

**Міністерство освіти і науки України**

**Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини**

**Глухівський національний педагогічний університет**

**імені Олександра Довженка**

**Факультет іноземних мов**

**Регіональний центр навчання іноземних мов**

## **ЗБІРНИК**

**наукових праць студентів  
та молодих учених**

**(за матеріалами Всеукраїнської студентської науково-практичної  
Інтернет-конференції  
«СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:  
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ»  
28 березня 2019 р.)**

**Умань 2019**

**Головний редактор:**

**Бріт Надія Михайлівна** – директор Регіонального центру навчання іноземних мов, кандидат педагогічних наук, професор кафедри англійської мови та методики її навчання

**Редакційна колегія:**

<b>Постоленко Сергійвна</b>	<b>Ірина</b>	Декан факультету іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
<b>Гембарук Степанівна</b>	<b>Алла</b>	Кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови та методики її навчання
<b>Білецька Олександрівна</b>	<b>Ірина</b>	Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов
<b>Бондарук Володимирівна</b>	<b>Яна</b>	Заступник декана з наукової роботи факультету іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
<b>Вінг Олександрівна</b>	<b>Тетяна</b>	Кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики іноземних мов
<b>Кирилюк Андріївна</b>	<b>Марія</b>	Кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики іноземних мов

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

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

- 341 **Збірник** наукових праць студентів та молодих учених (За матеріалами Всеукраїнської студентської науково-практичної Інтернет-конференції «Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації», 28 березня 2019 р.). Умань: Візаві, 2019. 353 с.

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

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	9
<i>Людмила Андрощук</i> ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТУ FEMALE FASHION.....	10
<i>Yuliia Babaieva</i> TYPES OF QUESTIONS IMPROVING STUDENT'S READING COMPREHENSION.....	14
<i>Anita Bagdasarian</i> MODERN TENDENCY IN METHODOLOGY OF TEACHING TARGET LANGUAGE.....	18
<i>Катерина Бевзюк</i> ГЕОМЕТРИЧНА СИМВОЛІКА В КУЛЬТУРІ І МОВІ.....	20
<i>Karina Bezeka</i> WAYS OF ENHANCING LEARNER'S ACTIVITY DURING THE LESSON OF ENGLISH.....	24
<i>Iryna Bychenko</i> THE DIRECT METHOD OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN A NON-NATIVE SPEAKERS' CLASS.....	27
<i>Anna Biloshkurska</i> STONEHENGE: SCIENTIFIC INTERPRETATION.....	30
<i>Артур Бойко</i> СПОРІДНЕНІСТЬ ТЕРМІНОСИСТЕМИ ОСВІТИ З ІНШИМИ ТЕРМІНОСИСТЕМАМИ.....	33
<i>Olga Vladychyna</i> COMMUNICATIVE ACTIVITIES AS A WAY OF PROMOTING SPEAKING SKILLS.....	37
<i>Антон Ганжа</i> КОМУНІКАЦІЯ ЯК РІЗНОВИД ЛЮДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	41
<i>Олександр Гембарук</i> СТАНОВЛЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО СВІТУ.....	45
<i>Юлія Гоменюк</i> РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ.....	49
<i>Maryna Honcharova</i> WAYS OF MOTIVATING STUDENTS TO USE L2 IN THE ENGLISH CLASSROOM.....	53
<i>Світлана Гуменюк</i> МОВНІ ОДИНИЦІ-РЕПРЕЗЕНТАНТИ КОНЦЕПТУ «ГНІВ» (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ).....	57
<i>Yuliia Hurak</i> COLLABORATIVE LEARNING APPROACHES.....	65
<i>Ihor Hurskyi</i> A FUNCTIONAL SPECIFICITY OF A POLITICAL TEXT.....	68

<b><i>Maria Denysiuk</i></b> BENEFITS OF USING VIDEO MATERIALS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.....	73
<b><i>Ганна Долінська</i></b> ПРАГМАТИЧНА СТРУКТУРА СИТУАЦІЇ ОБІЦЯНКИ В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ.....	76
<b><i>Олександра Дроздова</i></b> ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУ.....	80
<b><i>Валерія Дубинська</i></b> БУЛІНГ В ШКОЛАХ. ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ.....	84
<b><i>Наталія Дудик</i></b> РОЛЬ СОЦІАЛІЗУЮЧИХ ФУНКЦІЙ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖЖІ.....	87
<b><i>Bohdan Yehorov</i></b> SOME RESEARCHERS' VIEWPOINTS ON MOTIVATION AS A PREREQUISITE FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS.....	92
<b><i>Olha Zhuranyk</i></b> THE IMPLEMENTATION OF LISTENING COMPREHENSION ACTIVITIES IN EFL LESSONS.....	95
<b><i>Olena Zahryzla</i></b> WAYS OF DEVELOPING STUDENTS' ACCURACY IN TEACHING WRITING.....	100
<b><i>Лариса Задояна</i></b> ДО ПИТАННЯ ІСТОРІЇ ЛЕКСИКОГРАФІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	103
<b><i>Тетяна Зануда</i></b> РОЗВИТОК МОВИ ЯК ВІДДЗЕРКАЛЕННЯ ВПЛИВОВОЇ РОЛІ ДЕРЖАВИ.....	105
<b><i>Тетяна Зевченко</i></b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	110
<b><i>Ангеліна Зінюк</i></b> ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	114
<b><i>Світлана Качур, Світлана Шумаєва</i></b> ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	116
<b><i>Anna Kyliushyk</i></b> THE IMPORTANCE OF TECHNOLOGIES IN EDUCATION.....	119
<b><i>Kateryna Klymenko</i></b> ENCOURAGING READING HABITS IN KIDS VIA HOME READING.....	122
<b><i>Марина Клоченко</i></b> СТИЛІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕВФЕМІЗМІВ У ГАЗЕТНОМУ ТЕКСТІ.....	125

<b><i>Інна Кобилецька</i></b>	
ТЕСТ DAF ЯК МОЖЛИВІСТЬ ПРОХОДЖЕННЯ СТАЖУВАННЯ ТА НАВЧАННЯ У НІМЕЧЧИНІ.....	129
<b><i>Ольга Козарчук</i></b>	
ДО ПИТАННЯ МОВНИХ ЗАСОБІВ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОГНІТИВНИХ СТРУКТУР.....	132
<b><i>Максим Колісніченко, Ангеліна Колісніченко</i></b>	
ЗВ'ЯЗОК ІНШОМОВНОЇ ТА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.....	135
<b><i>Oksana Kotous</i></b>	
ENCOURAGING LEARNERS TO IMPROVE SPEAKING SKILLS.....	137
<b><i>Valeriia Kruzel</i></b>	
FACTORS AFFECTING THE ACQUISITION OF PRONUNCIATION WHEN LEARNING L2.....	141
<b><i>Dariia Kurinna</i></b>	
DEVELOPING EFFECTIVE STRATEGIES TO REDUCE ENGLISH LANGUAGE SPEAKING ANXIETY.....	144
<b><i>Юліана Кучеренко</i></b>	
ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА.....	149
<b><i>Марина Лелека</i></b>	
КОНСТРУКЦІЇ З КОМПОНЕНТОМ “ШЛЯХ/WAY” ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДИСКУСІЙ.....	152
<b><i>Катерина Литвинчук</i></b>	
ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПОЛІТОЛОГІВ.....	154
<b><i>Катерина Логвиненко</i></b>	
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	160
<b><i>Алла Макаренко</i></b>	
ГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО І ФРАНЦУЗЬКОГО ЕЛЕКТРОННОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ.....	164
<b><i>Валерія Макуха</i></b>	
ІРЛАНДСЬКИЙ ВАРІАНТ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ФОНЕТИЧНОМУ РІВНІ.....	169
<b><i>Микола Маніло</i></b>	
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ВЛАСТИВОСТІ КОНЦЕПТУ ДЕМОКРАТІЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ.....	174
<b><i>Тетяна Марченко</i></b>	
ДО ПИТАННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ ВИГУКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	178
<b><i>Anastasiia Melnyk</i></b>	
WAYS OF ENCOURAGING STUDENTS TO SPEAK L2 IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM .....	182
<b><i>Діана Мельник</i></b>	
ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНО-СПРЯМОВАНОЇ	

ЛЕКСИКИ У МЕЖАХ КУРСУ «ІНОЗЕМНА МОВА (АНГЛІЙСЬКА)» СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	185
<i>Nataliia Melnyk</i> COMMUNICATIVE EFFICIENCY IN LANGUAGE LEARNING.....	188
<i>Руслан Мельник</i> СТРУКТУРА ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ ВЛАСНИХ ІМЕН СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ.....	191
<i>Глона Мельник</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСУ YOUTUBE НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	195
<i>Nataliia Melnychuk</i> READING BOOKS AS A WAY OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN ENGLISH.....	199
<i>Анна Місюра</i> АНАЛІЗ КОНЦЕПТІВ, ЩО ВІДОБРАЖАЮТЬ РЕКЛАМНИЙ ХАРАКТЕР ТЕКСТУ З УРАХУВАННЯМ ГЕНДЕРНИХ ПРЕФЕРЕНЦІЙ.....	203
<i>Лілія Міхальчук</i> ЗАГОЛОВОК У ДРУКОВАНІЙ РЕКЛАМІ: СТРУКТУРА, ТИПИ ТА ФУНКЦІЇ.....	205
<i>Каріна Молдован</i> ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	209
<i>Надія Морозова</i> ВПЛИВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА МІЖКУЛЬТУРНУ КОМУНІКАЦІЮ (НА ПРИКЛАДІ КАНАДИ).....	216
<i>Марина Нагорна</i> МОВЛЕННЄВА РЕАЛІЗАЦІЯ ПРЕЗЕНСА СЮБЖОНКТИВА В ДІЄСЛІВНІЙ СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ.....	220
<i>Liliia Nademchuk</i> WAYS TO ORGANIZE GAMES ACTIVITIES DURING THE LESSONS.....	225
<i>Іванна Нікітішина</i> КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	229
<i>Яна Олійник</i> АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ЗАСІБ СУЧАСНОГО МІЖНАРОДНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	233
<i>Natalia Oliynuk</i> PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN A PRIMARY SCHOOL CLASSROOM.....	236
<i>Каріна Осінчук</i> КОНЦЕПТ «ІЖА» В ІДІОСТИЛІ ЧАРЛЗА ДІККЕНСА.....	239

<b><i>Ivan Palamarchuk</i></b>	
CLASSROOM MANAGEMENT AS A KEY TO IMPROVING LEARNING ENGLISH.....	244
<b><i>Аліна Паланиця</i></b>	
СТАНОВЛЕННЯ ТА ЗАСОБИ АКТУАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ «NOBILITY» В БРИТАНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ.....	247
<b><i>Сніжана Пастушок</i></b>	
СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В МОВНІЙ ОСВІТІ.....	251
<b><i>Anzhela Petrova</i></b>	
MODERN TECHNIQUES FOR ENCOURAGING CHILDREN'S READING SKILLS.....	255
<b><i>Olha Podobiedova</i></b>	
IMPROVING YOUNG LEARNERS' SPEAKING SKILLS WITH THE HELP OF GAMES.....	257
<b><i>Viktoriia Prymkha</i></b>	
HOW TO MOTIVATE STUDENTS AND CREATE FAVOURABLE LEARNING ENVIRONMENT.....	261
<b><i>Oleksandr Reient</i></b>	
INFORMATION TECHNOLOGIES AS A WAY OF ENHANCING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE.....	265
<b><i>Вікторія Самко</i></b>	
ПОНЯТТЯ ЕЛІПСИСУ ТА ЙОГО СТАТУС У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ.....	269
<b><i>Єлизавета Самопал</i></b>	
НІМЕЦЬКЕ МОЛОДІЖНЕ МОВЛЕННЯ: ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ.....	273
<b><i>Таїсія Сінько</i></b>	
СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА ТА ІСТОРИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА АРАБСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ.....	278
<b><i>Nataliia Studzinska</i></b>	
LEARNING FOREIGN LANGUAGES WITH GAMES.....	283
<b><i>Анастасія Тарасюк</i></b>	
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВИ.....	289
<b><i>Єлизавета Телечук</i></b>	
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО МОНОЛОГУ ЗА ДОПОМОГОЮ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ.....	293
<b><i>Олександра Тетерук</i></b>	
АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АСОЦІАТИВНИХ СИМВОЛІВ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	297

<b><i>Tetiana Feshchenko</i></b>	
NORTHERN IRISH ENGLISH USAGE OF VERBS.....	300
<b><i>Kristina Khamidrak</i></b>	
DISTINCTIVE FEATURES OF THE GRAMMAR OF HIBERNO-ENGLISH.....	304
<b><i>Олена Хлівіцька, Світлана Деркач</i></b>	
МОТИВАЦІЙНІ ПРИЧИНИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	308
<b><i>Оксана Цапенко</i></b>	
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	312
<b><i>Наталія Цешківська</i></b>	
НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ СТЕРЕОТИП БРИТАНСЬКОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ.....	316
<b><i>Юлія Цимбалюк</i></b>	
ВИКОРИСТАННЯ ФЛЕШ-КАРТОК У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ ЛЕКСИКИ.....	320
<b><i>Юлія Черниш</i></b>	
ГЕНЕЗА АНГЛІЙСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В СИСТЕМІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОСНОВНІ СФЕРИ ВЖИВАННЯ.....	323
<b><i>Анастасія Шиманська</i></b>	
ІННОВАЦІЇ В СФЕРІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	326
<b><i>Яна Школьна</i></b>	
МЕТОД ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	329
<b><i>Катерина Штукатурова</i></b>	
ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ ШЛЯХІВ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	335
<b><i>Вікторія Щербакова</i></b>	
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	338
<b><i>Юлія Янковська</i></b>	
ІСТОРІЯ ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ У МОВІ.....	345
<b><i>Anastasiia Yashchuk</i></b>	
SECOND LANGUAGE ACQUISITION IN STUDIES.....	350



## *ПЕРЕДМОВА*

### **Шановні читачі!**

Цією передмовою до матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної Інтернет-конференції «СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ» (м. Умань, 28 березня 2019 року) її організатори прагнуть підвести підсумки її роботи та окреслити горизонт подальших наукових розвідок молодих дослідників у галузях романо-германської філології, міжкультурної комунікації, перекладознавства та новітніх тенденцій методики навчання англійської мови у закладах освіти.

Уможлививши інтеграцію наукових зусиль молодих дослідників в руслі романо-германської філології та іншомовної лінгвометодики, конференція стала не лише «майданчиком» для вияву творчого потенціалу широкої когорти майбутніх учителів Нової української школи, але й «рушійною силою» в розширенні філологічних та методичних горизонтів.

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

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

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

**Оргкомітет конференції**

**Людмила Андрощук,**  
*студентка II курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТУ FEMALE FASHION**

Феномен моди як в статичі, так і в динаміці можна охарактеризувати як окремий випадок когніції історичних і сучасних етнокультурних характеристик певного соціуму, його окремих верств або груп, а також як знання того, як явища і тенденції моди репрезентуються в мовній картині світу. Вся специфіка пізнання моди закріплена в структурованому концепті як лінгвокультурній константі і частині семіотичного ряду. Неможливо не погодитися з тим, що мода – явище тотальне і одночасно короткочасне: «У цьому сенсі моду можна протиставити звичаю і стилю, які відрізняються стійкістю» [5: 3]. Отже, концептуальна одиниця, в якій локалізована інформація про різні аспекти моди, володіє значним інформаційним і соціально-регулятивним потенціалом.

Концепт FEMALE FASHION характеризується структурою, типовою саме для англomовної етнічної свідомості, яка відрізняється від наповнення аналогічних концептів у ментальності інших етносів.

У світлі когнітивно-дискурсивного підходу до вивчення концептуальної структури можлива реконструкція змісту концепту через його безпосереднє мовне вираження [4: 36]. Розглянемо зміст імені концепту, його ядерної лексеми:

*Fashion is the area of activity that involves styles of clothing and appearance* [6: 505].

У той же час слово *fashion* може входити до класу слів, пов'язаних із поняттями смак і поведінка.

*Fashion – 2 (the manner of behavior) way, custom, convention, style, vogue, etiquette, mode, tendency, friend, form, formality, formula, procedure, practice, precedent, prevalence, device, sort, usage, observance, wont, order, usual run of things, prescription, guise, new look, modus operandi (Latin), custom of the country, mores [7: 231].*

*Fashion – 3 (whatever is temporarily in vogue) – craze, rage, cry, temporary fashion, popular, innovation, vogue, prevailing taste, the new look after (or in) a fashion – Syn. Somewhat, to some extent, in a way [7: 231].*

Покладаючись на ці словникові дефініції, виділимо набір характерних властивостей, які формують сутність ядерного поняття та визначають його обсяг. Серед таких властивостей можна виокремити:

- сферу існування поняття, яка входить до складу досліджуваного концепту – інститут взаємовідносин людини з оточуючими і з самою собою;
- форми виявлення поняття – цінності та норми, що визначають характер подібних взаємодій;
- суб'єкти і об'єкти поняття – людина і навколишній світ [2].

Кожну лексему можна охарактеризувати за допомогою парадигми змістового поєднання, характерної для певного контексту. При наявності такого набору і схеми, яка задає ієрархію понять, ми отримуємо семантичні групи слів, тобто групи, що розкривають поняття, представлене деяким «першим словом», яке може служити і служить засобом вираження цього поняття. У нашому випадку таким «першим словом», служить FASHION. У слові співвіднесення його внутрішньої форми і значення відбувається на основі метафори, метонімії, розширення або звуження значення; підміна однієї операції іншою призводить до активації неправильного концепту [1].

Мовна картина світу існує у вигляді значень мовних знаків, які утворюють сукупний семантичний простір мови. Концептуальна ж картина світу існує у вигляді концептів, що виступають певним уявленням про окремо взятий фрагмент світу. Концептуальна ознака знаходить своє відображення як у фіксованій, так і у вільній формах поєднань відповідних

номінантів або ж репрезентантів концепту. Структура концепту – це сукупність узагальнених ознак і груп ознак, необхідних і достатніх для ідентифікації предмета або явища як фрагмента картини світу [3].

Сучасну англomовну лексику, що реалізує концепт FEMALE FASHION, можна охарактеризувати як динамічну, складну полісистему, яка зростає завдяки наявності підсистем, змістом яких є величезна кількість лексико-тематичних класів, серед яких досить чітко спостерігається ряд взаємопроникнень. Така специфіка зумовлена самою сферою феномену FEMALE FASHION. Лексика цієї сфери характеризується складністю і цілісністю. Так, при її компонентному вивченні, виділяються групи номінацій, які позначають святковий і домашній, зимовий і літній, осінній і демісезонний, побутовий та спортивний одяг. Лексичні одиниці, що входять до цих груп, мають тенденцію до постійної активної зміни внаслідок ряду лінгвістичних та історико-культурних чинників.

Концепт FEMALE FASHION може бути віднесений до лінгвокультурних концептів, внаслідок приналежності до англomовного ментального простору, з можливістю його моделювання на основі дискурсивних і когнітивних маніфестацій. Концепт FEMALE FASHION розкривається за допомогою структурованої системи, яка характеризується наявністю ряду салієнтних концептуальних ознак і складається з чотирьох сфер: CLOTHES зі своїм набором підсистем: *season, style, method of manufacturing, sphere of wearing, professional attachment, the age-specific sign, usage in costume, parts of the garment*; ACCESSORIES: *accessories with precious stones, accessories with semiprecious stones, bijouterie, accessories containing no stones, accessories put on the head, accessories put on the neck, shoulders, waist, accessories worn in hands, functional assignment of accessories, accessories put on legs, accessories put on hands and fingers, accessories worn next to the skin*; FOOTWEAR зі своїм набором підсистем: *production method, type of sole, the main elements of the shoe, style, season, professional attachment*; HAIRDO: *hair cosmetics, hair colour, hair length, hair accessories, hairstyle*.

Отже, концепт FEMALE FASHION володіє характеристиками лінгвокультурного концепту, так як належить до англомовного ментального простору, має національно і особистісно детерміновану динаміку, структуру, типуву саме для англомовної етнічної свідомості. Він має ядерно-периферійну структуру, особливості якої на вербальному рівні проявляються в семантичній кореляції одиниць англійської мови. Висока номінативна щільність даного концепту дає можливість моделювати його на основі його мовних і дискурсивних маніфестацій.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бубнова И. А. Когнитивный механизм фоомирания структуры субъективного значения слова / И. А. Бубнова // Вопросы когнитивной лингвистики / под ред. Н.Н. Болдырева. – Тамбов, 2008. – № 3. – С. 51-57.
2. Перельгина Т. А. Концепт КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА как системное образование (на материале современного английского языка) / Т. А. Перельгина // Вопросы когнитивной лингвистики. Тамбов, 2009. – № 4. – С. 37-42.
3. Пименова М. В. О методе исследования концептов внутреннего мира человека / М. В. Пименова // Концептуальный анализ языка: Современные направления исследования: сборник научных трудов / отв. ред. Е.С. Кубрякова. – М.: Калуга: Эйдос, 2007. – С. 237-246.
4. Попова З. Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж, 1999. – 30 с.
5. Родионова Д. Д. Роль и функции моды в репрезентации гендерной трансформации культуры эпохи постмодерна : дис. ... канд. филос. наук / Д. Д. Родионова. – Кемерово, 2004. – 185 с.
6. Collins English Dictionary [Electronic resource]. – 8th edition. – Harper Collins Publishers, (К версии Lingvo12). DVD-ROM Edition. – CED.
7. Webster's New World Thesaurus. – London, 1975. – 678 p.

**Yuliia Babaieva,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **TYPES OF QUESTIONS IMPROVING STUDENT'S READING COMPREHENSION**

Types of questions improving student's reading comprehension is a matter worth paying attention to. In my study, I examined in detail the question answer relationships strategy. Question answer relationship (QAR) strategy is one kind of many strategies that can be used for teaching reading. According to the study about teaching question answer relationships, revisited by Raphael Taffy, the QAR strategy is designed as a way for students to understand that the answer to a question is directly related to the type of question asked. [1: 8] There are many problems with learning English in the school, one of which in Ukraine answers some questions related to reading texts, for example, in the national exam and in many other types of reading. In foreign countries, the National Exam is a multiple-choice test, which has many questions in the form of text. Many students spend too much time answering the question of understanding. They tend to read the entire text to answer only one question, and then repeat themselves to read the same text to answer the following questions. As a result, many students lack the time and cannot complete the test optimally [2: 16].

Question answer relationship strategy can be applied both in the middle and high school and in the kindergarten. In 2012 Furtado and Pastell also conducted a study in California to see how explicit instruction of QAR could enhance reading comprehension among kindergarten students. [3] This study shows that QAR could be successfully implemented for kindergarten students. In 2007 Peng et al. conducted a research in Singapore and the qualitative data analysis also showed that more than half students taught by QAR strategy felt more confident about answering comprehension questions after learning the strategy [4].

In this paper, we are considering whether there is a significant difference of students' reading comprehension at the fifth grade before and after the implementation of question-answer relationship strategy? And which aspect of reading comprehension improves the most after the implementation of question-answer relationship strategy? Study participants were a group of children aged 10-11 years. This is due to the fact that children of this age are already quite conscious and ready to perform and respond to the request of the researcher. To get the results, it was selected to conduct several tests before and after applying the strategy itself.

My research was conducted in several stages:

1. Selecting the instrument material
2. Determining participants of the research
3. Administering try-out test
4. Administering the pre-test
5. Conducting the treatment
6. Administering the post-test
7. Analyzing the data
8. Concluding and reporting the result of data analysis

Before conducting the basic tests for determining the results, I had to check whether this method of research in general and how children respond to it. The time spent on the test was 1 hour because there is not enough time to get reliable results at the lesson. The tasks were enough and the total concentration was needed.

As a result of our research, we found that most students are receptive to this type of activity and tests was accepted as a research tool. It was also discovered that less than half of the class coped well with the pre-test. But in the process of work, it was found that after we use question answer relationship strategy, it can be stated that students' achievement in reading comprehension improves. The difference in the test results you can see in the table below.

No	Aspect of Reading Comprehension	Total Answer		Improvement	Percentage		Improvement
		Pre-test	Post-test		Pre-test	Post-test	
1.	Finding Main Idea	8	12	4	36	54	8
2.	Finding Supporting Detail	5	7	2	22	31	9
3.	Understanding Vocabulary	9	15	6	40	68	28

**Table 1. The Improvement of the Pre-test and the Post-test Score**

QAR strategy gives a positive effect toward students' reading comprehension ability. It can be seen from the fact that there was a significant difference of students' reading comprehension at the fifth grade before and after the implementation of question-answer relationship strategy. The students' mean score in the post-test improved from the pre-test significantly in which the improvement reached 6 points. Relating to the previous researches about this topic, it can be concluded that QAR strategy can improve students' reading comprehension ability in all graders, especially in their test score and their ability in questioning process [5: 2].

Not all aspects of reading comprehension can be improved by using QAR strategy. It can be seen from the findings which reveal that students' reading comprehension ability showed the significant improvement in two aspects of reading comprehension such as finding main idea and understanding vocabulary.



The highest improvement occurred in understanding vocabulary while in finding supporting detail indicators have not improved significantly.

By seeing the learning process, I found that there are some factors which influence the students' achievement in each aspect of reading comprehension such as: they get confused about or do not fully understand about the questions so that they get wrong interpretation then answer the questions in a wrong way.

After conducting the research, we can draw conclusions as follows:

QAR strategy gives a positive effect toward students' reading comprehension ability in which this strategy improves students' reading comprehension ability at the fifth grade. In line with previous researches, this strategy can improve students' reading comprehension ability in all graders, especially in their test score and their ability in questioning process. The students' reading comprehension ability shows the significant improvement in aspects of reading comprehension. It means that not all aspects of reading comprehension can be improved by using QAR strategy. Understanding vocabulary improves the most after the implementation of question-answer relationship strategy.

## REFERENCES

1. Raphael, T. Teaching question answer relationships, revisited. *Reading Teacher* 39 (6): 1986. 517 p.
2. Citra Mustika Zulya. Improving students' reading comprehension through question-answer relationship (QAR) strategy at the first grade of MTSN 2 LAMPUNG SELATAN. URL: <http://digilib.unila.ac.id/27790/3/A%20SCRIPT%20WITHOUT%20DISCUSSION%20CHAPTER.pdf> (Last accessed 03.08.2017)
3. Furtado, L., and Pastell, H. Question answer relationship strategy increases reading comprehension among kindergarten students. URL: [http://are.ui.ac.ir/article\\_15443.html](http://are.ui.ac.ir/article_15443.html) (Last accessed 09.03.2012)
4. Peng, R. G. S., Hoon, T. L., Khoo, S. F., and Joseph, I. M. Impact of Question-Answer-Relationships on Reading Comprehension. Singapore: Pei Chun Public School and Marymount Convent. URL: [http://iresearch.osprey.url3.net/iresearch/slot/u110/Alar/casestudies/ar\\_peichun\\_qar.pdf](http://iresearch.osprey.url3.net/iresearch/slot/u110/Alar/casestudies/ar_peichun_qar.pdf) (Last accessed 20.09.2016)

5. Rachel Gan-Goh Swee Peng, Tan Lay Hoon, Sharon Faith Khoo, Isabel Marilyn Joseph. Impact of Question-Answer-Relationships on Reading Comprehension. Pei Chun Public School and Marymount Convent. Singapore, 2007. 19 p.

**Anita Bagdasarian,**  
*2<sup>nd</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **MODERN TENDENCY IN METHODOLOGY OF TEACHING TARGET LANGUAGE**

We are planning to present you our results of research about methods of self-education and weak sides of methodology.

We are writing this thesis about methods of self education, because they do not even exist, teachers have a lot of methods like grammar-translation method, direct method, audio-lingual method, TPR, silent way, suggestopedia ... to use during the lesson, but learners do not have any methods to use at home, they do not understand what type of learners they are, they do not even understand what they are for in school. Teacher is not only to teach some materials but to teach the learner how to learn.

Teacher can advice students how to make their homework, or how to memorize new words once for a whole life. We can name it the method of double concentration. This method is really easy to understand because all of us faced with part of this method at primary school, when teacher forced us to copy the same letter thirty or more times. And we can also use it in learning target language, learners are to copy same word thirty or more times and simultaneously repeat this word orally, the learner can also listen to soft music at the background, but only in case he\she really wants. This method will help the learner not only to memorize the right pronunciation of the words but also to be confident in writing.

For the teacher every new student is like a new language to discover.

All we know that we are different , we all have different minds and thoughts. For instance, for one person tends to memorize rules from tables or charts while for another person it is easier to learn by categories. So the main idea of this thesis is that all information, materials and rules are to be presented to learners at least in two ways. So that it may increase the comprehensibility of materials.

Also, there is one important thing in methodology, it is understanding of learners' motives of attending school. It seems to be easy but unfortunately even some students in universities do not understand their aim of studying, most of the learners think that their aim is to get a diploma or certificate, and they are not interested in getting knowledge, while actual world requires educated people; globalization makes us feel like knowledge is not important, and we can find everything in Google. The conclusion is that the teacher should make learners realize that they study not for school, parents or diploma but for their own benefit.

One of the ways to show learners what they are, is to explain them their own and teacher's roles in educational process.

Finally, we can come to the conclusion that everything can not be fully right, and even if it is right now, it can be wrong after hundreds years. We also claim that methodology is like the world, it exists, partially discovered, and always changing.

## REFERENCES

1. Council of Science Editors. (2006). *Scientific style and format: The CSE manual for authors, editors, and publishers*. 7th edition. Reston, VA: The Council. REFERENCE AC1.S386 2006.
2. Gilpin, A.A. (2000). *A guide to writing in the sciences*. Toronto, Canada: UTorontoP. T11.G53 2000.

**Катерина Бевзюк,**  
*студентка II курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ГЕОМЕТРИЧНА СИМВОЛІКА В КУЛЬТУРІ І МОВІ**

З давніх часів люди шукали зрозумілу всім мову, яка могла би висловити зв'язок речей і явищ в навколишньому світі. Мова символів є найдавнішою формою спілкування, для якої не існує ні національних, ні культурних, ні релігійних перешкод. Символи несуть різне смислове навантаження і можуть застосовуватися в самих різних галузях людської діяльності.

Ю. В. Гринкевич, займаючись вивченням просторово-геометричних концептів в рідній і англійській мовах, прийшла до висновку, що це найдавніші і найуніверсальніші символи. Хронологічними межами появи геометричних символів вона вважає початок неоліту (7-4 тисячі років до н. е.) [1].

На думку більшості вчених, що займаються вивченням символів, люди вдаються до мови символів, намагаючись осягнути вічні закони буття, з'єднати видиме і невидиме, зв'язати минуле, сьогодення, майбутнє, подолати кордони часу і простору [2: 609].

Під символом розуміють умовний знак, розпізнавальну прикмету. Він може заміщати або представляти також нематеріальне явище або подію. Символ – предметний або словесний знак, умовно виражає сутність будь-якого явища з певної точки зору [2: 610]. У своїй основі він має переносне значення. У символі присутній приховане порівняння, той чи інший зв'язок з явищами побуту, оповідями, віруваннями. До його основних ознак належать образність, універсальність в окремо взятій культурі, перетин символів в різних культурах, національно-культурна специфічність цілої низки символів. Він є функціональним і інтерпретується в термінах

культури.

Необхідно розмежувати такі поняття, як «символ» і «знак». Кожне з них має своє, лише йому властиве визначення, свій особливий сенс.

Наше повсякденне життя наповнене різними символами. Символи є свого роду кодом, що зберігає в собі багатовікову спадщину людського досвіду і уявлень про світ. Завдання одних символів – нагадати що-небудь, завдання інших – надати певний вплив: дозволити що-небудь, заборонити тощо.

Існує безліч символічних систем, звичайно ж, найвідомішою є система геометричних фігур. Одним з властивостей навколишніх предметів є їх форма. З давніх часів люди порівнювали об'єкти реальної дійсності з геометричними фігурами, що є зразками, користуючись якими можна визначити і описати форму предметів і їх частин. Геометричні символи використовувалися в описі структури Космосу, його образів (Земля, країна, місто, поселення, палац), ритуального простору (храм, вівтар) тощо.

Дослідження фахівців в галузі сімбології дозволяють зробити висновок про те, що, з одного боку, у різних народів інформація, яку несуть геометричні символи, є культурно-специфічної, з іншого боку, можна говорити про існування універсальних геометричних символів, представлених як в культурі, так і в мові більшості народів. До них, в першу чергу, відносяться точка, коло, квадрат, лінія, кут, трикутник, піраміда [3: 276].

Символом, що втілює витік всіх речей, вважається точка. Вона також позначає єдність і центр.

Коло, на думку вчених, що займаються вивченням геометричної символіки, є загальнолюдським символом, насиченим значенням. Коло, що не має ні початку, ні кінця, уособлює безперервний цикл, а тому визнається основним символом вічності. Ця фігура служить для відображення світобудови, часу, життя, їх єдності. Крім того, коло може символізувати

космос, божественне начало, єдність і досконалість. Коло – солярний символ, що обумовлено не тільки формою, а й круговим характером добового і річного руху сонця. У Стародавньому Єгипті, так само як і в багатьох інших культурах, коло своєї формою уособлював бога сонця і сприймався як знак божественної присутності. В період християнізації на Британських островах символ кола був запозичений в якості метонімічного образу бога. Геометричний символ кола досить яскраво представлений в англійській культурі, оскільки солярний культ спочатку був притаманний усім індоєвропейським народам. Кам'яні кола (наприклад, англійський Стоунхендж) вважаються центрами поклоніння сонцю. За легендою, король Артур разом зі своїми лицарями збирався за круглим столом для обговорювання дення важливих питань війни і управління королівством. Особливість круглої форми полягає в тому, що неможливо сісти на чолі, тобто всі, хто сидить формально знаходяться в однаковому ієрархічному положенні. У деяких інтерпретаціях середина кола уособлює центр нескінченності, космічну першооснова, і є також символом сонця і золота. Подібність кола з сонцем також робить його символом життя. Коло є однією з форм творення простору. У формі кола, як раніше, так і зараз, зводяться поселення і будуються будівлі. У більшості традицій космос, як упорядкований простір життя, постає у вигляді кулі, графічно зображається за допомогою кола [4: 276].

Дуже часто образ геометричної фігури кола використовували в описі плину часу, циклічності. У своїй поемі «Unity» англійський поет 19 століття Альфред Нойс задає питання «What should we doubt of the years that roll?». Почувши таке питання, ми уявляємо образ кола, який символізує циклічність нашого життя.

Ще один англійський поет 18 століття Вільям Вордсворс в своїй оді «Intimations of Mortality» порівнює існування людини на Землі з рухом по колу:

«Our birth is but a sleep and a forgetting

The soul that rises with us, our life's Star,  
Hath had elsewhere its setting,  
And cometh from afar:  
Not in entire forgetfulness,  
And not in utter nakedness,  
But trailing clouds of glory do we come  
From God, who is our home».

На думку поета, людська душа прокидається і згасає так само, як і сонце, але вона не вмирає, йдучи в небуття, а знову прокидається і згасає в життєвому циклі.

Беручи до уваги вищесказане, можна стверджувати, що геометричні символи представляються в значній мірі навантаженими різного роду культурно-значущою інформацією. Вони виступають в якості іконічним репрезентатором певних ідей і служать ключем до розуміння структури світоустрою і ритуального простору, етичних категорій і духовного світу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кобозева И. М. Как мы описываем пространство, которое видим: форма объектов. URL: <http://www.dialog-21.ru/Archive/Dialogue%202000-1/155/html> (дата звернення: 11.03.2019).
2. Bloom P. Language and Space. Cambridge: MIT Press, 1996. 609 p.
3. Lakoff G. Metaphors we live by. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 276 p.

**Karina Bezeka,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **WAYS OF ENHANCING LEARNER'S ACTIVITY DURING THE LESSON OF ENGLISH**

The classroom is a dynamic environment, bringing together students from different backgrounds with various abilities and personalities. Being an effective teacher therefore requires the implementation of creative and innovative teaching strategies in order to meet students' individual needs and make them interested in lessons.

«...is disengaged», «...is easily distracted», «...shows no interest in learning» – nobody wants to use these phrases to describe a student, but disengagement in schools is a persistent problem and it's important to know some ways and tools which can help teachers to raise learner's activity during the lesson of English. Getting all your students focused, eager, and on task constantly is challenging enough.

First of all, a teacher should pay attention to things that his or her pupils like. Children are more eager to learn if we work with something they are fond of. We need to find out about students' interests and fascinations, what they are passionate about and then use this information as natural motivators in order to make them more active during lessons [3]. At the same time we should try to use lively, interactive and funny activities. When people are comfortable they are likely to learn more and do it more effectively.

Continuing speaking about comfort, it should be noticed that students feel better while working with peers and that's why we need to use it for our purpose. For example, one student can instruct another on material in which the first student is proficient and the second student is a novice. And such a way can give children a lot of advantages, among which are increased literacy scores, improved comfort, openness, enhanced critical thinking skills and many others [2]. Also we



need to keep teacher talk to a minimum. While explaining something it's better to demonstrate the process, illustrating in different ways, and repeating. It is OK if every learner doesn't understand every part of an activity. We just should move on when the majority of the learners get the idea, and then circulate and help as needed – unobtrusively. One way to determine the success of a class for English language learners is to observe how much or how little the students are depending on the teacher. The more learners are working independently, in pairs, or in small groups, the more successful they are.

When we speak about learners' disengagement during English lessons, we should mind the fact that children can very easily get bored, for example, because of dull grammar rules. And a teacher needs to know how to present information in different, multiple formats. Students learn differently and it's important to realise that differentiated instruction isn't just for helping students with special needs – it's the best way to engage all learners. We can incorporate different activities to accommodate diverse learning styles. For example, we may work with «response cards». What does it mean? It means that we need to distribute pre-made cards to each learner. Then, instead of having only a few children raising their hands after a question, a teacher should instruct all students to select a response from the pre-made cards [5: 43]. This is an easy and effective way to get entire class involved in an activity and keep them connected to the material a teacher is delivering, instead of waiting for a single student to provide the answer.

Besides, sometimes a teacher needs to bring students' attention back when their interest is decreasing or settle them down, for example, after a noisy teamwork activity. In such a case we can ask children to do «a quickwrite» or just short writing assignment. For instance, we can ask them to write answers on such kind of questions: «What was most interesting about..?», «What was confusing about..?», «What was the clearest thing you understood?», «What was boring about...?» and so on. For older learners we may try prompts such as the following: «Summarize what you have heard.», «Predict an exam or quiz

question I could ask based on this material.», «Defend one of the positions taken during the prior discussion.». Teachers often avoid giving this type of assignment because checking them regularly can be overwhelming. But we can manage it by having students use a green (or other colour) pen to circle one item from the week you guarantee you will read. A teacher even can ask them to write a few sentences next to this item explaining why they want you to read that particular one [4: 77]. Such type of activities is a great way out when a teacher wants quiet time and students' reflection.

Another key way to involve students in their learning is to ensure the material «speaks» to them. I mean that a teacher has to connect what he or she is teaching to real life. We need to choose culturally relevant materials. According to results of a number of researches, students who do not find representations of their own cultures in texts are likely to lose interest in school-based literacies. A teacher should ask his or her students to complete a short survey on their outside interests and use that information to assist in building lesson plans [1: 263]. This will help learners to see the connections between what they're learning inside and outside the classroom. Also an easy way to help students feel personally connected to what they're being taught is to talk about how they can apply the material in real life. Using specific everyday examples may really help to encourage students to work more actively.

Studying the ways of enhancing learner's activity during the lesson of English can help teachers better navigate the classroom and provide more meaningful learning experience to students. And even more importantly, it can help to seize every opportunity to have conversations with pupils about what matters to them.

## REFERENCES

1. Ciaccio, J. (2004). *Totally positive teaching: A five-stage approach to energizing students and teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

2. Annis, L. (1979). The processes and effects of peer tutoring. *Human Learning*, 2, 39–47.
3. Harmin, M. (2002). *Strategies to inspire active learning*. White Plains, NY: Inspiring Strategy Institute.
4. Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
5. Ames, C., & Archer, J. (1982). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.

**Iryna Bychenko,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

### **THE DIRECT METHOD OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN A NON-NATIVE SPEAKERS' CLASS**

In the methodology of teaching English, there are the following methods as the direct method, the grammar translation method, the audio lingual method, the structural approach, method of suggestopedia, total physical response method, communicative language teaching method, etc.

Among them, there is a direct method. The **direct method** of teaching, which is sometimes called the **natural method**, and is often (but not exclusively) used in teaching foreign languages, refrains from using the learners' native language and uses only the target language. It was established in England around 1900 and contrasts with the grammar-translation method and bilingual method of teaching and other traditional approaches [3].

The direct method was one of the names given to a communicative orientation method because the students were encouraged to make direct associations between objects or concepts and the corresponding words in the target language. The emphasis in communicative orientation is on learning to

communicate in the language they are studying, understanding the meaning instead of translating terms into their native language.

The direct method plays an important role in the English language teaching. It appeared in the American pedagogical practice.

D. Larsen-Freeman reports that direct method fell out of favor in “noncommercial schools” as early as 1920 and grammar-translation methods dominated public and university language classes in the USA until World War II [2]. However, World War II brought significant changes to language teaching methodology in the USA because it was found that the grammar-translation methodology did not produce people who could use languages for real purposes. Changes in belief that people learn and insights into language led to the empiricist orientation to language teaching based on behaviorist psychology and structural linguistics. It is emphasized that such linguists, such as C. Fries began to view language as consisting of certain structural patterns [1].

In general, teaching focuses on the development of oral skills. Thus, characteristic features of the direct method are:

- teaching concepts and vocabulary through pantomiming, real-life objects and other visual materials;
- teaching grammar by using an inductive approach (i.e. having learners find out rules through the presentation of adequate linguistic forms in the target language);
- centrality of spoken language (including a native-like pronunciation);
- focus on question-answer patterns [3].

According to the direct method, techniques of teaching are consisting of:

1. Question/answer exercises. The teacher asks questions of any type and the student answers.
2. Dictation. The teacher chooses a grade-appropriate passage and reads it aloud.
3. Reading aloud. The students take turn reading sections of a passage, play or a dialogue aloud.

4. Student self-correction. When a student makes a mistake, the teacher offers him/her a second chance by giving a choice.

5. Conversation practice. The students are given an opportunity to ask their own questions to the other students or to the teacher. This enables both a teacher-learner interaction as well as a learner-learner interaction.

6. Paragraph writing. The students are asked to write a passage in their own words [3].

We consider that communicative orientation of the direct method focuses on communication with native speakers and can be found in learning language in the natural background. In this method, intensive oral interaction in the target language is used.

In conclusion, the direct method of teaching English is based on the following premises: the native language should not be used in the classroom; students should make direct associations between the target language and the meaning; language is primarily speech, but reading and writing should also be taught from the beginning; the purpose of language learning is communication; learning a language involves learning about the native culture of this language.

#### **REFERENCES**

1. C. Fries, Charles. (1945). Teaching English as a Foreign Language. TESOL Quarterly. 1. 10.2307/3585815.
2. Diane Larsen-Freeman, 2000. Techniques and Principles in Language Teaching. Second Edition. Oxford: Oxford University Press. URL: <https://www.researchgate.net/publication/28077760> (Last accessed: 25.02.2019).
3. The Direct Method. URL: <https://www.inlingua.com> (Last accessed: 23.02.2019).

**Anna Biloshkurska,**  
*1<sup>st</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **STONEHENGE: SCIENTIFIC INTERPRETATION**

No place has generated so much speculation and wild theories as the standing stones of Stonehenge. After traveling for miles through the rolling hills and plains of the English countryside the sight of this unusual structure made me gasp. A walk around it only provoked more strange feelings. There's a sense that this is something very important. For over 5000 years it has stood silent vigil over the earth. It has been excavated, x-rayed, measured, and surveyed. Yet despite all that has been learned about its age and construction, its purpose still remains one of the great mysteries of the world.

What truth lies in those massive stone rings? And why do I even bother to learn about it? From my experience of actually coming face to face with Stonehenge, I felt a sense of great intrigue; words cannot describe how I felt that day. It taunted me with its mystery. I may never know the full truth about it, but I think that my study is important because I will fully understand how the Stonehenge has influenced the present, as it is one of the ties to the history of humanity and I believe that it deserves respect. Stonehenge is surely Britain's greatest national icon, symbolizing mystery, power, and endurance. Its original purpose is unclear, but some have speculated that it was a temple made for worship of ancient earth deities. It has been called an astronomical observatory for marking significant events on the prehistoric calendar. Others claim that it was a sacred site for the burial of high-ranking citizens from societies of long ago.

While I can't say with any degree of certainty what it was for, we can say that it wasn't constructed for any casual purpose. Only something very

important to the ancients would have been worth the effort and investment that it took to construct Stonehenge.

Now it is important to define the object and subject of my research.

**The object of the research** is the phenomenon of Stonehenge.

**The subject of the research** is the existing theories of the Stonehenge's origin and peculiarities of its importance for society.

After completing a series of studies and analyzing the above information, I came to the conclusion that Stonehenge has not only one purpose. The problem is that Stonehenge is a colossal building of that time, and for building it people have to get a great motivation (motive). Is it for science? Of course, it is a wonderful idea, but based on society's experience and some historical proofs the authorities and people are not going to spend the budget and resources on the development of science [1].

Another thing is entertainment ("bread and sights"). For entertainment people can spend any cost. My version is that Stonehenge was such a prehistoric building of culture, it did not necessarily have to be a theater. Sacrifice, for example, is also a sight. Also, we can take into account the ancient people of the Maya, who not only performed such games, but also victimized victims. Hanging stones are no exception (by the way, if you take into account the name there could hang people).

This also could be a place for collecting athletes as in the coliseum of ancient Rome. There could be a variety of games. This could be a point of reference for marathon players. The champions could be buried there too, if you take into account the fact that there were found the remains of people. Taking into account the theory that on the Stonehenge stones one could define the solar eclipse and the days of equinox. In such days championships could be held, accompanied by various rituals and worship of various gods of that time. It is also worth noting the similarity of Stonehenge with the collision of ancient Rome, whose idea of design is also a mystery. If scientists put forward theories that the

hanging stones were built by the Romans, then the possible alternative could be - the idea of a colliseum could be attributed precisely to Stonehenge.

Stonehenge is not just a chaotic cluster of stones. It is a world-famous monument embellished with history, the mysticism of which worries people to this day. Nature could not do that. It's a pity that there are not any records, manuscripts, drawings that could help in the research. Perhaps, there was no writing at that time or simply there was no opportunity or desire to transfer experience to new generations [3].

Generally, my theory has not got less weaknesses than others. It's amazing that Stonehenge does not leave anyone indifferent. Mankind knows that these are not just stones, not fragments of Cyclops scattered by the hand and no magical tricks of Merlin, it's a mysterious symbol of antiquity that still needs to be unraveled.

Summing up, I would like to say that Stonehenge is one of the greatest Seven Wonders of the World, but what do we really know about it. What was its purpose, how was it built and by whom. Many different answers come up when asking the question "What was the purpose of Stonehenge", some say that it was a horrid place, which the Druids used for religious sacrifice, but most others have a more positive idea. A temple of the sun, a Pagan Cathedral, or a holy sanctuary in the middle of blessed ground, or maybe a clock or even a place to Predict Eclipses. No one really knows what it was used for; this is due to a great number of facts surrounding all of these ideas. Many ideas come up when talking about why this great structure was built along with an equal amount on who built it [2].

Stonehenge really boggles the mind when you look at all the possibilities it holds. Where the people back then so intelligent that they knew how to predict seasons and eclipses, or were they religious cult members using it as a horrid sacrificial temple. For all we know Merlin did just make it appear out of nowhere, this is all very vague. But this essay was to give an educated guess about "What was the purpose of Stonehenge?". From the information I found there are many ways solving this task. It is not so unrealistic to assume this, we



know so little about the culture back then who says that they couldn't have figured it out.

So in conclusion, I believe that Stonehenge was a prehistoric building of culture, a place for people as in the coliseum of ancient Rome. Stonehenge is truly the greatest mystery in the world, I hope the scientists will find out what it was truly for someday.

#### REFERENCES

1. <https://netrmed.livejournal.com>.
2. <https://www.jnsm.com.ua>.
3. <https://www.bbc.com>.

**Артур Бойко,**  
*студент IV курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

#### СПОРІДНЕНІСТЬ ТЕРМІНОСИСТЕМИ ОСВІТИ З ІНШИМИ ТЕРМІНОСИСТЕМАМИ

Терміносистемі освіти, як і деяким іншим суспільно-політичним термінологічним системам (спортивній, військовій, юридичній, економічній та ін.) властиві такі риси:

1) *широке входження в загальнолітературну мову пласта належних до неї лексем: school (школа), student (учень, студент), education (освіта), college (коледж), teacher (учитель), mark (оцінка), pupil (учень) та ін.; учитель (teacher), урок (lesson, period), навчання (study), оцінка (mark, percent), зошит (notebook, book);*

2) існування термінів, характерних для освітньої системи саме цієї країни, тобто етноспецифічних термінів або термінів-реалій [22: 253]: *Baker Day – брит. день Бейкера (бібліотечний день для вчителів і вихідний день для школярів), Ivy League – (амер.) «Ліга плюща» (найстаріші університети Нової Англії, США), Eton suit – (брит.) ітонський костюм (шкільна форма*

Ітонського коледжу та деяких інших шкіл; складається з довгого чорного жакета, жилета, краватки та чорних брюк із тонкими стрічками, білої сорочки з широким білим жорстким коміром, що від'єднується); шкільна олімпіада – school olympiad, доцент – reader, професійно-технічне училище – vocational school, гімназія – gymnasium, колегіум – collegium, учитель вищої категорії – teacher of the highest category, щоденник – pupil's planner, залік – oral preliminary assessment exam, pass;

3) тісний зв'язок з іншими науками та наявність суміжних термінів або, по-іншому, межових термінів [10: 30]. Ось приклади згаданої вище лексики та терміносистем-донорів:

- фінансування: англ.: *deferment* – відстрочення на рік оплати позики (на навчання), *expected family contribution* – (амер.) внесок сім'ї за навчання (частина платні за навчання, яку повинні сплатити батьки), *financial aid officer* – (амер.) консультант із фінансової допомоги (службовець у департаменті освіти штату чи вищого закладу освіти, котрий консультує абітурієнтів із питань фінансової допомоги), *grant-in-aid program* – (амер.) програми субсидій з надання допомоги (система федеральної допомоги місцевій владі для сприяння шкільній освіті), *late registration fee* – (амер.) штраф за несвоєчасну реєстрацію (накладається на студента, що не встиг своєчасно пройти щорічну реєстрацію та запис на певні навчальні дисципліни);

- організація праці: англ.: *staff* – (амер.) управлінський та допоміжний персонал закладу освіти (окрім професорсько-викладацького складу), *full-time instructional faculty* – (амер.) постійний професорсько-викладацький склад, *salary* – зарплатня, *normal working week* – робочий тиждень, *part-time teacher* – викладач на півставки, *educational leave* – відпустка для навчання (будь-якого); укр.: *завідувач кафедри* – head of department, director of department, *майстер-викладач* – master-teacher, master craftsman, *підвищення кваліфікації* – sectoral training, in-service training,

*професійна орієнтація* – career education, *професіографія* – career profile *та ін.*;

- *психологія*: англ.: *behaviour* – поведінка, *heterogeneous grouping* – (амер.) гетерогенна група (об'єднання у групи учнів із різними здібностями та успішністю), *homogeneous grouping* – (амер.) гомогенна група (об'єднання у групи учнів з однаковими здібностями та успішністю), *multiple intelligence* – (амер.) різнобічні (множинні) розумові здібності (теорія Говарда Гарнера (Howard Garner), що визначає 7 вимірів інтелектуальних здібностей людини та використовуються при розв'язанні проблем та генеруванні ідей); укр.: *тест Векслера* – Wechsler's test, *вікова психологія* – psychology of age, *відчуття* – sensation, feeling, *етнічна психологія* – ethnic psychology, *інфантилізм* – infantilism, *рівень креативності* – level of creativity, *заучування* – rote learning, *допитливість* – curiosity, searchingness, keenness, acuteness *та ін.*;

- *юриспруденція, криміналістика, права людини*: англ.: *juvenile delinquent* – (амер.) неповнолітній злочинець, *jins* – (амер.) підлітки, що потребують нагляду, *dependent student* – (амер.) матеріально-залежний студент (за законом США такими вважаються особи до 24 років); укр.: *дитяча колонія* (колонія для неповнолітніх) – borstal, *juvie*, *загальноосвітня школа соціальної реабілітації* – approved school, *приймальник-розподільник для неповнолітніх* – juvenile delinquent distributing center, *права дитини* – children's rights, *ностріфікація* – nostrification;

- *філософія та теорія пізнання*: англ.: *cognition* – пізнання, пізнавальна здібність, *epistemology* – епістемологія (теорія пізнання), *metacognition* – метапізнання (процес обдумування шляхів упорядкування свого навчання); укр.: *гносеологія* – gnoseology, *конкретне й абстрактне в навчанні* – concrete and abstract in learning, *мислительні задачі* – problems, *міркування* – consideration, deliberation, reflection, *прогрес* – progress, регрес – regress(ion);

- *інформаційні технології*: англ.: *Internet learning* – навчання за допомогою Інтернету, *computer* – комп'ютер, *hardware* – технічне забезпечення, *software* – програмне забезпечення; укр.: *інформатизація освіти* – computerization of education, *інформатика* – computer science, *комп'ютерні навчальні системи* – computer- assisted teaching programs, *режим реального часу* – real-time processing;

- *бібліотечна справа*: англ.: *travelling library* – пересувна бібліотека, *circulating library* – бібліотека з видачею книжок додому, *librarian* – бібліотекар, *library* – бібліотека; укр.: *формуляр* – card, *університетська бібліотека* – university library, *читальна зала* – reading room, *довідковий відділ бібліотеки* – reference library department;

- *релігія*: англ.: *choir school* – (брит.) школа з навчанням церковному співу (*приватна платна школа, приєднана до церкви, собору (особливо в Оксфордському чи Кембриджському університеті), в якій деякі учні поряд із отриманням звичайної середньої освіти навчаються співу у хорі собору чи церкви*), *church school* – (брит.) державна школа, що субсидується англіканською церквою, *religious education* – релігійна освіта; укр.: *духовна школа* – higher school of divinity, *семінарія* – seminary, *семінарист* – seminarist, *урок християнської етики* – religious education (RE), lesson of Christian ethics, *Недільна церковна школа* – Sunday school;

- *спортивна*: англ.: *half-blue* – нагорода спортсменам за друге місце (*за участь у малих спортивних змаганнях в Оксфорді та Кембриджі*), *gender wrestling* – змагання у середній школі зі змішаної боротьби (*боротьби, в якій беруть участь особи різної статі*), *dry-bob* – учень, що займається неводним спортом, *surper* – розм. гра на кубок між коледжами (*в Оксфорді*), *per rally* – амер. група підтримки спортивної команди (*у перервах показують виступи*); укр.: *універсіада* – student games, *varsity sport competition*, *збірна команда факультету* – combined faculty (department) sport team, *шкільна спартакіада* – school sport competition;

- *військова*: англ.: *dodo* – (розм.) курсант школи аеродромних фахівців, *quirk* – (розм.) курсант льотного училища, *troop school* – військова школа; укр.: *військова кафедра* – ROTC (reserve training officers center), *військове училище* – military academy, *курсант* – cadet, *військовий лицей* – military lyceum (military secondary school).

Розглянувши склад освітньої лексики, дамо тепер її визначення. Отже, освітня лексика – це сукупність лексем, що об'єднана асоціативно-логічними зв'язками у межах лексико-семантичного поля «освіта» та забезпечує спілкування на різних рівнях у цій сфері.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Англо-український словник освітньої лексики / Уклад. Л. Вергун. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – 184 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 576 с.
3. Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основи термінотворення : Семантичні та соціолінгвістичні аспекти / А. С. Д'яков, Т. Р. Кияк, З. Б. Куделько. – К. : Вид. дім «КМ Academia», 2000. – 218 с.
4. Лейчик В. Н., Шелов С. Д. Лингвистические проблемы терминологии и перевод / В. Н. Лейчик, С. Д. Шелов. – М., 1989. – 41 с.
5. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Ed. by J. Crowther. – 5<sup>th</sup> edition, 2<sup>nd</sup> impression. – Oxford University Press, 1995. – 1428 p.

**Olga Vladychyna,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

### COMMUNICATIVE ACTIVITIES AS A WAY OF PROMOTING SPEAKING SKILLS

English language used in many spheres of our modern social life. Demands and results for the process of teaching English language changed. One

of the main of it, is the practical usage of the spoken language, ability to use language, or to communicate, in a culturally-appropriate manner in order to make meaning and accomplish social tasks with efficiency and fluency through extended interaction, so called *Communicative Competence*. Processes of development learners' speaking skills is a part of it. Issues connected with the quality and practice of speaking are common for many Ukrainian schools nowadays. There are learners good at listening and writing but not able to speak or use L2 in situations connected with real life [5: 5].

Famous scientists such as Friederike Klippel, Jenni Guse, Nicola Belsey, Leil Lowndes, Jeremy Harmer and Jack C. Richards investigated different aspects of this problem. In recent years, there has been an increasing amount of literature on *Communicative Competence* studies its origin, definition, connection to teaching and interrelation with Intercultural competence. Growing body of literature has investigated *Communicative language Teaching and its activities*. Some current resources give particular attention to the methodology of English Language Teaching. Jeremy Harmer in his work "The Practice of English Language Teaching" states that activities in *Communicative language Teaching* involve pupils in real or realistic communication, where the accuracy of the language is less important than successful achievement of the communicative tasks they are performing. Communicative activities characterized by such features as learners desire to communicate, communicative purpose, not formed content, variety of language, no teacher intervention, no materials control [3: 84].

In accordance to it, in our study we introduce the hypothesis that the usage of different types of Communicative Activities (CA) during the lessons in the 5<sup>th</sup> -6<sup>th</sup> grades can encourage and motivate learners to speak, practice language without wasting extra time. CA will reduce learners' anxiety and increase the fluency of learners' speech.

There are many different types of CA that can be used during the learning process. Friederike Klippel in his book "Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching" lists such activities as warming-up exercises,

interviewing, guessing games, jigsaw tasks, questioning activities, ranking activities, discussion games, values clarification techniques, thinking strategies, problem-solving activities, information gap-filling activities, miming, role-playing and simulation [4: 23]. These activities can be used in different variations, with different learners' language levels. Many of them are focused on the individual learner because they force him to tell about his own preferences, feelings, likes etc. Other activities promote group and pair work (group discussion, problem-solving activities: group project, role-playing, interviewing etc.). CA covers all modes of interaction. Modern teachers have more freedom to choose different CA according to the aim of the lesson and learner's educational and psychological needs.

In our research we focused on interviewing, questioning games, guessing games and role-playing as the CA for developing speaking skills of the 5<sup>th</sup>-6<sup>th</sup> graders. We used such methods for our research as interviews with school English teachers, analyses of different literature sources, observations, questioners, experiment with conducting lessons with CA, analyses of the findings. To prove our hypothesis at first we delivered a series of lessons without using any CA. The learners had the possibility to speak only while presenting their home tasks (exercises from their Workbooks) and answering the teacher's questions. It is worth mentioning that some problems with discipline aroused. Due to their psychological peculiarities, they kept their attention for approximately first 15-20 minutes and then became noisy and very often used L1 instead of L2. Some learners were unmotivated and refused to follow the teacher's instructions. While conducting the second series of lessons we used CA described above. Due to the flexibility of defined activities, we had the opportunity to adopt them to the teacher's planning and the theme of the lesson. In such a way learners got the opportunity to speak and express their opinions. However, not all selected activities were effective. It was hard for pupils to create and role-play a dialogue. Our investigation shows that such type of activity is time-consuming and in some way stressful for some younger pupils. In addition,

we found out that while working with young learners such kind of activities as interviewing should be simplified to encourage more learners to speak. The effective tools for motivating and encouraging learners speaking skills were guessing and questioning games. During such activities, almost all pupils were active and interested in participation. Learners had an opportunity to speak and practice L2 during the lesson. We conducted few lessons with using questioning and guessing games in the 6<sup>th</sup> grade in order to check the effectiveness of these activities while working with older learners. Pupils at the 6<sup>th</sup> grade were active, had a desire to speak during the lesson. These findings also can be proved by the results of our questionnaires: 10% of learners of the 5<sup>th</sup> grade do not like such activities at all, 80% think that they can be used during the lesson; 14,5% prefer interviewing, 5,5% – role-playing, 56% – guessing games, 24% – questioning games; 7% easy cope with role –playing, 15% – interweaving, 58% – guessing games, 20% – questioning games. A bit different results we have in the 6<sup>th</sup> grade: 15% do not like such activities at all, 75% like questioning and guessing games; 59 % – questioning games, 41 % – guessing games; 61% easy cope with questioning games, 59% – guessing games.

In conclusion, our research shows that such types of Communicative Activities as questioning and guessing games can be used while working with the learners of the 6<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades. They encourage learners to speak during the lesson, give them opportunity to practice language and increase the level of fluency of spoken speech.

#### REFERENCES

1. Abbott, E., Communicative exercises: A problem and a suggested solution.' English Language Teaching Journal Vol. 33 No 3, 1979. 202 – 205 pp.
2. Byrne, D. Teaching Oral English. London: Longman,1976. 198 p.
3. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. Longman, 2001. 384 p.
4. Klippel Friederike. Keep talking: Communicative fluency activities for language teaching.Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 164 p.



5. Richards, C. Jack. Communicative Language Teaching Today. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 38 p.

**Антон Ганжа,**  
*магістрант,*  
*факультет філології та історії,*  
*Глухівський національний педагогічний університету імені О. Довженка,*  
*м. Глухів*

## **КОМУНІКАЦІЯ ЯК РІЗНОВИД ЛЮДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Комунікація є однією з найбільш загальних характеристик діяльності будь-якого суспільства, а отже питання дослідження комунікативних процесів у соціумі є наразі вельми актуальним.

У науковій літературі існує цілий ряд думок стосовно визначення цього поняття. Власне термін «комунікація» походить від латинського слова «communicatio», що означає «передача, повідомлення, бесіда, розмова, спільність інтересів» [2: 164]. Українські науковці під комунікацією розуміють обмін думками та інформацією у формі мовленнєвих або письмових сигналів, що є синонімом поняття спілкування [7: 15].

Відомий дослідник у галузі комунікативних технологій Г. Г. Почепцов зазначає, що історично під комунікацією розглядався перехід від говоріння однієї особи до дій іншої, заради чого реалізується передача знань між двома автономними системами, які представляють собою двох людей [6: 15].

Ф. С. Бацевич визначає комунікацію як смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії, в ході якої уточнюється, що людина думає перед передачею інформації, яким чином вона висловлює свою думку, як доносить її до співрозмовника, як отримує інформацію про правильність її інтерпретації співрозмовником, яку реакцію вона викликає, як відбувається обговорення [1].

Ми погоджуємось з тим, що комунікація – це складний процес обміну інформацією між двома або більше людьми, що відбувається за допомогою слів, символів, жестів, спрямованих на досягнення взаємного розуміння.

В залежності від цілей комунікації вона виконує різні функції. На думку Б. Ломова, основними є інформаційно-комунікативна (охоплює процеси формування, передання та прийому інформації), регуляційно-комунікативна (полягає в регуляції поведінки) та афективно-комунікативна (характеризує емоційну сферу людини) функції [4: 242-275].

У процесі комунікації виділяють чотири основних етапи:

- зародження ідеї – відправник відбирає інформацію, яка буде предметом обміну і несе відповідальність за створення повідомлення у такій формі, яка найточніше передасть думку одержувачу;
- кодування і вибір каналу – відправник за допомогою символів кодує свою думку і обирає канал (мова, письмові матеріали, електронні засоби зв'язку), яким він зможе передати символи, використані для кодування інформації;
- передача повідомлення відправником одержувачу, яку іноді ототожнюють з процесом комунікації;
- декодування – переведення символів відправника в думки одержувача [3].

Важливу роль у комунікації відіграє зворотній зв'язок, який показує реакцію одержувача на повідомлення і, не зважаючи на збільшення тривалості комунікації, сприяє досягненню ефективних результатів комунікації й дає можливість з'ясувати правильність сприйняття і розуміння повідомлення [3].

Існують різні види комунікації. За кількістю співрозмовників виокремлюють: внутрішню або автокомунікацію (коли людина розмовляє із собою наодинці) та міжособистісну комунікацію, яка в свою чергу поділяється на комунікацію в малих групах (3-5 співрозмовників), публічну

комунікацію (20-30 і більше співрозмовників), організаційну комунікацію (люди працюють в одній установі і пов'язані багатьма комунікативними ситуаціями), масову комунікацію (1000 і більше учасників), що охоплює діяльність засобів масової інформації (ЗМІ): газет, журналів, телебачення, радіо. Крім цих різновидів комунікації, що функціонують у межах однієї мови та однієї культури, представники різних мов та культур вступають у міжнародну або міжкультурну комунікацію.

Згідно функціонального підходу до класифікації видів комунікації розрізняють інформативну комунікацію (передавання інформації), афективно-оцінну комунікацію (вираження позитивних, або негативних почуттів до співрозмовника), рекреативну комунікацію (форми розважального спілкування), переконувальну (стимулювання будь-якої дії з боку адресата у формі поради, прохання), імперативну комунікацію (бажання людини примушувати інших щось робити), ритуальну комунікацію (дотримання та виконання мовцями соціально прийнятих форм поведінки, системи правил гри), провокаційну комунікацію (особливий тип спілкування, внутрішньо розрахований на отримання відповідної інформації) [7: 39-44].

Залежно від статусу виділяють формальну, що виникає в організаціях для виконання певної роботи й неформальну, яка виникає спонтанно і слугує для заповнення розривів у формальній комунікації.

За формою передачі інформації комунікацію поділяють на організовану й стихійну. Організована (офіційна) комунікація — це систематичне поширення спеціально підготовлених повідомлень із застосуванням технічних засобів тиражування інформації (радіо, телебачення, кіно, преса, відеозаписи, звукозаписи тощо), які мають соціальне значення й використовуються з метою впливу на установки, поведінку, думки і оцінки людей. До стихійних форм комунікації належать чутки, під якими розуміють продукт творчості певної кількості осіб, які

намагаються пояснити складну, емоційно значущу для них ситуацію за відсутності або нестачі офіційних відомостей.

За типом кодової системи комунікація поділяється на вербальну, що здійснюється за допомогою знаків природної мови, й невербальну (обмін інформацією за допомогою невербальних кодів: зовнішність, міміка, рухи, погляди, звукове оформлення мовлення тощо [5]).

За способом передачі інформації існують усна, письмова й друкована комунікації. Усна виникає під час розмови віч-на-віч, дискусій, бесід, телефонних розмов тощо. Письмова комунікація представлена у формі записок, листів, записів, звітів. На відміну від усної, письмова комунікація не забезпечує зворотнього зв'язку та швидкого реагування на зміст повідомлення. Вона є тривалішою в часі і потребує більше затрат для збору та оформлення інформації. Перевагою цього виду комунікації є можливість письмового підтвердження того, що відбувалося насправді. Друкована комунікація відбувається за допомогою спеціальних технічних засобів поліграфії [5].

Крім вищезазначених видів комунікації Г. Почепцов виокремлює перформанську, міфологічну й художню комунікації [6].

Останнім часом все більшого значення набуває електронна (віртуальна) комунікація, коли інформація передається через електронні засоби зв'язку, включаючи комп'ютерні мережі, електронну пошту, відеострічки, відео конференції, форуми, блоги, чати тощо.

Проаналізувавши комунікацію як різновид діяльності людини, ми дійшли висновку, що комунікація – складний процес обміну інформацією між двома або більше людьми, що відбувається за допомогою слів, символів, жестів, спрямованих на досягнення взаємного розуміння. Залежно від статусу виокремлюють формальну і неформальну види комунікації. В залежності від кількості учасників виділяється внутрішня, міжособистісна, групова, публічна, організаційна та масова комунікації. Комунікація може відбуватися в усній, письмовій та електронній формах. Виникнення

комунікації супроводжується реалізацією пізнавальної, спонукальної та експресивної функцій. Будь-яка комунікація може здійснюватися через діалог.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. Київ, Академія, 2004. 344 с.
2. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. М.: Рус. яз. - Медиа, 2003. 846 с.
3. Короткий курс лекцій з дисципліни «Теорія комунікації» URL: [https://studme.com.ua/10980618/menedzhment/teoriya\\_kommunikatsii.htm](https://studme.com.ua/10980618/menedzhment/teoriya_kommunikatsii.htm).
4. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Наука. 1984. С.242-275.
5. Основи комунікативної лінгвістики URL: [http://dn.khnu.km.ua/dn/k\\_default.aspx?M=k0910&T=03&lng=1&st=0](http://dn.khnu.km.ua/dn/k_default.aspx?M=k0910&T=03&lng=1&st=0).
6. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. М.: Ваклер; К.: Рефл-бук, 2001. 656 с.
7. Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації: навчальний посібник. К. : Академія, 2010. 240 с.

**Олександр Гембарук,**  
*студент III курсу,*  
*факультет української філології,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

### СТАНОВЛЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО СВІТУ

Становлення України як незалежної держави та її входження у Європейську та світову спільноту відбувається на фоні процесів глобалізації, яка створює передумови для зростання міжетнічної взаємодії представників різних народів та культур. Країни та народи активно співпрацюють та взаємодіють в усіх сферах життя на різних стадіях – від

особистісного спілкування до міжнародних переговорів на вищих рівнях, використовуючи останні досягнення інформаційних технологій. Суспільство уже давно не стоїть перед дилемою – брати участь у нових міжнародних відносинах чи не брати, адже інтернаціональні стосунки уже давно змінили свої риси, а переформування соціальних, культурних, економічних та політичних умов розвитку світу встановлює нові правила гри для всіх учасників світового співіснування без винятку. Результатом цього є актуалізація факторів, які дозволяють досягти ефективної міжкультурної взаємодії, серед яких перш за все слід виділити розуміння проявів іншої культури, визнання іншої культурної самобутності, уміння налагоджувати діалогічні відносини та йти на розумний компроміс з іншими людьми.

Загальноприйнятий та багаторівневий сучасний процес взаємодії усіх світових систем вимагає певного ефективного посередництва, що фактично може бути здійсненим лише завдяки комунікації, яка, у свою чергу, поступово змінює форму свого безпосереднього вираження та висуває нові вимоги до учасників інтеракції. Неймовірні потенції інформаційних технологій та глобалізації уже кардинально змінили процеси виробництва, фінансових ринків, їхній вплив спостерігається у соціокультурних відносинах [1: 156]. Отож не дивно, що нові умови світового розвитку є вирішальним чинником творення нових міжкультурних комунікаційних характеристик. Міжкультурна комунікація – спілкування, що відбувається в умовах, які так відрізняються від культурно обумовлених традицій у комунікативній компетенції її учасників, що ці відмінності суттєво впливають на успіх чи невдачу комунікативної події. Комунікативна компетенція визначається як використання знань символічних систем та правил їх функціонування, а також принципів комунікативної взаємодії, що використовуються під час спілкування. Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники під час прямого контакту використовують спеціальні мовні варіанти та дискурсивні стратегії, що

відрізняються від тих, якими вони користуються для спілкування всередині своєї власної культури. Інколи міжкультурну комунікацію називають ще крос-культурною, оскільки вона описує явища перехресного, взаємного спілкування представників різних культур [2: 108]. Міжкультурна комунікація як суспільний феномен була безпосередньо викликана практичними потребами післявоєнного світу. Така необхідність виникла внаслідок бурхливого економічного розвитку багатьох країн та регіонів, революційних змін у технологіях та процесах виробництва. У результаті світ став значно меншим у розмірах – щільність та інтенсивність тривалих контактів між представниками різних культур значно зросли та невпинно продовжували збільшуватися. Як зазначають Т. Грушевицька, В. Попков, А. Садохін, крім власне економіки, важливими зонами професійної та соціальної міжкультурної комунікації стали наука, мистецтво та туризм [3: 57]. Практичні потреби були підтримані змінами у суспільній свідомості. Визнання цінності світових культур, відмова від колонізаторської культурної політики, усвідомлення загрози знищення значної кількості традиційних культур і мов призвели до активного розвитку відповідних дисциплін та наукових досліджень. Становлення міжкультурної комунікації спершу було обумовлене лише корисливими інтересами американських бізнесменів та політиків. Після Другої світової війни у світі активно поширювалася сфера впливу американської політики, економіки та культури. Співпраця представників різних культур інколи призводила до конфліктів та образ і навіть досконалі знання іноземних мов не допомагали у вирішенні складних проблем та непорозумінь за кордоном. Поступово виникла нагальна потреба вивчення не лише іноземної мови, а й іноземної культури, звичаїв, традицій, норм поведінки. Датою народження міжкультурної комунікації слід вважати 1954 рік, коли вийшла в світ книга Е. Хола та Д. Грагера “Культура як комунікація”, в якій автори вперше запропонували для широкого використання термін “міжкультурна комунікація”. Пізніше основні положення та ідеї міжкультурної комунікації

були обґрунтовані та детально досліджені у відомій роботі Е. Хола “Німа мова” (“Silent Language”), де автор довів тісний взаємозв’язок мови, комунікації та культури. Розвиваючи свої ідеї про взаємозв’язок культури та комунікації, Е. Хол дійшов висновку про необхідність вивчення культури [4: 83]. Робота над створенням теорії міжкультурної комунікації тривала десятиліттями. У ній активно брали участь вчені, які займалися соціологією, соціальною психологією, конфліктологією та іншими спорідненими науками, адже зрозуміло, що проблема конфлікту культур та міжкультурної комунікації торкається усіх сфер людського життя та діяльності під час будь-яких, навіть незначних контактів з іншими культурами, у тому числі й односторонніх: під час читання іноземної літератури, знайомства з іноземним мистецтвом, театром, пресою, телебаченням, піснями. У зв’язку зі стрімким розвитком засобів та видів комунікації, це питання не вирішується, а стає все гострішим. Сучасні умови глобалізації суспільства вимагають від кожної людини знань та навичок міжкультурної комунікації. Закономірно, що глобальні фінансові та товарні ринки, засоби інформації і міграційні потоки призвели до бурхливого росту культурних обмінів, що виражається в стрімко зростаючій кількості прямих контактів між державними інститутами, соціальними групами та індивідами різних країн і культур. У ході цих контактів зникає безліч традиційних форм життя і способів мислення. Але одночасно процес глобалізації веде до виникнення нових форм культури і способів життя, поширення комунікації. Суміш культур спостерігається не тільки в житті окремих індивідів – вона стає усе більш характерною рисою для цілих суспільств.

Отже, головне завдання міжкультурної комунікації у сучасному соціальнополітичному світі – попередити усі можливі культурні конфлікти, схилити людей до взаємоповаги та взаєморозуміння. Міжкультурна комунікація не лише може попередити невеликі конфлікти на індивідуальному рівні, а й значні культурні конфлікти між країнами, релігіями, етносами, які можуть перерости у повстання та війни. Лише за



умов взаємодовіри та взаємозалежності людство має шанс існувати у гармонійному та стабільному суспільстві.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации. Харьков: Штрих, 2001. 384 с.
2. М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття “міжкультурна комунікація”. *Філософські проблеми гуманітарних наук*. 2006. № 8. С. 108–113.
3. Козловська Г.В. Актуальність проблем міжкультурної комунікації в сучасних умовах. Київ, 2005. 176 с.
4. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.

**Юлія Гоменюк,**  
*студентка II курсу,*  
*історичний факультет,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

### РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Українська діаспора зробила вагомий внесок у популяризацію української культури в міжнародному просторі, змогла піднести духовний та інтелектуальний потенціал нації, зуміла зберегти традиції і мову. Розвиток культурної, мистецької та освітньо-громадської діяльності української діаспори Великобританії – відіграє вагому роль в сучасному стані праці українців поза межами батьківщини. Хоча і пік формування української діаспори припадає на роки Другої світової війни, і проте все ж українці прибули туди значно раніше.

**Мета статті:** дослідити розвиток української освіти у Великобританії.

**Завдання статті:** визначити роль української громадської організації Союзу українців у Велико Британії (СУБ) у розвитку шкільної освіти; проаналізувати розвиток освіти для українців у Великобританії.

На початку XVII ст. в Кембриджському і Оксфордському університетах студіював діяч доби Хмельниччини Юрій Немирич. У 1765-1780 та 1784 роках настоятелем російської православної церкви в Лондоні був українець з Харківщини, вихованець Київської духовної академії А. Самборський (175-1815). 189 року в Манчестері осіли 150 робітників із Золочівського повіту, які працювали переважно кравцями. 1929 року вони заснували Український клуб [2].

Під час Другої світової війни кількість представників української нації у Великобританії стала стрімко збільшуватися. Потрібно було створити організацію, яка б подбала про переселенців з України у Великобританії. Тому, 19 січня 1946 року було створено Союз українців у Великій Британії (СУБ). СУБ, повинна була задовольняти потреби українців, захищати їхні інтереси та надавати їм допомогу чи то соціальну, и то матеріальну.

Засновники Союзу вважали, також важливими завданнями: плекати українську історію та культуру, розвивати друкарство, засновувати та утримувати бібліотеки, влаштовувати різноманітні виставки, курси, концерти, тощо. Одним з найважливіших і провідних напрямів діяльності Союзу українців Британії є шкільництво, яке не тільки впливає на розвиток та культуру українського молодого покоління, але й активно запобігає розвитку асиміляційного процесу.

Українці Великої Британії, згуртовані в організацію СУБ дбали про збереження національного напрямку виховання молодого покоління, а саме українських дітей. Це стало поштовхом для заснування Шкіл українознавства в більшості міст, де проживала українська діаспора – Аштон Болтон, Брадфорт, Галіфакс, Гаддерфілд, Дарбі, Ковентрі, Лестер, Лондон, Манчестер, Ноттінгам, Рочдейл, Строкпорт.

«Структурно СУБ складається із секцій: Бібліотеки ім. Тараса Шевченка і Музею ім. Тараса Шевченка, Комісії допомоги українському студентству, Організації українських жінок у Великій Британії та Спілки

українських учителів і виховників. СУБ представляє практично весь обшир українства у Сполученому Королівстві, і саме цій організації українська діаспора завдячує створенням на теренах Великобританії першої школи українознавства й розвитку українознавчої освіти загалом» [1].

Як стверджує Ю. Покальчук, школи українознавства «постали як необхідність українських батьків – свідомих свого походження, патріотично настроєних – дати своїм дітям максимально можливе в умовах Британії українське виховання, прищепити їм, окрім знання мови і любов до України, культури й історії рідного краю» [3].

На жаль, організації шкіл українознавства проходили у досить важких умовах. Українці не мали соціального захисту, і тому вони організовували все своїми силами, адже серед діаспори були вчені, учителі, літературознавці, письменники, художники і багато інших представників української інтелігенції, які розпочали потужну розбудову закладів освіти, а саме - недільні школи, дитячі садочки, тощо. Вагому допомогу в організації навчальних закладів надавали українські церковні організації.

Також СУБ зосереджував увагу на потребах дорослих, а саме тих, хто прибув після Другої світової війни. Організовувалися курси англійської мови, аби люди швидше адаптувалися до нової країни, але і про українську історію не забували, тому були курси з українознавства. Також створювалися різні гуртки, наприклад крою та шиття, вишивання, в'язання тощо. У 50-х роках ХХ ст. СУБ пропагував різні, так звані, фахові заочні курси, організовані іншими іноземними інститутами. Відкривалися суботні (або недільні) школи для дітей. З середини 1960-х років по наш час, кількість українських шкіл у Великобританії, на жаль, скоротилася в п'ять з половиною разів. Зараз в основному в таких школах навчаються правнуки післявоєнних поселенців та діти недавніх іммігрантів з України.

Сьогодні більшість українських шкіл у Великобританії працюють за навчальною програмою і методичними рекомендаціями М. Савдик. В таких

школах основними предметами є українська мова та література, історія та географія України, враховуються також і християнські засади.

Хочеться зауважити її те, що історія України та українська мова є серед основних предметів іспиту загальної освіти Великої Британії (так званий General Certificate of Secondary Education). Учні, можуть у програмі обрати вивчення іноземних мов, навіть і українську.

Українська діаспора, завдяки стабільній економічній ситуації та високому рівню життя у Великій Британії продовжує діяльність своїх організацій та допомагає своїм землякам.

У 2007 році відкрито кафедру україністики у Кембриджському університеті. Там на постійній основі діє програма «Українські студії». За короткий час кафедра стала не лише найбільшим осередком вивчення української мови, але й культурно-інформаційним центром, на базі якого проводяться семінари, лекції, виставки на українську тематику. Школа слов'янських та східноєвропейських наук та Університет Св. Андрія пропонують мовні курси для вивчення української мови та історії України [2].

**Висновок.** Таким чином, українське шкільництво – важлива складова діяльності СУБ, що забезпечує освітою українців у Великобританії. З 1991 року тут спостерігалось незначне збільшення кількості учнів – зростання кількості новонароджених дітей в українських емігрантів, залучення до праці професійних вихователів та вчителів – емігрантів.

Найбільшим освітнім центром українців став Лондон, де зосереджено найбільше переселенців. Станом на 2012 рік у Великій Британії є стрімке збільшення учнів, викликане певними чинниками: спад народжуваності серед українських сімей, зростання кількості змішаних подружжів, асиміляція тощо. Проте шляхом певних освітніх проектів, співпрацею навчальних і наукових закладів України й діаспори, видання нової літератури для українських шкіл у Великій Британії.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравченко О. Школи українознавства у світлі діяльності українських громадських організацій Великобританії [Електронний ресурс] / Оксана Кравченко. – Режим доступу : <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=1845>.
2. Кухаренко Р. Українці у Великій Британії.//[Електронний ресурс]. <http://migraciya.com.ua/news/ukrainian-abroad/ukran-u-velikji-britan/>.
3. Покальчук Ю. Українці у Великій Британії. – Львів: Кальварія, 1999. – С. 47.

**Maryna Honcharova,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## WAYS OF MOTIVATING STUDENTS TO USE L2 IN THE ENGLISH CLASSROOM

Motivating students during the lesson has become a central issue for investigating, because it plays an important role in teaching process. Lambert (1963) has developed a ‘social psychological model’ where he has underlined cognitive aspects like intelligence and language abilities, and affective variables like motivation and attitudes. In his theory, he argues that the level to which a person effectively learns a foreign language will rely on motivation, attitudes towards the foreign language, and ethnocentric predispositions [1: 47]. Gardner (1985), another early advocate in this discipline, identifies motivations as “the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity” [2: 63].

In this article we target at researching the reasons for learners’ reluctance to speak L2 in the English classroom and finding out the effective ways of motivating them to do it.

A large and growing body of literature has investigated this problem and presented the main reasons for learners’ demotivation to use L2 in the English classroom. Among them are: having no interest in the subject, find the teacher’s

methods un-engaging or being distracted by external forces. It may even come to light that the students who appeared unmotivated to express their own thoughts orally using L2, actually, has difficulty learning and is need of special attention [3: 1]. Other researchers have discovered some more reasons for the reluctance to speak L2 in the classroom situations, such as: fear of losing face (e.g., being laughed at); low proficiency in the target language; previous negative experiences with speaking in class; cultural beliefs about appropriate behavior in classroom contexts (e.g., showing respect to the teacher by being quiet); habits (e.g., becoming used to a passive role in the classroom); personality (e.g., introversion); and lack of confidence.

As a trainee student who is doing a research on this problem, I interviewed my learners in order to understand the reasons for their being passive and reticent in the language classrooms. Having analysed the data I found out that parents have a great influence on learners' attitude to the English language as a school subject. Thus, parents' negative attitude to it has an impact on learners' attitude. Most of the pupils mention that they would never travel to England or be a teacher of English, thus they find it unnecessary to study the subject properly.

Having researched the reasons for learners' reluctance to speak L2 in the English classroom I tried to find out the ways of motivating them to do it. Unfortunately, there is no magic bullet for motivating students. But still such factors as: interest in the subject matter, perception of its usefulness, general desire to attain, self-confidence and self-esteem, as well as patience and persistence can influence students' motivation to learn and to use L2 when communicating [5: 1]. To increase students' performance in terms of pair/group work, and consequently, their confidence extra speaking activities should be incorporated into the classroom. To help students overcome L2 lack of confidence, practitioners should get to know their students and their attitudes toward oral production. The results of my observations show that students' confidence increased in cooperative settings. In other words, a positive correlation was identified between pair/group work activities and confidence.

Krupa-Kwiatkowski also highlights the importance of interaction as a motivating factor to use L2. Referring to her own experience, she states that when students actively participate in class, their academic achievement seems to be higher than that of those who are passive in class. In her study she summarizes that "interaction involves participation, personal engagement, and the taking of initiative in some way, activities that in turn are hypothesized to trigger cognitive processes conducive to language learning" [4: 133]. Thus, involving learners into interaction by working in pairs or groups might be one of the ways of encouraging learners to use L2 more actively.

Taken together, these results would seem to suggest the following techniques for motivating learners to use L2 in the English classroom:

1. Give learners time to answer. Some students may be able to fire off a rapid response, but this is not always the case some students need time to understand what the teacher said or asked. Then they need time to come up with the right response. So, if you want to speak less and get them to speak more you will have to give them those precious seconds they need. If it's hard for you to wait count 5 seconds or more if you can. It may be hard at first for you and the other students to take those few seconds of silence but it will be worth it.

2. Use pair or group work. Quite often the act out role plays with another student. But if you get students into pairs for the role plays and simply walk around to assist, you will speak less and they will speak more. The same goes for group work whether you have them do a writing task, like write a story together, or a speaking task, like a discussion.

3. Say only what is necessary. Don't blabber on and on about your weekend. Don't fill the silence with useless chatter. Of course you can have relaxed conversation with students, but save those for either the very beginning or the end of class, or what's even better to break during class time, try to focus your efforts on getting them to speak.

4. Encourage free discussion. The objective is to make your students speak fluently. At a later stage, you can train them to be coherent, logical, etc.

5. Tolerate their grammatical errors and correct them later. If your students are adults treat them as adults.
6. Allow judicious use of certain words and expressions in the students' native language when they struggle to find the equivalents in English.
7. Even if your students violate the rule of speaking English, do not get angry with them. Gently tell them not to use L1.
8. Give more pair work and group work. Most students are comfortable being part of a small group.
9. Add humour to your presentation and have fun with your students.
10. Make students sit face to face during group discussion. Direct eye contact helps students develop their communication skills [6: 1].

To conclude, I sincerely hope that the current foreign language learning experience of reticent or passive students can be improved and greater learning outcomes can be achieved through further research in this sphere.

#### **REFERENCES**

1. Lambert, W. (1963). Psychological approaches to the study of language. *Modern Language Journal*, 47, 51-62.
2. Gardner, R. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. UK: Peter Lang.
3. Motivating students, viewed 25 February 2019, <<https://teach.com/what/teachers-change-lives/motivating-students/>>.
4. Krupa-Kwiatkowski, M. (1998). "You shouldn't have brought me here ": Interaction strategies in the silent period of an inner-direct second language learner. *Research on Language and Social Interaction*, 31(2), 133-175.
5. Bligh, D. A. *What's the Use of Lecturing?* Devon, England: Teaching Services Centre, University of Exeter, 1971.
6. Making students speak: MAP formula, viewed 25 February 2019, <<https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/albertrayan/making-students-speak-map-formula>>.



**Світлана Гуменюк,**  
*студентка II курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **МОВНІ ОДИНИЦІ-РЕПРЕЗЕНТАНТИ КОНЦЕПТУ «ГНІВ» (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ)**

**Постановка проблеми.** З початку XXI ст. посилена увага мовознавців зосереджена на вивченні емоційних станів людини з використанням лінгвокультурологічного та лінгвокогнітивного підходів, які дозволяють урахувати суспільно-історичні та культурні умови життя тих чи тих носіїв мови, змоделювати різні емоційні концепти. Особливе зацікавлення науковців викликає аналіз вербального вираження емоцій людини в різних мовах у порівняльному аспекті, який відповідає антропоцентричному спрямуванню сучасної лінгвістики, що й визначило **актуальність** теми нашого дослідження.

**Аналіз останніх джерел і публікацій** свідчить, що питанню вивчення вербальної реалізації емоцій людини присвятили свої праці такі вчені, як А. Вежбицька, О. В. Кунін, А. М. Приходько, І. І. Мац, М. М. Гончарук та інші.

**Мета** статті – розглянути та порівняти лексико-семантичні характеристики мовних одиниць, які репрезентують концепт «гнів» в українській та французькій мовних картинах світу.

**Виклад основного матеріалу.** У «Новому тлумачному словнику української мови» В. В. Яременка емоція гніву визначається як «почуття сильного обурення, стан нервового збудження» [1: 345]. У французькому словнику «Petit Larousse» гнів – це «сильне незадоволення, яке супроводжується агресією, власне напад гніву» [9: 204].

Концепт «гнів» утворює фрейм-пропозицію з такими обов'язковими компонентами: 1) предикат; 2) суб'єкт; 3) причина і факультативними

компонентами: оцінка, ступінь інтенсивності переживання емоції, контроль над емоцією, зовнішні симптоми емоції й поведінка людини в стані гніву.

Гнів позначається різним видами предикатів, у першу чергу дієсловами. ССУМ представляє синонімічний ряд з домінантою «сердитися» (виявляти почуття гніву): *гніватися, прогнівлятися, злитися, озлоблюватися, озлоблятися, злоститися, гнівитися, злостувати, злобувати, гзитися, обурюватися, приндитися, фиркати, дрочитися, іритуватися, дратуватися, спалахувати, спахати, спахувати, сатаніти, пінитися* [3: 608].

Відповідно до НТСУМ дієслово *обурюватися* має моральне підґрунтя: *«Він ніяково відповів, що прийшов до неї більше за тим, щоб погомоніти. І вона страшенно обурилась: – Душі йому треба! За рубля душу йому вивертай!»* (В. Підмогильний). Дієслова *спалахувати, спахати, спахувати* вказують на миттєвий скачок незадоволення якоюсь ситуацією до такого ступеня, що суб'єкт не може його стримувати: *«Сьогодні розжене тих бринькачів, а завтра вони ...знов бренькають, регочуть під вікнами, ніби навмисне випробовуючи Іванів терпець..., коли від найменшого доторку чоловік уже завівся, уже спалахнув, як порох»* (О. Гончар).

Дієслово *озлоблюватися* має підсилювальне значення; *фиркати, дрочитися* використовуються в розмовному стилі; *іритуватися* (бути в стані роздратування) належить до застарілих, *приндитися* використовується з відтінком фамільярності, дієслово *гзитися* є діалектним.

ССУМ подає ще один синонімічний ряд дієслів, у якому стрижневим є дієслово *лютувати* (бути в стані крайнього роздратування, гніву, дуже сердитися): *лютитися, лютуватися, розлютовуватися, розлючуватися, роз'ятрюватися, біснутися, звірити, скаженіти, шаленіти, шаліти, роз'яритися, навіженіти, навісніти, сатаніти, яритися, яріти, ярувати, решетитися, біситися, мордуватися, пасіювати* [3: 795]. Дієслова *сатаніти, яритися, яріти, ярувати, решетитися, біситися, мордуватися* мають розмовний відтінок, *пасіювати* належить до діалектних слів.

Згідно зі словником NDS до синонімічного ряду з домінантою *se fâcher* (сердитися) входять дієслова: *s'emporter, s'irriter, se vexer, s'indigner, enrager, être en colère* [7]. Відповідно до словника PR дієслово *se fâcher* (сердитися) позначає емоційний стан, який виникає під дією будь-якого факту, що здатний викликати незадоволення, за яким стоїть чи вгадується конкретний винуватець. Дієслово *s'indigner* означає «обурюватися з приводу чого-небудь» і має моральне підґрунтя, керується прийменником *de*: *Il s'indigne de votre conduite* («Він обурюється вашою поведінкою»). Дієслово *enrager* позначає сильну емоцію «сказитися».

В українській і французькій мовах дієслова із семантикою «гнів» містять сему «каузативність». ССУМ подає синонімічний ряд каузативних дієслів із семантикою «гнів»: *сердити, дратувати, роздратовувати, дразнити, роздражнювати, роз'ятрювати, роздражнювати, дразнити, шарпати, шпигати, шкрябати, іритувати, денервувати* [3: 608]. Словник NDS подає синонімічний ряд каузативних дієслів із семантикою гніву: *fâcher, mettre en colère, indigner, irriter* [7].

Другою за обсягом групою предикативної лексики зі значенням «гнів» в українській і французькій мовах є прикметники: *сердитий* (який перебуває в стані гніву, сердиться), *гнівний, злий, лихий, грізний, розсерджений, розгніваний, нагніваний, роздратований, роздрочений, гнівливий, злостивий* [3: 608]. Прикметник *грізний* має підсилювальне значення, розмовний відтінок мають синоніми *нагніваний, роздрочений, прикметники гнівливий, злостивий* мають значення «схильний до гніву».

У ССУМ міститься другий ряд синонімів з семантикою гніву, у якому домінантним є слово *лютий* зі значенням «дуже сердитий»: *злющий, зятий, залятий, роздратований, розлючений, розлютований, роз'ятрений, ярий, роз'ярений, роз'ярілий, озвірілий, роз'юшений, яросливий, розшалілий* [3: 794]. Прикметник *роз'ярений* має значення «який утратив самовладання, досяг крайньої люті. Прикметники *роз'юшений, яросливий* належать до розмовної лексики, слово *розшалілий* є діалектним. Словник

NDS подає такий синонімічний ряд прикметників із семантикою гніву: *coléreux, furieux, irritable, irascible, emporté, violent, agressif* [7]. Прикметник *furieux* позначає сильну емоцію гніву, яку не можна стримати: *Il avait un regard furieux.*

Наступною групою предикатної лексики гніву є іменники: *злість, серце, пересердя, іритація, пасія* [3: 345]. Іменники *пересердя* і *пасія* належать до діалектизмів, іменник *іритація* входить до групи застарілих слів.

До іншого ряду синонімів належать іменники, стрижневим словом яких є лексема *лють*, що означає «почуття сильного обурення, роздратування, гніву»: *лютість, розлюченість, розлютованість, лютощі, скаженість, пасія, ярість*. Словник NDS представляє ряд субстантивних номінацій: *colère, fureur, furie, rage* [7]. Згідно зі словником PR, слово *colère* означає «сильне незадоволення, яке супроводжується агресією»; слово *fureur* визначається як *безумство, яке штовхає до жорстокості*, слово *rage* означає *дуже сильний стан гніву*. Основна відмінність між словами *rage* і *fureur* полягає в тому, що в іменнику *fureur* акцент робиться на безумстві й жорстокості, а в слові *rage* – на скаженості, тобто особливому тваринному прояві цього стану: «*Une rage le prenait contre son père, cet homme qui se trompait si lourdement*».

ФСУМ подає 77 ФО із семантикою гніву: *під сердиту голову, метати очима іскри, метати громи й блискавки, дути губи, скреготати зубами, бісова душа, кипить душа (серце), важким духом дихати, як скажений* [4].

Внутрішня структура ФО із семантикою гніву містить такі коди культури: 1) соматичний код: *під сердиту голову*; 2) міфологічний код: *бісова душа*; 3) слова-символи: *кипить душа, серце бере*; 4) образ-еталон: *зле, як зінське щеня, як ошпарений, як скажений, як оса, дивитися вовком*.

НБФРФС подає такі 18 ФО із семантикою гніву: *avoir le sang chaud, échauffer la bile àqn, un paquet de nerfs, avoir la tête près du bonnet, s'emporter comme une soupe au lait*. Їх внутрішня форма містить такі культурні коди: 1)

біоморфний код: *un mauvais chien*; 2) предметний код: *méchant comme la grêle*; 3) міфологічний код: *avoir le diable au corps*; 4) соматичний код: *allumer la bile, avoir (faire) de la bile, avoir le sang chaud* [4].

Фразеологічний корпус французької мови включає також інші джерела культурної інтерпретації: 1) повір'я, легенди: наприклад, в основі ФО *marcher sur une mauvaise herbe* (сердитися, бути не в дуці) лежить старовинне повір'я про чудодійну силу трав; 2) своєрідні образи-еталони, основані на порівнянні: *méchant comme un âne rouge* (злий як рудий осел), *méchant comme une gale* (злий як короста), *méchant comme une teigne* (злий як лишай), *s'emporter comme une soupe au lait* (скипітися як молочний суп).

В українських прислів'ях засуджуються такі вади людської поведінки, як злостивість, лайливість, невміння дійти злагоди: «Від погляду молоко кисне», «Язик без кості, але повний злості», «Жалить, як кропива, і колется, як їжак». В інших протиставляється гнів добру: «Лихий доброго не любить», «Добрий пес краще, як злий чоловік»; містяться застереження проти спілкування з лихою людиною: «Від лихого поли вріж та тікай», «Не бійся чорта, а лихого чоловіка». Багато українських прислів'їв із семантикою гніву містять згадку про чорта: «Скочив у чорти», «Мав уродитися чоловік, та вилупився чорт». У деяких прислів'ях сердиту людину порівнюють із гадюкою, собакою, вовком: «Гадина в його словах дихає». У прислів'ях «Сердите не буває сите», «Він аж зелений од люті», «На сердитих воду возять» стверджується думка про те, що переживання гніву завдає шкоди здоров'ю, показує його нерозумність і недоцільність [5: 265-273].

Згідно із французьким пареміями «*Courroux est vain sans forte main*», «*Un chien hargneux a toujours l'oreille déchirée*», «*Qui se fâche a tort*», «*La colère est mauvaise conseillère*», переживання гніву є ірраціональним, боротися з цією емоцією не можуть лише слабкі духом люди.

СЕУМ виділяє словосполучення з лексемою «гнів», які характеризують 1) антропоцентричні риси (безсилий, милосердний); 2)

зооморфні риси (*буйний, дикий*); 3) натурморфні риси (гнів як полум'я) (*огненний, пекучий*) [2]. DGLF подає словосполучення з лексемою «гнів», які характеризують антропоцентричні риси емоції: *une colère aveugle, impuissante, juste, terrible* [7]. Гнів може бути *сліпим, безсилим, справедливим, страшним*.

Номінації гніву в українській і французькій мовах можуть виражати негативну оцінку: «*Закинув гнівом і матерно залаяв; він був готовий розтерзати всякого, хто хоч би квітку посмів з його проса взяти, а то – кону!*» (Г. Косинка); «*Je travaille. Des enfants font du bruit. Je m'énerve et, un moment je me lève, plein de fureur, comme pour les broyer. Mais je pique une petite colère et c'est fini*» (Flaubert).

Факультативний компонент фрейму-пропозиції «оцінка» актуалізує компонент «контроль над емоцією». Дуже часто людина в стані гніву не контролює себе: «*Петра опановує безвідчитна лють, і йому хочеться стріляти в сонце, стріляти в ту вогненну прокляту сковорідку і розбити її на скалки*» (І. Багрянний); «*Le prêtre se leva, frémissant: 'Vous êtes indigne de la miséricorde de Dieu!*» (Maupassant). Емоційний стан гніву може розглядатися і як контрольований, якщо суб'єкт впливає на свої почуття вольовими зусиллями: «*Сердита йде Олянка додому, аж з очей іскри прискають...Треба було повірити, що те руде брехло приїде до неї у Ведмеже Вушко... Але ближче до хати – і гнів її влягається. Не такий уже безголовий отой рудий*» (Є. Гуцало); «*Il a retenu sa colère et n'a rien répondu*».

Гнів супроводжують мимовільні зовнішні прояви емоції і поведінка суб'єкта в стані гніву. Міміка людини може бути виражена метафорично: очі блискають від гніву, брови суворо насуплюються: «*Тоді баба чорніла, погляд ставав лихий, зіниці ставали зеленими присками...*» (Є. Гуцало). Суб'єкт у стані гніву може морщити лоба, грізно поводити бровами, звужувати очі, у нього червоніє обличчя: «*Він бачив перед собою полиск хижих очей, червоні й завзяті обличчя, роздуті ніздрі й білі зуби, і вся ця*

хвиля лютості раптом наскочила на нього, як морський прибій» (М. Коцюбинський). У французькій мові міміка людини може бути виражена метафорично: «*Lord Fontleroy roulait des yeux injectés de sang*».

Суб'єкт у стані гніву може показати кулака, стукнути ним по столі, тупотіти ногами, вимахувати руками, кричати й т. ін.: «Розшумівся, як самовар, що ось-ось має збігати. Кричав, увесь червоний і мокрий, тупав ногами і так махав руками, наче перед ним була не жінка, а навісні козаки» (М. Коцюбинський); «*Morbleu!*» – *s'écria-t-il en tapant sur l'accoudoir*» (Sagan).

Другий обов'язковий компонент фрейму-пропозиції – це суб'єкт, який виражений: 1) особовим займенником: «Він відчув, як шпарко кинулось його серце і кров линула до обличчя» (В. Підмогильний); «*Il s'en alla, si furieux que tout son corps tremblait*» (Maupassant); 2) власною назвою: «Соломія накинулася на нього і почала троцитути зі злості, з озвірінням, як свого ворога» (М. Коцюбинський); «*Alain est en fureur à cause de sa mauvaise conduite*» (Sagan); 3) загальною назвою: «Баба гнівалась, коли зривали барвінковий цвіт» (Є. Гуцало); «*Une foule fâchée s'est élancé sur lui*» (Sagan).

Третій обов'язковий компонент фрейму-пропозиції – причина, яка здебільшого виражена експліцитно: «Вийшовши з двору, він пішов перед себе незнайомими вулицями, несучи на серці нестерпучий гнів безсилої люті. Ніколи ще не був він такий принижений та знищений. Зухвалі слова того книжного хробака лягли на нього ганебними плювками» (В. Підмогильний); «*Il est furieux d'avoir manque le train*» (Sagan).

Отже, предикативна лексика із семантикою гніву в українській і французькій мовах представлена іменниками «гнів», «лють», прикметниками «сердитий», «лютий», дієсловами «сердитися», «лютувати». В українській мові найбільше синонімів мають дієслова (по 21), менше – прикметники (11 і 14), іменники (5 і 7). У французькій мові найбільша кількість синонімів представлена прикметниками (7), дієслова й іменник

мають відповідно 6 і 4 синоніми. Усі вони відрізняються семами різного ступеня інтенсивності й відтінками у значенні та сферою вживання.

Семантика гніву в обох досліджуваних мовах представлена у фразеологічних зворотах і пареміях. Джерелами культурної інтерпретації українських ФО є слова-символи, соматичне й міфологічне вираження емоцій, образ-еталон, французьких – соматичне, предметне й біоморфне вираження емоцій, образи-еталони, повір'я й легенди. Факультативні компоненти прояву гніву схожі в обох мовах: зовнішні прояви (міміка, жести, неконтрольовані дії); суб'єкт (особовий займенник, власна і загальна назва), причина (виражена експліцитно).

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Новий тлумачний словник української мови: У 3 т. / Уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К.: Аконті, 2008.
2. Словник епітетів української мови / С. П. Биби́к, С. Я. Єрмоленко, Л. О. Пустовіт. – К.: Довіра, 1998. – 431 с.
3. Словник синонімів української мови: В 2 т. / А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. – К.: Наук. думка, 1999.
4. Словник фразеологізмів української мови / уклад. В. М. Білоноженко та ін. – К.: Наук. думка, 2008. – 1104 с.
5. Українські прислів'я та приказки / Упоряд. С. Мишанича та М. Пазяка. – К.: Дніпро, 1983. – 390 с.
6. Dictionnaire général de la langue française. – P., 1871-1978.
7. Nouveau dictionnaire des synonymes. – P., 1977.
8. Petit Robert. – P., 1993.
9. Petit Larousse. – P., 1980.
10. Rat M. Dictionnaire des locutions françaises. – Paris, Larousse, 1986. – 430 p.



**Yuliia Hurak,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **COLLABORATIVE LEARNING APPROACHES**

“Collaborative learning” is an umbrella term for a variety of educational approaches involving joint intellectual effort by students, or students and teachers together. Usually, students are working in groups of two or more, mutually searching for understanding, solutions, or meanings, or creating a product. Collaborative learning activities vary widely, but most center on students’ exploration or application of the course material, not simply the teacher’s presentation or explication of it.

Collaborative learning represents a significant shift away from the typical teacher-centered or lecture-centered milieu in college classrooms. In collaborative classrooms, the lecturing/ listening/note-taking process may not disappear entirely, but it lives alongside other processes that are based in students’ discussion and active work with the course material. Teachers who use collaborative learning approaches tend to think of themselves less as expert transmitters of knowledge to students, and more as expert designers of intellectual experiences for students-as coaches or mid-wives of a more emergent learning process.

A good way to understand what CL means is to refer to the definitions presented by experts in the field, as follows:

- Collaborative teaching and learning is a teaching approach that involves groups of students working to solve a problem, complete a task or create a product.
- CL is an umbrella term for a variety of educational approaches involving joint intellectual effort by students, or students and teachers together. Usually students are working in groups of two or more, mutually searching for

understanding, solutions, or meanings, or creating a product. CL activities vary widely, but most centre on student's exploration or application of the course material, not simply the teacher's presentation or explication of it.

- CL is based on the idea that learning is a naturally social act in which participants talk among themselves. It is through the talk that learning occurs.

- CL has as its main feature a structure that allows for student talk, in which students are supposed to talk with each other, and it is in this talking that much of learning occurs.

- CL is a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together. Two or more may be interpreted as a pair, a small group (3-5 subjects) or a class (20-30 subjects). Learn something may be interpreted as follow a course; perform learning activities such as problem solving. Together may be interpreted as different forms of interaction which may be face-to-face or computermediated.

Collaborative learning covers a broad territory of approaches with wide variability in the amount of in-class or out-of-class time built around group work. Collaborative activities can range from classroom discussions interspersed with short lectures, through entire class periods, to study on research teams that last a whole term or year.

Collaborative learning activities, then, allow students to learn by "talking it out," assimilating their ideas and information through interaction with others. It also changes the role or function of the teacher from "information giver" to "guide on the side," one who is available to respond to the students' emerging insights. But it is not enough simply to decide that collaborative learning is indeed an appropriate and effective method of instruction, one must also train students to develop specific collaborative learning skills to ensure that they can work productively and harmoniously in pairs and in small groups.

Creating a collaborative classroom can be a wonderfully rewarding opportunity but it is also full of challenges and dilemmas. Few of us experienced

collaborative work in our own undergraduate settings, and much of our graduate school training reinforced the teacher-centered, lecture-driven model of college teaching. For each of us, stepping out of the center and engaging students in group activity is hard work, especially at first. What is Collaborative Learning? Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education Designing group work requires a demanding yet important rethinking of our syllabus, in terms of course content and time allocation. If some (or a great deal) of the classroom time is considered an important social space for developing understandings about course material, or if some of the out-of-class time is devoted to study groups or group projects, how should we design the rest of the class time (lectures, assignments, examinations)? How do we ensure students are learning and mastering key skills and ideas in the course, while at the same time addressing all the material of the course? Teaching in collaborative settings puts front and center the tension between the process of student learning and content coverage.

#### REFERENCES

1. Abercrombie, M. L. J. *Aims and Techniques of Group Teaching*. Surrey, England: Society for Research into Higher Education. 1970.
2. *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education: A-H ; 2, I-Z ; 3, Biographies, visual history, index*
3. Pierre Dillenbourg. What do you mean by collaborative learning? P. Dillenbourg. *Collaborativelearning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford: Elsevier, pp.1-19, 1999.
4. Jenni, R.W. & Mauriel, J. (2004). Cooperation and collaboration: Reality or rhetoric? *International Journal of Leadership in Education*. 7(2 ), pp. 181–95
5. Golub, J. (Ed). *Focus on Collaborative Learning*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1988.
6. MacGregor, J. “Collaborative Learning: Shared Inquiry as a Process of Reform.” In M. Svinicki, (Ed.) *The Changing Face of College Teaching*. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 42, San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

7. Gerlach, J. M. (1994). Is this collaboration? In Bosworth, K. & Hamilton, S. J. (Eds.), *Collaborative Learning: Underlying Processes and Effective Techniques*, New Directions for Teaching and Learning, No. 59. (pp. 5-14). San Francisco; USA, Jossey-Bass Publishing.

**Ihor Hurskyi,**  
*a Master student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

### **A FUNCTIONAL SPECIFICITY OF A POLITICAL TEXT**

A dynamic development of political technologies and an increasing interest in researching political communication led to the emergence of political linguistics as a rapidly developing branch of modern linguistics. Consequently, considerable attention is paid to the study of political texts.

Overall, a recent review of the literature on the analyzed problem proves that a political text is considered to be one of the most widely researched theoretical issues in contemporary political linguistics. In D. Akopova's research considerable attention is focused on the notion of a political text, its characteristic features, functions and criteria to its classification [1]. The analysis of predominant lexical layers used in political texts was done by Ukrainian scholar L. Semenenko [3]. An in-depth analysis of a political text as a means of speech influence finds its representation in K. Repyna's monograph [5].

In order to analyze a functional specificity of a political text we are to examine the key approaches to the definition of the above-mentioned term. The author of the manual «The analysis of political texts» A. Altunian emphasizes that a political text is the text, which deals with actual political problems and appeals to the potential mass audience [2: 11]. Besides, the scholar is inclined to think that the reason for the writing of a political text is to make an impact on a

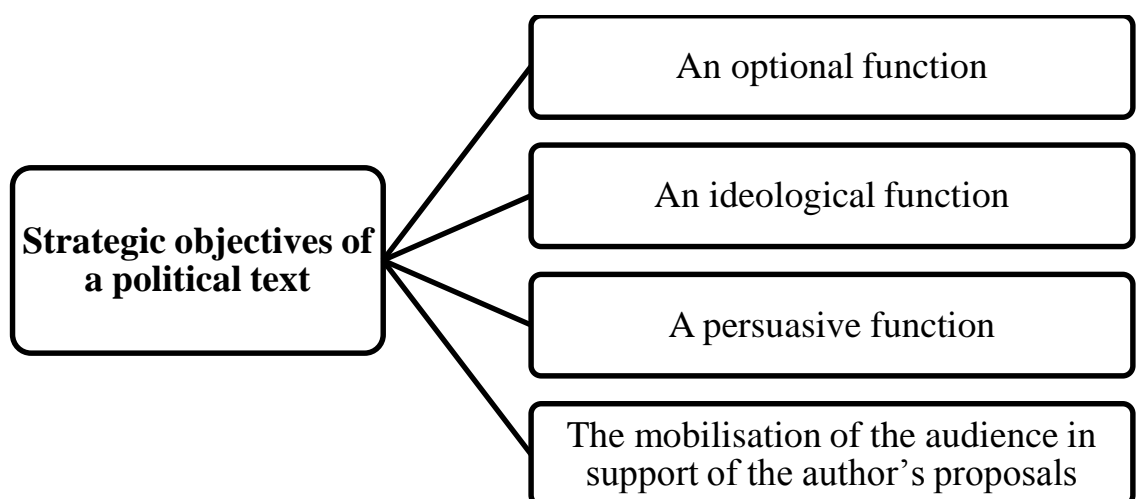
political situation, the society's attitude towards political problems, events, figures [2: 11].

Ukrainian scholar L. Semenenko highlights that: « ... a political text is a complex and multifaceted entity organized according to the laws and rules of political communication» [3: 89].

In K. Repyna's opinion, a political text is the text, which functions in a political sphere. Its subject matter is connected with divergent political issues. The author of this text is a person, who is involved in a political activity. Moreover, it is focused on the influence on people with the purpose of achieving a concrete result [5: 24].

In the light of the above mentioned, it may be assumed that a political text is a text type, which serves as a means of realization of political communication and a driving force to a profound understanding of political processes taking place in the society.

It is worthwhile noting that a political text has tactical and strategic objectives. A. Altunian highlights that tactical objectives permit the specialists in a political sphere to exert an influence on a decision-making process and on concrete people, structures and institutes [2: 15].



**Picture 1. Strategic objectives of a political text**

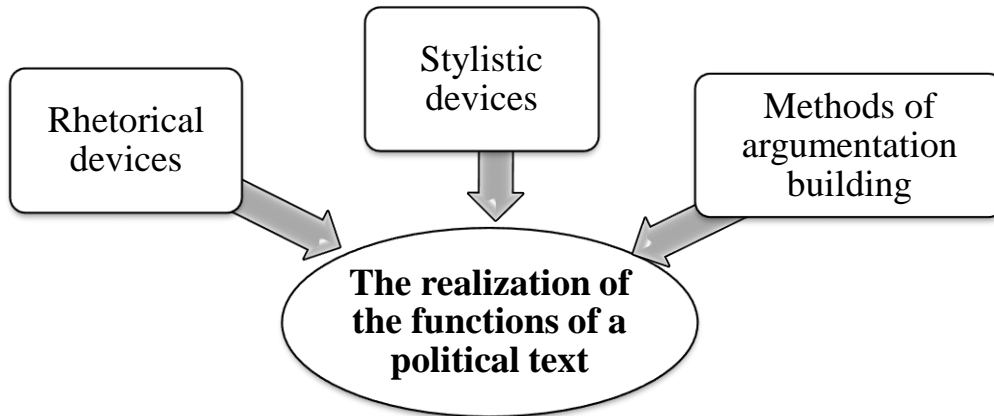
As it may be seen from picture 1, strategic objectives of a political text may be analyzed through the prism of its 4 functions. An optional function presupposes the attraction of listeners' attention [2: 16]. This function is considered to be decisive on account of the speaker should generate considerable listeners' interest from the very beginning of the speech. If the lack of the interest is observed, the effect of the text will be negligible.

An ideological function accentuates the problems worth being solved in the author's point of view. A. Altunian explains that this function is called ideological, because the author of a political text endeavours to represent his own vision concerning which problems need an urgent solution and which of the suggested solutions will be workable only in a certain situation [2: 16].

An ideological function is closely connected with persuasive. In order to prove to the audience that a suggested point of view differs from the existing ones the speaker uses persuasive arguments. For instance, logical conclusions, rhetorical repetitions, emotional images, etc. Notwithstanding it, the speaker's confidence in the rightness of the suggested problem solution is of primary importance in producing a profound effect on the audience.

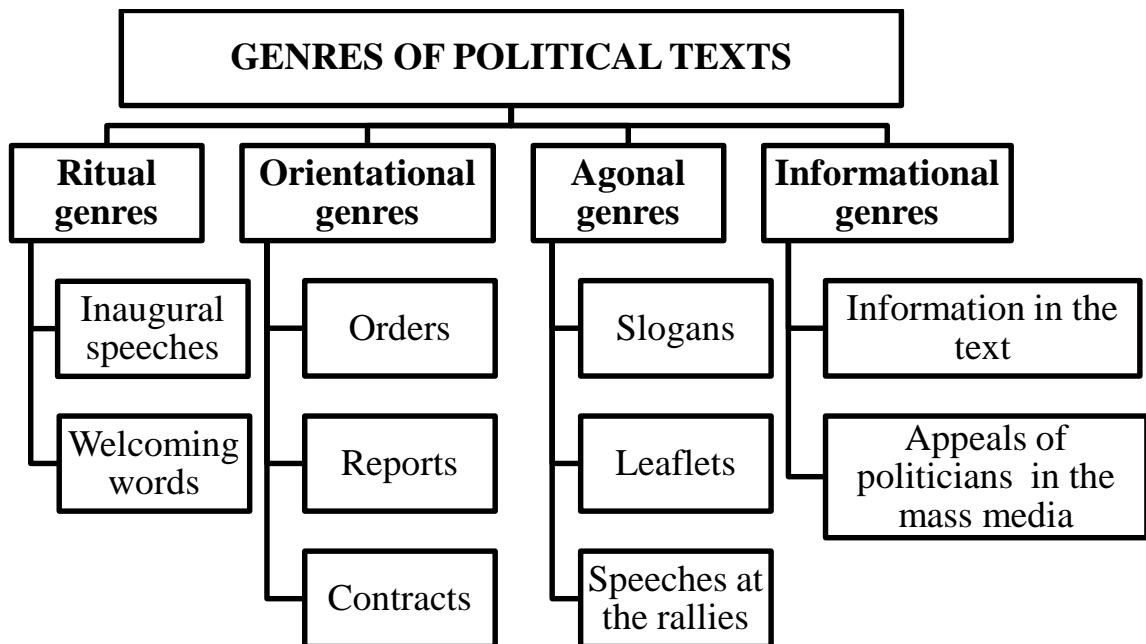
A mobilisational function presupposes that the speaker should stimulate the audience to support his position [2: 19]. This function finds its representation in the genres of a political text: posters, slogans and leaflets [2: 20]. Mobilisational elements in political speeches appeal to human emotions giving a persuasive potential to these texts. That's why, they may be treated as driving forces in the support of a politician's point of view. The founder of Ukrainian cutting-edge oratory school A. Stepura compares the speaker to a signpost at the crossroads [4: 300]. We share the author's opinion, because a connoisseur of public speaking may make listeners alter their beliefs and thoughts and choose a «suitable» way.

As it may be seen from picture 2, the realization of the already mentioned functions requires the use of rhetorical devices, stylistic devices and methods of argumentation building.



**Picture 2. Realizational means of political text functions**

A functional criterion also finds its representation in the classification of political texts. As it may be seen from picture 3, there are 4 main genres of political texts. Each text genre unites specific texts. For instance, agonal genres, which are visualized with the help of picture 3, are characterized by a high level of expressiveness, on account of their persuasive role.



### **Picture 3. Functional genres of political texts (summarized on the basis of D. Akopova's research [1: 23])**

Taking everything into consideration, we may conclude that a political text is a product of political communication and, that's why, it deals with the representation of actual political issues. A functional specificity of a political text may be predetermined by a specific sphere of its functioning and its role. The main functions of a political text are: the attraction of listeners' attention, ideological, persuasive, mobilisational. These functions are realized in divergent political text genres, which exist in the sphere of political communication.

#### **REFERENCES**

1. Акопова Д. Р. Политический текст: понятие и жанровая специфика. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов : Грамота, 2014. № 2 (32). С. 22–24.
2. Алтунян А. Г. *Анализ политических текстов*: учебное пособие. Москва : Логос, 2006. 384 с.
3. Семененко Л. Л. Політичний текст як засіб експлікації потенцій мовного знака. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія : Філологія. Мовознавство. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. Т. 253. Вип. 241. С. 87–90.
4. Степура А. WOW-виступ по-українськи. Ноу-хау сучасного оратора. Дніпро : Моноліт, 2018. 304 с.
5. Репина Е. А. Политический текст: психолингвистический анализ воздействия на электорат: монография. Москва : ИНФРА-М, 2012. 91 с.



**Maria Denysiuk,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **BENEFITS OF USING VIDEO MATERIALS IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

The development of technology has provided us with plenty of innovations in education and especially in foreign language teaching. Together with textbooks, English teachers are using various audio-visual tools in order to make learning process more successful, interesting, and engaging. Video materials have become not only the part of everyday life activities but also a useful tool in teaching English as a foreign language as all learners have a great opportunity to use authentic video materials both inside and outside the classroom.

In this article we target at researching the benefits of using video materials in teaching English as a foreign language. Taking into account literature review on the problem under the research and our own experience of using video materials in the language classroom, we managed to identify a range of benefits.

First, being originally produced for native speakers, video materials provide a more authentic and natural input. This tool can be used in a multitude of different ways, such as to present an idea, to initiate debates or to demonstrate certain topics.

Second, with the inclusion of video materials in the classroom, the teacher provides the students with an opportunity to acquire and absorb directly cultural and emotional attitudes and information of the video materials. This allows for a certain level of autonomy in language learning.

Third, through the video materials, the students can learn the language in a natural environment and vivid atmosphere and allow for an easier understanding of the pragmatics of the English language through the character's dialogue.

Fourth, comparing to a more traditional teaching method, the use of video materials allows a very effective practice of student-centered teaching strategies.

Fifth, video materials and films allow for an easier understanding of the mentality and culture being shown. It allows the students to observe different communicative situations, therefore giving them the opportunity to learn the culture's mentality and behavior. The correct use of video materials in language lessons, allows the learners to get oriented with the cross-cultural communication with native English speakers.

Sixth, video, being an easily obtainable source of cultural knowledge for the student, encourages the students to improve their English skills through an authentic pop culture material. The students are able to interact in an educational capacity with the culture through the video clips, and they may deepen their knowledge of the content they willingly access online. Sherman (2003) provides a convincing argument for the incorporation of authentic video materials into the classrooms. She presents a multitude of examples of how to use video materials to bring into the classroom a more natural and organic demonstration of the language in engaging and productive ways. Furthermore, the students have the possibility to continue with their learning outside the classroom.

Seventh, video materials intend to improve the learners' communicative skills (i.e., listening, speaking, reading and writing). By using videotaped segments, the main focus is on developing the learners' fluency and natural day-to-day conversations and interactions with native speakers. Frequently, the teacher has to focus on the language content to meet the objectives of the learning process. For example, some situations require a material where the media is "transferable to real life situations, which students are likely to come across."

Eighth, videos also have the ability to promote the learners' language listening comprehension. The language structures in the videos tend to be more entertaining to the learners' due to its ungrammatical features. It also promotes a mentality for the student to have more motivation to practice in the real words, and helps them understand the dynamics between learning and practicing. Video

is considered to be more powerful and easily understandable than other media for foreign language students.

Finally, the use of video materials stimulate student's autonomy and proactivity. In situations where the teacher includes video materials in the classroom, students have the opportunity to expand their knowledge in the cultural background and emotional attitudes about the learning material. Therefore, they have the chance to become more autonomous in language learning. When the students are focused on the video materials, they are able to put themselves in the immersive atmosphere created and get a better understanding of the pragmatics of the language.

Taken together, these benefits would seem to consider video a more powerful and more comprehensible tool than other media for second and foreign language students. Moreover, students find the experience of using video materials to be interesting, relevant, beneficial and somewhat motivating in class. Therefore, it's suggested that both teachers and students involve themselves in creative ways to include video materials in different activities to improve the learning outcomes and to promote a cheerful and positive classroom environment.

## REFERENCES

1. Campbell, A. P. (2004). Using LiveJournal for Authentic Communication in EFL Classes. *The Internet TESL Journal*, 10 (9). Retrieved November 18, 2004.
2. Christopher, E., & Ho, S. (1996). Lights, camera, action: exploring and exploiting films in self-access learning'. *Taking control: Autonomy in language learning*, pp.185-200.
3. Kung, S. C., & Chuo, T. W. (2002). Students' perceptions of English learning through ESL/EFL websites. *TESL-EJ*, 6(1), pp. 1-14.
4. Maneekul, J. (2002). Use of authentic material and tasks to enhance English Listening Skill for undergraduate students majoring in teaching English at Faculty of Education, Chiang Mai University. Unpublished master's thesis, Chiang Mai University.
5. Nunan, D. (2003). *Listening in a second language*. The English Centre, University of Hong Kong. Retrieved September 18, 2008.
6. Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Ernst Klett Sprachen.

**Ганна Долінська,**  
*магістрантка II курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ПРАГМАТИЧНА СТРУКТУРА СИТУАЦІЇ ОБІЦЯНКИ В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ**

Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтересу світової спільноти до проблем ефективного міжнаціонального спілкування. Комунікативний аспект сучасної глобалізації зумовлює направленість досліджень провідних лінгвістів останніх років у русло вивчення мовленнєвих стратегій і тактик.

Метою роботи є дослідження прагматичної структури ситуації обіцянки в англійській мові, виявлення ролі обіцянки в різних мовленнєвих стратегіях.

Прагматику обіцянки в англомовному дискурсі досліджували зарубіжні вчені Jay Conison [1] та О. Билина [2], питання прагматики мовленнєвих актів у вітчизняній лінгвістиці розглядали Ф. Бацевич, О. Червона, А. Загнітко, О. Шевченко, Т. Таценко, С. Романюк, А. Прокопенко та ін.

Прагматичне значення висловлювання визначається специфікою комунікації, значенням і контекстом ситуації, урахуванням особистостей учасників мовленнєвого акту. «Висловлювання можна визначити як безліч корелятивних пар, одним з членів якого є структурно-мовний елемент, іншим – комунікативний (прагматичний). В цьому випадку побудова висловлювань являє собою правила переходу від однієї координатної системи (мовної структури) до іншої (комунікативної)» [3: 29]. Таким чином, прагматичне значення може бути адекватно виведене реципієнтом в тому випадку, якщо правильно відновлено прагматичну структуру висловлювання.

Як зазначає Билина О. Є. у своєму дослідженні [2], обіцянка може реалізуватися в різних типах прагматичної ситуації: обіцянка як допоміжний спонукальний стимул або обіцянка як позитивна реакція.

Для виявлення тактичного і стратегічного потенціалу слід розглянути ці два типи прагматичної структури ситуації обіцянки більш докладно.

На думку вченої, комунікативна структура ситуації обіцянки включає в себе наступні прагматичні компоненти: того, хто говорить і слухача, їх показники за шкалою «вигода-школа» і тип взаємодії між ними. Тип взаємодії між мовцем і слухачем визначається як вплив адресанта на адресата за допомогою обіцянки зробити дію, сприятливу для слухача, з метою щоб він здійснив / не здійснив дію, сприятливу для мовця.

Прагматична структура ситуації обіцянки першого типу включає в себе дві денотативні ситуації: перша – це ситуація спонукання, що включає обіцянку, друга – це реакція на спонукання. Ситуація спонукання включає в себе мовленнєвий акт обіцянки спільно з деякими іншими актами: прохання, пропозиції, вибачення. У даному випадку адресант часто використовує обіцянку для посилення впливу на адресата.

Прагматичні компоненти комунікативної структури ситуації обіцянки другого типу повністю збігаються з відповідними прагматичними компонентами обіцянки першого типу. Однак тип взаємодії між мовцем та слухачем тут принципово інший. Прагматична структура ситуації обіцянки другого типу постає у вигляді двох денотативних ситуацій: перша – це ситуація спонукання, друга – ситуація власне обіцянки. Ситуація спонукання може бути представлена різними мовленнєвими актами: скаргою, твердженням, повідомленням, проханням, запрошенням, запитом, заборонаю, докором, радою, наказом, заявою, пропозицією, застереженням, загрозою та ін. [2].

Розглянемо це на деяких прикладах:

– мовленнєвий акт твердження:

«We're moving pretty fast». «Do not worry," Jamie reassured him. «When

we get closer, I'll lower the sail. That will cut our speed. We'll slide over the reefs nice and easy» [4: 76].

Напарник вважає, що пліт рухається дуже швидко. Джемі обіцяє зменшити швидкість, це вигідно для адресата обіцянки, так як на зауваження він отримує позитивну реакцію і вже може менше хвилюватися за свою безпеку.

– мовленнєвий акт повідомлення:

Ted Thompson, the agriculture consul, was the first to speak. «The Romanian agriculture minister is in worse trouble than he's admitting. They're going to have a disastrous crop this year, and we can not afford to let them go under».

<...> «I'll see what I can do," Mary promised, making a note to herself. [5: 256–257].

Адресат обіцянки отримає вигоду, оскільки він прагне позитивної розв'язки ситуації з урожаєм.

– мовленнєвий акт заборони:

«Come on," Eve said. «And do not make any noise». «I will not," Alexandra promised. They tiptoed out of their bedroom, into the long corridor, past the closed door of Mademoiselle Dumas's bedroom, down the steep back stairs that led to the kitchen [4: 316].

Дівчинка у відповідь на заборону сестри обіцяє не шуміти. В результаті сестра отримає вигоду, так як вона не хоче, щоб їхня нічна пригода на кухні стало відомою дорослим.

Таким чином, у другому типі прагматичної ситуації обіцянки ініціатору бесіди вигідно виконання дії, до якої він спонукає співрозмовника, інакше б у нього не було сенсу починати розмову. З наведених прикладів ми бачимо, що позитивна відповідь адресанта в мовленнєвому акті зумовлена перш за все його власною вигодою, мовець завжди прагне погоджуватися лише на щось сприятливе для себе.

Отже, тактика обіцянки сприяє кооперативній взаємодії і реалізується в стратегіях розради, переконання, підтримки близьких відносин, завоювання симпатії до себе, збору інформації про інших, де адресант бере на себе зобов'язання здійснити щось бажане чи сприятливе для адресата. Тактика обіцянки використовується також в дискурсі реагування на мовленнєві акти твердження, повідомлення, скарги, прохання, запрошення, дозволу, заборони, докору, поради, наказу, заяви, пропозиції, погрозу та ін. і виступає в ролі позитивної відповіді адресата.

Перспективним буде подальше лінгвістичне дослідження прагматики мовленнєвих актів в залежності від типу дискурсу.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Conison J. The Pragmatics of Promise. Canadian Journal of Law and Jurisprudence, 1997. 10.2. URL: [http://works.bepress.com/jay\\_conison/10](http://works.bepress.com/jay_conison/10) (дата звернення: 06.11.2018).
2. Былина У.Э. Анализ прагматической структуры ситуации обещания, Иркутск, 2015. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1054/03.pdf> (дата звернення: 12.11.2018).
3. Почепцов Г.Г. Коммуникативні аспекти семантики. К.: Вища школа, 1987. 130 с.
4. Sheldon S. Master of the game. London: Harper Collins Publishers, 1993. 487 p.
5. Sheldon S. Windmills of the gods. New York, Boston: Warner Books, 2005. 433 p.

**Олександра Дроздова,**  
*студентка I курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУ**

Знання людей про об'єктивну дійсність організовано у вигляді концептів, абстрактних ментальних структур, що відображають різні сфери діяльності людини. Людина мислить концептами, комбінуючи їх, формуючи нові концепти в ході мислення. Тому концепт розуміється як глобальна розумова одиниця, що є квантом структурованого знання.

Концепт – сучасний термін багатьох гуманітарних наук: мовознавства, літературознавства, філософії, лінгвістики, психології, культурології. У науковій літературі є досить багато дефініцій цього поняття, оскільки воно є одним із ключових у дослідженні мовної картини світу [6: 48].

**Актуальність статті** зумовлена тим фактом, що сучасна наукова думка не виробила єдиної дефініції феномена **концепт** незважаючи на те, що цей термін останнім часом широко та активно використовується у понятійному апараті когнітивістики, семантики, лінгвокультурології, міжкультурної комунікації та багатьох інших сфер та дисциплін [3: 38].

**Метою статті** є аналіз, узагальнення та систематизація різноманітних підходів до тлумачення концепту, які існують у сучасній лінгвістиці.

**Виклад основного матеріалу.** Базовим терміном когнітивної лінгвістики є концепт, що є дискретною одиницею інформації або досвіду, яка міститься в людській свідомості, і саме мова, як вже зазначалось вище, надає найкращий доступ до визначення природи концепту [13: 16]. Однак, окрім цього терміну для позначення ментального інформаційного утворення вченими була запропонована ціла низка слів, зокрема поряд із лексемою "концепт," термін "лінгвокультурема" використовували такі дослідники, як С. Г. Воркачев, В. З. Дем'янков, Н. В. Дорофєєва, "логоепістема" –



Н. Д. Бурвікова, Є. М. Верещагін, "міфологема" – В. М. Базилев, Г. І. Берестнев, М. Ляхтеєнмякі. Однак, найбільш влучним терміном для позначення фрагменту інформації та досвіду людини виявився термін "концепт", який зустрічаємо в працях більшості науковців [1: 543-640; 2].

Власне слово концепт має латинське походження, де лексична одиниця *conceptus* є заключною у наступному дериваційному ланцюжку: *capio* "брати, взяти, отримувати, приймати; обирати; захоплювати; ловити, піймати; вбирати в себе; представляти собі, уявляти; усвідомлювати, задумувати, зачинати" > *conceptus* "накопичення". Слово *conceptio* означає "з'єднання, сума, сукупність; словесне вираження" [10]. Таким чином, в етимоні слова "concept" простежується семантика "брати із зовні і збирати разом" > "зрозуміти", тобто "схопити розумом" [4: 37].

У сучасному мовознавстві можна виділити три основні підходи до розуміння поняття "концепт":

1) лінгвістичний (С. О. Аскольдов, Д. С. Лихачов, В. В. Колесов, В.М.Телія): оскільки концепт існує для кожного словникового значення, то його слід розглядати як алгебраїчний вираз значення. Загалом, прихильники цього напряму розуміють концепт як увесь потенціал значення слова разом із його конотативним елементом;

2) когнітивний (З. Д. Попов, Й. А. Стернін, О. С. Кубрякова): концепт – явище ментального характеру. Представники когнітивного підходу зараховують концепт до розумових явищ та тлумачать його як оперативну змістовну одиницю пам'яті, ментального лексикону;

3) культурологічний (Ю. С. Степанов, Г. Г. Слишкін): вся культура розуміється як сукупність концептів та відносин між ними. Концепт – головний осередок культури в ментальному світі людини. Науковці, які дотримуються цього підходу, переконані, що при вивченні концепту, увагу слід приділяти культурній інформації яку він передає. Концепт тут визначається як базова одиниця культури і є її концентратом.

Наразі всі мовознавчі підходи до розуміння поняття "концепт"

зводяться зазвичай до лінгвокогнітивного та лінгвокультурологічного тлумачення цього явища [6: 48].

Незважаючи на те, що термін «концепт» міцно утвердився в сучасній лінгвістичній науці, він до цього часу не має однозначного тлумачення. Згідно з різними дефініціями, концепт – це «знання людини про дійсність в її елементах і перспективах» [8: 120]; концепт – це те, що «реконструюється через своє мовне вираження і позамовні знання» [11: 97]; концепт – «відомості про те, що індивід знає, думає, уявляє про об'єкти» [7: 241]; концепт – це будь-яка дискретна одиниця колективної свідомості [5] тощо. Як видно з наведених вище визначень, найбільш послідовно виокремлюються в концепті властивості знання, оцінки, культури і психіки, які й беруться за основу в тій чи іншій дефініції.

Найбільш послідовно науковці обстоюють розуміння концепту як етнокультурного утворення або етноконцепту [9]. Ця модель базована на усвідомленні того значення, яке має національна культура в житті соціуму і відображає уявлення про те, що концепт є точкою перетину світу культури й індивідуальних смислів.

Різноманітні визначення концепту породжують також розмаїття їх класифікацій, наприклад:

- тематична: сюди відносять емоційні, навчальні, текстові концепти тощо;
- дискурсивна: концепти педагогічного, релігійного, політичного дискурсів тощо.

Концепти, орієнтовані на своїх носіїв, утворюють індивідуальні (персональні, авторські), макрогрупові, етнічні і загальнолюдські концептосфери. Виходячи з приналежності до національної концептосфери, вони можуть бути особистими, віковими і загальнонаціональними [12: 270].

Отже, проаналізувавши існуючі підходи до концептуалізації, не можна

не відзначити, що вчені по різному трактують концепт, акцентуючи

увагу на тих чи інших його ознаках та характеристиках. Безсумнівним видається той факт, що концепт є складним та багатовимірним явищем сучасної мовознавчої науки, вивчення якого можливе лише за умови всебічного та системного підходу. Домінуючими серед досліджених нами підходів є когнітивно-психологічний та культурологічний.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. Москва, 1999. 896 с.
2. Аскольдов С. А. Концепт и слово. *Русская словесность : антология*. Москва, 1997. С. 267 – 280.
3. Балашова С.С. Сучасне розуміння концепту. *Актуальні проблеми германської філології в Україні та Болонський процес: Матеріали II Міжнародної конференції (Чернівці, 20-21 квітня 2007)*. Чернівці, 2007. С. 38-40.
4. Веремчук Е.О. Лексико-семантичне поле SPACE / КОСМОС в англійській мові: лінгвокогнітивний та лінгвосинергетичний аспекти: дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. Київ, 2017.
5. Воркачев С. Г. Культурный концепт и значение. Краснодар, 2003. URL: <http://lincon.narod.ru/meaning.htm> (дата звернення: 8.02.2019).
6. Літяга В. Поняття «КОНЦЕПТ» у парадигмі сучасних наукових досліджень. Київ, 2013. URL: [http://papers.univ.kiev.ua/1/inozemna\\_filologija/articles/litiaga-v-term-concept-in-the-modern-linguistic-paradigm\\_24715.pdf](http://papers.univ.kiev.ua/1/inozemna_filologija/articles/litiaga-v-term-concept-in-the-modern-linguistic-paradigm_24715.pdf) (дата звернення: 8.02.2019).
7. Павиленис Р. И. Проблема смысла современный логико-философский анализ языка. Москва, 1983. 286 с.
8. Полюжин М. М. Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення. Ужгород, 1999. 240 с.
9. Слухай Н.В. Етноконцепти та міфологія східних слов'ян в аспекті лінгвокультурології. Київ, 2005. 167 с.
10. Сусов А. А. Размышления о концептах. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. 2006. № 726. С. 14 – 20.
11. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва, 1996. 286 с.

12. Юрченко О.В. Дефініція концепту у сучасних лінгвістичних дослідженнях. Запоріжжя, 2008. URL: [http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/fil\\_2008\\_1\\_2/2008-26-06/yurch.pdf](http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/fil_2008_1_2/2008-26-06/yurch.pdf) (дата звернення: 8.02.2019).
13. Jackendoff R. Semantics and cognition. London, 1983. 283 p.

**Валерія Дубинська,**  
*студентка II курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

### **БУЛІНГ В ШКОЛАХ. ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ**

Протягом багатьох тисячоліть людство задавалося питанням про виховання дітей. У всі епохи, до виховання майбутнього покоління у різних країнах ставилися по-своєму [2]. У стародавній Греції діти від народження і до 7 років виховувалися у власних сім'ях і лише досягнувши певного віку починали відвідувати навчальні заклади тогочасні «школи». Державні навчальні заклади у Стародавній Греції, поділялися на 2 типи, а саме для дівчат та молодих представників сильної статі. Тому ми можемо бути цілком переконаними у тому, що ще за давніх часів людство було цілком зацікавлене у вихованні та навчанні як хлопчиків так і дівчаток. У наших сучасних школах збережена дана система проте дещо видозмінена. На даний момент у класах навчаються разом хлопчики та дівчатка приблизно одного віку.

Однією із основних проблем не лише нашої але й всіх світових шкіл є так званий «БУЛІНГ». Давній вислів «Бути білою вороною» є актуальним і нині. Бути насамперед індивідуальною особистістю висловлювати власну думку та погляди на життя чи мати певні життєві принципи більше не цінується, а навпаки засуджується. На даний момент актуальним являється йти за юрбою немов стадо, а якщо хтось намагається цьому противитися на нього відразу вішають ярлик білої ворони та починають цькувати. Загалом

в цьому й полягає булінг. Проте під загрозою знущань також можуть опинитися сором'язливі та закомплексовані діти. Насамперед булінг найчастіше зустрічається в школах приблизно з восьмого по одинадцятий клас. На даний момент Україна посідає 4 місце у світі за рівнем булінгу в школах. А саме три перші позиції між собою розділили Росія, Албанія та Білорусь. Згідно з дослідженням, яке було проведено UNICEF Ukraine в 2017 році, з цим явищем стикалися 67% дітей в Україні у віці від 11 до 17 років стикалися з проблемою булінгу (цькування) протягом останніх трьох місяців. 24% дітей стали жертвами знущань і 48% з них нікому не розповідали про ці випадки [3].

На даний момент саме для батьків важливим питанням є як саме визначити чи піддається твоя дитина знущанням в школі. Саме дані «симптоми» допоможуть про це дізнатися [1]:

- Діти, які страждають від булінгу, можуть не хотіти йти до школи або ж можуть плакати, вигадувати хворобу у шкільні дні.
- Вони не беруть участь у спільній класній діяльності, соціальних заходах.
- Часто у дитини змінюється поведінка: вона усамітнюється, поводить себе незвичайно.
- Дитина починає губити гроші або речі, приходиться додому у порваному одязі чи з поламаними речами. Коли батьки запитують, що трапилося - не можуть реалістично пояснити.
- Може почати говорити про те, що кине школу, пропускає заходи, в яких приймають участь інші учні.
- Відсутність контакту з однолітками: немає друзів, телефонних розмов з друзями, не ведеться переписка у соцмережах, похід до школи і повернення звідти наодинці, немає у кого запитати домашнє завдання.
- Психосоматичні ознаки: часті хвороби, наприклад, ломота в тілі, болі в животі, вірусні інфекції.
- Обмальовані руки або специфічні малюнки на полях у зошиті.

- Бажання іти до школи іншою дорогою, аніж та, якою йдуть усі інші діти.

Наступне питання виникає саме собою як ж захистити дітей? Значну роль у цьому відіграє звичайно виховання. Спілкування з дітьми, увага батьків та їхня підтримка є найважливішими аспектами у їхньому вихованні. Поговоріть з дитиною особисто насамперед дайте їй зрозуміти що ви не лише суворі батьки але й друзі для неї. Постарайтеся насамперед не осудити її а поставитися з розумінням. Ваша розмова повинна відбуватися не на високих тонах а цілком спокійно. Згадайте себе коли ви були дітьми та переживали схожі ситуації. Спробуйте увійти в їхнє становище та дати корисну пораду, яка дійсно зможе їм допомогти.

Школа також своїми силами також намагається подолати дану проблему. Адже булінг найчастіше відбувається на території школи. В середньо освітніх закладах проводять спеціальні заходи присвячені даній темі. Також відбуваються різноманітні лекції заняття тренінги за участі представників правоохоронних органів.

Отже, дані ситуації є досить актуальною. Булінг є не лише проблема нашої держави, а й всього світу. На вирішення цього питання покладено багато сил. Створюються фільми, проводяться різноманітні бесіди, підписуються певні укази. Але не варто забувати що проблема може формуватися в середині, тобто в родині. Тому батькам не варто забувати про виховання власних дітей.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://bilyayivka.city/read/card/3080/scho-take-buling-ta-chomu-pro-nogo-treba-znati-vsime-batkam-poyasnyuyut-u-centri-socialnih-sluzhb>
2. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.megos.org.ua/kultura.5.6.html>
3. UNICEF Ukraine. Official website. – URL [https://www.unicef.org/ukraine/ukr/media\\_31252.html](https://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_31252.html)

**Наталія Дудик,**  
*старший викладач*  
*кафедри англійської мови та методики її навчання,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **РОЛЬ СОЦІАЛІЗУЮЧИХ ФУНКЦІЙ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖЖІ**

Головним завданням школи за умов євроінтеграції стає прищеплення молоді розуміння спільності засад багатонаціональної європейської культури і почуття причетності до неї. Саме це утворює єдиний простір європейської ідентичності, а завдяки цьому і гуманітарне підґрунтя соціально-політичного, економічного, ідеологічного об'єднання Європи.

Сьогодні індустріально розвинені країни сягнули межі, за якою динаміка суспільного поступу набуває непередбачуваної складності. За таких умов провідними завданнями соціалізації молоді і, отже, її освіти стають адекватність і прогностичність.

Різке зростання різноманітних проблем у шкільному середовищі викликане, перш за все, глобальними економічними, політичними та соціальними змінами, які відбуваються у світі з початку 90-х років. Насамперед, ці проблеми виникають через невміння молоді швидко адаптуватися до соціальних змін, самостійно приймати рішення; відсутність здатності долати життєві труднощі; відсутність життєвих навичок, тобто здатності до адаптивної та позитивної поведінки, яка допомагає особистості впоратися з життєвими труднощами.

Глобалізація потребує таких особистостей, які готові оволодівати новітніми технологіями, що є складовими всесвітнього господарства. В той же час глобалізація передбачає ускладнення життя, в якому існують нові потужності, створюються нові можливості для індивідуального і суспільного розвитку.

Нині символом прогресу й величі країни є передові технології, насамперед комп'ютерні. Звідси провідним фактором соціалізації є освіта як

основний спосіб передавання інформації й організований процес опанування системи наукових знань, а також пізнавальних умінь і навичок з метою розвитку творчих сил та здібностей особистості.

Уперше термін "соціалізація" був уведений у науковий обіг американським соціологом Ф. Гіддінгсом у кінці XIX століття, який у 1897 році визначив соціалізацію як "процес розвитку соціальної природи людини чи характеру соціального стану психіки особистостей, які перебувають у взаємних зв'язках".

Сьогодні соціалізація особистості стає проблемою, перш за все, педагогічною. Положення про соціальний характер виховання людини, про педагогізацію соціального середовища, про оптимізацію взаємодії людини і соціуму зустрічаємо вже у творах Т.Кампанелли, Ш.Фур'є, Р.Оуена, Ж.Ж.Руссо, С.Френе, М.Монтессорі.

Проблемі соціальної роботи та соціального виховання присвятили свої роботи вітчизняні та зарубіжні вчені Д.Бех, Б.З. Вульффов, М.А. Галагузова, О.Й. Демченко, З.Г. Зайцева, І.Д. Зверєва, В.Д. Іванов, А.І. Капська, І.С. Кон, Н.М. Лавриченко, І.А. Ліпський, А.В. Мудрик, О.І. Пилипенко, В.М. Полонський, Р.М. Пріма, Г.А. Філонов, Р. Баркер, Д. Брідж, М. Пейн, С. Хаккет, Д. Харрисон.

Розв'язання проблеми соціалізації школярів є найважливішою умовою оптимального розвитку окремої особистості й суспільства в цілому. Одна із складних і ключових проблем педагогічної теорії й практики – проблема особистості та її розвитку в спеціально організованих умовах; особистість розглядається як єдине ціле, в якому біологічне невіддільне від соціального. Особистість є продуктом суспільного життя і водночас є живим організмом, вона існує, виявляється й формується в діяльності й спілкуванні.

Вперше зробив спробу обґрунтувати соціальні причини і соціальні наслідки діяльності школи як суспільного інституту у макровимірі (культура, спільнота) і на мікрорівні (особистість) і вперше узагальнив наукові дослідження щодо ролі шкільної освіти в соціалізації учнів



французький філософ та соціолог Еміль Дюркгейм. Він визначив соціалізацію як сукупність процесів, завдяки яким розвиваються бажання та форми поведінки індивіда, що відповідають вимогам суспільства та схвалюються ним. Вчений вважав, що головним завданням соціалізації дітей у школі є їх залучення до групи та підкорення груповим правилам і нормам.

При цьому слід враховувати, що соціалізація - це інтерактивний процес, оскільки має на увазі взаємодію представників старших і молодших поколінь. Старші покоління передають молодшим свої знання, формують у них уміння, необхідні для самостійного життя. Педагогічний процес - взаємодія вихователя і вихованців, тобто вони співпрацюють, спілкуються задля досягнення мети - перетворення соціального досвіду на якості особистості вихованця. При цьому в результаті взаємодії з іншими людьми у індивіда з'являються власні переконання, моральні стандарти, зв'язки.

Еміль Дюркгейм твердо вірив в те, що кінцеву мету соціалізації - входження в систему суспільних моральних та культурних цінностей, норм, форм поведінки - можна досягти лише тоді, коли індивід присвоїть групові цінності класного, шкільного колективів. Учитель після батьків є однією з ключових фігур, які відповідають за успішну соціалізацію дітей. Саме вчителі утворюють важливу соціальну групу інтелігенції, здатну безпосередньо істотно впливати не тільки на соціалізацію учнів (мікрорівень), а й на розвиток спільноти загалом (макрорівень).

Школа є органічною часткою суспільства, його зліпком, системою організованої діяльності, яка завдяки неперервному навчально-виховному впливу визначає основні параметри розвитку молоді особистості та перспективи її соціалізації. Організація такого впливу і є головним суспільним завданням школи.

Завдання учителя – підпорядковувати учнів загальним правилам групової поведінки та нормам співжиття для того, щоб забезпечити свідоме і самокероване входження молоді людини в суспільство після школи і

виконання своїх обов'язків, допомогти в становленні особистості як повноправного, самостійного і творчого суб'єкта суспільного життя, який проявляє ініціативу, прагне особистого успіху як форми самореалізації та творчої самовіддачі особистості.

Набуття молодим поколінням соціального досвіду - одне з провідних завдань виховання учнів у школі.

Соціалізація передбачає, що людське комунікативне суспільство формується на основі взаєморозуміння і взаємодії його членів. А це сприяє розвитку культурного суспільства, взаєморозумінню, солідарності, усвідомленню себе як індивіда в гуманістичному громадянському суспільстві.

Соціальне середовище зумовлює характер життєдіяльності людини й у свою чергу визначається умовами, властивими історично певному суспільству. Складовими соціального середовища в найзагальнішому плані вважають державний лад, матеріальні і духовні цінності життя, систему правових і економічних відносин.

Уважне і допитливе спостереження та аналіз життєвих обставин і психологічних особливостей учнів в школах країн Західної Європи є однією з необхідних передумов дослідження його особистості. Дослідженням індивідуальних і соціальних якостей дітей займаються учителі, психологи, соціальні і медичні працівники, радники з професійної орієнтації, тьютори, які активно залучаються до процесу соціалізації шкільної молоді в західноєвропейських країнах.

Вони виявляють і фіксують якнайбільше відомостей про дитину з метою її всебічного вивчення, діагностують, насамперед, такі індивідуальні особливості кожного учня, як розумові здібності, фізичні дані, темперамент, риси характеру, обдарування, ціннісні орієнтації, соціальний стан і можливості сім'ї. Зібрана інформація ретельно фіксується в спеціальних документах (портфоліо, досьє, щоденники), що є здебільшого конфіденційними, і використовуються для сприяння особистісному

розвитку, конструктивній соціалізації учнів. Ці документи мають спільне призначення й функції, хоча називаються вони по-різному в країнах Західної Європи (досьє, навчальні досьє, досьє з оцінювання, журнали, класні журнали, історії життя, портфоліо компетентностей). Учителі мають змогу робити обґрунтовані висновки щодо сформованості в учнів необхідних для життя в сучасному суспільстві індивідуальних та соціальних якостей, комплексних навчальних та професійних компетентностей, а також вживати в разі потреби корекційні заходи.

Крім щоденного аналітичного спостереження за дітьми, з метою педагогічного управління соціалізацією учнів у західноєвропейських школах практикуються спеціальні програми і спецкурси, що найчастіше мають назву "Соціальні та особистісні уміння". Такі програми реалізуються групою вчителів або провідними спеціалістами і мають подвійне призначення. По-перше, це пізнання педагогом дитини, поєднання з її самопізнанням, по-друге, розвиток індивідуальних та соціальних здатностей дитини відповідно до її стартових можливостей і потреб.

У доповіді Міжнародної комісії з освіти, представленій ЮНЕСКО, розглянуто чотири основні цілі освіти: навчитися жити разом, навчитися здобувати знання, навчитися працювати, навчитися жити.

Розвитку в дітях соціальних якостей багато в чому сприяє функціонування школи як соціального організму, підґрунтям якого є спільна, взаємопогоджена діяльність учителів, учнів, батьків, представників громадськості, навіть якщо вони не є батьками учнів. Слід завжди пам'ятати, що сім'я є основним чинником соціалізації особистості, тому робота по реалізації намічених завдань курсу передбачає взаємодію з батьками. Підтримка зворотного зв'язку з ними у процесі вивчення тем курсу дасть змогу своєчасно коригувати ціннісні орієнтації та поведінку дітей, забезпечити активну участь батьків у формуванні навичок соціальної компетенції школяра. Разом з цим, взаємодія "вчитель-учень-батьки" буде сприяти формуванню навичок усвідомленого батьківства у останніх,

підтвердженню відповідальності за розвиток та виховання дітей, їх підготовці до самостійного життя.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси / Н. М. Лавриченко. – К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
2. Лавриченко Наталія. Соціалізуюча робота з учнями в західноєвропейських закладах шкільної освіти / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 2005. – №3. – С.13-18.
3. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник / А. А. Сбруєва. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.

**Bohdan Yehorov,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

#### **SOME RESEARCHERS' VIEWPOINTS ON MOTIVATION AS A PREREQUISITE FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS**

Many learners have found difficulties in finding reasons for learning English. There are multiple factors that hinder their learning process. Some students may not be aware of the significance of English itself; others may learn English just to achieve good grades in the exams. However, most of those learners are actually not motivated. Without motivation, they are less interested in learning a new language. Therefore, motivation has a great effect on the process of teaching and learning English [1].

Motivation is the force that drives people to act in different situations that they should handle while they are living. Many scholars and writers have written about students' motivation and its role in language learning. They have stated the importance of motivation. To begin with, motivated learners are what any teacher wishes to obtain. They create a favourable working environment for learning the language in the classroom since this type of learners work hard, dealing with

challenges, concentrate on the tasks at hand, and stimulate others in the classroom [2].

Teachers can see who is motivated and who is not. They are the ones who enhance the desire of learners to speak English as a foreign language, to define factors and ways that stimulate learners to speak English in their classroom [3]. Consequently, the role of motivation to speak English is part of teacher's role.

Most students are trying to learn English in order to speak that global language either through internet or while travelling; many of those learners are academically acquiring the language. Therefore, Bakhtin (2005) refers to a way to deal with that task through examining the often stressed and struggling activities attending English in education in other contexts. It is also mentioned that schoolchildren located in socioeconomic positions are not provided with family and community capital for the acquisition of English [3: 98].

A 14-year-old schoolboy in an informal interview spoke in Cantonese, "You want to know why I don't pay attention to English lessons? You really want to know? Okay, here's the reason: NO INTEREST!! It's so boring and difficult and I can never master it. But the society wants you to learn English! If you're no good in English, you're no good at finding a job!" [4: 38].

The schoolboy is expressing a deep sense of anger, frustration, and disappointment. He declares that he is exposed to both a current identity of school failure and a future identity of social failure. The power of the domination of English in the educational system and the society and his own painful vision of himself never having the capacity to master English clarify well the role played by the English language [5].

Moreover, according to Mehrpour & Vojdani (2012), educational leaders and managers are interested in teachers' motivation since this latter has an essential effect on student motivation. Besides, it is significant for improvement of educational reforms {that is, it deals with the new changes in educational programs and ways of teaching} because motivated teachers are naturally working for those reforms [6: 3]. The primary significance of the teachers' role in

affecting the process of education has to be recognized to accomplish the best quality of education [6]. Moreover, the research has included the relation between learners' motivational orientations and language learning [7].

As the literature review shows most of the previous studies conducted about how motivation is linked to language learning and how the learners' motivational orientation could affect their acquiring English as foreign language. That is, students with integrative orientation and those with instrumental motivation do not get the same results in their learning process. With taking into consideration the strong impact of teachers' motivation, learners may become more or less interested in learning and speaking English in their classroom [8]. Everything points to the fact that learners need to know the factors that lead them to be motivated and the other ones that hinder them from improving themselves. Most of the learners think about English as a tool to address their needs in order to deal with modern technology or some social issues such as getting a job [9].

One of the challenging tasks is to show an important effect that motivation has on developing communicative skills of students, defining the role and significance of teachers and their strategies in motivating their learners in the classroom, and studying the factors, both societal and educational, that supply learners with motivation [10].

#### REFERENCES

1. Al Hosni, S. (2014). Speaking Difficulties Encountered by Young EFL Learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(6), 22-30.
2. Al-Khairi, M. H. (2013). English as a Foreign Language Learning Demotivational Factors as Perceived by Saudi Undergraduates. *European scientific journal*, 9(32), pp. 366-370.
3. Bakhtin, M. M. (2005). Local Creativity in the Face of Global Domination: Insights of Bakhtin for Teaching English for Dialogic Communication. In J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (Eds.), *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning* (pp. 77-98).
4. Bashir, M., Azeem, M., & Dogar, A.H. (2011). Factor Effecting Students' English Speaking Skills. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 2(1), pp. 38-40, 48.

5. Brophy, J. (2010). *Motivating Students To Learn* (3rded.). New York, NY: Routledge 270 Madison Avenue.
6. Bygate, M. (1987). *Speaking (Isted.)*. New York, NY: Oxford University Press.
7. Facella, M. A., Rampino, K. M., & Shea, E. K. (2005). Effective Teaching Strategies for English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 209-213.
8. Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition. *The Internet TESL Journal*, 7(6).
9. Reid, G. (2007). *Motivating Learners in the Classroom: Ideas and Strategies*. London: SAGE Publications.
10. Richards, J.C, & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (2nded.)*. New York: Cambridge University Press.

**Olha Zhupanyk,**  
4<sup>th</sup> year student,  
the faculty of foreign languages ,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman

## **THE IMPLEMENTATION OF LISTENING COMPREHENSION ACTIVITIES IN EFL LESSONS**

The demand for English language proficiency among students is rapidly rising. That is why, the task of a foreign language teacher is to create conditions for students to become familiar with a foreign language culture and prepare them for effective participation in the dialogue of cultures. In modern conditions, the teacher must take on the function of an interpreter of a foreign language culture.

Nowadays, in order to be a successful speaker the learner should be aware of the four skills of language to practice. There is a set of four capabilities that allow an individual to comprehend and produce spoken language for proper and effective interpersonal communication. These skills are Listening, Speaking, Reading, and Writing.

Listening is the first language skill we acquire in our native language. It is what is known as a receptive skill, or a passive skill, as it requires us to use our

ears and our brains to comprehend language as it is being spoken to us. It is the first of two natural language skills, which are required by all natural spoken languages.

Howatt and Dakin (1974) stated that listening is the ability to identify and understand what others are saying. This process involves understanding a speaker's accent or pronunciation, the speaker's grammar and vocabulary, and comprehension of meaning [1: 139].

In considering listening, it is useful to note the items Rost (2002) identifies as strategies that are used by successful listeners:

- Predicting: Effective listeners think about what they will hear.
- Inferring: It is useful for the listeners to listen between the lines.
- Monitoring: Good listeners notice what they do and do not understand.
- Clarifying: Efficient learners ask questions and give feedback to the speaker. Responding: Learners react to what they hear.
- Evaluating: They check on how well they have understood [5: 155].

Listening strategies involve techniques and activities that help enhance comprehension and the recall of information presented aurally.

Listening is the first language mode that children acquire. It provides the foundation for all aspects of language and cognitive development, and it plays a life-long role in the processes of communication. One of the techniques that the lecture can use is using song in teaching listening. Using song will make the student interest in joining listening class. The students feel bored when the listening class always proposes the same kind of audio, in this study the lecture implemented songs because doing so was an interesting resource used by English lectures. In fact, they have used songs as a resource to develop communicative abilities properly in a foreign language, providing students with the opportunity to talk with confidence and giving teachers the chance to teach in a fun way.



Modern requirements for the organization of foreign language teaching at school make the search for new effective teaching aids relevant. The solution of this task is possible only under the condition that it influences not only the consciousness of the students, but also the penetration into their emotional sphere. One of the most effective ways to influence the feelings and emotions of students is music, which is the strongest mental stimulant that penetrates deeply into the human mind. In order to make learning emotionally intense, many of the courses use original or specially created for educational purposes musical and song material. However, the traditional forms of working with songs and poems in ELT were mainly confined to listening, reading and translating, analyzing, learning and playing them by heart. In recent years, new approaches to work with poetic and song material have begun to develop. Their essence is to use works of art as a means of learning to express one's own thoughts, based on one's own life experience. Of course, songs and poems themselves can be used to form phonetic, lexical, and grammatical skills. However, they can be even more valuable if they are used creatively to bridge the distance between the pleasure of listening (singing) and the communicative use of language.

Songs in English as a way to practice listening comprehension is a very useful way to change the everyday study routine into completely different experience.

In English, the pronunciation of words is different from spelling – a lot of letter combinations are not read the way they are written. That is why, the use of songs in the learning process allows you to train not only hearing, but also perception.

At first, familiar words are recognized, then the meaning of the whole song is analyzed. It is not a secret that reading, translating with a dictionary are to help the students to learn English, but listening to the language is still considered a hard process. Listening to the songs allow you to pause, defuse the situation, give the child a rest and concentrate again. This was due to a number of factors:

1) Music and songs are all authentic texts. These authentic texts act as significant sources for students to discover the culture of the target language and to improve their cultural awareness.

2) Work on a song can be conditionally divided into several aspects: grammatical, phonetic, technical (ways to memorize the content of a song), lexical and sociocultural. That is why, it can help students to practice the language in different ways [2: 30].

3) Using songs can also be used as a great element of the game in the class. It is a great tool to create a friendly atmosphere in the classroom and relax students.

Such a technique can easily awaken the students' interest in learning and become a good tool for further studying. As it was already mentioned, this technique is extremely useful. However, it will only be effective if the music is properly selected.

When teacher includes a song in the ELT class, he must remember that the song is a work of poetic and musical creativity. Therefore, it is necessary to have full attention, both to the poetic and musical components of the song. It is very important that the content of the training includes works that have a rich educational and upbringing potential. Thus, the criteria for selecting songs were developed:

1. A bright and catchy tune is a significant factor to consider when choosing a song. Being the most important basis of a musical work the melody is able to embody the most diverse images and states and cause sensory-emotional empathy for students, being a catalyst for many thought processes and the main motivation and motivational incentive when working with a song.

2. Compliance with the stage of training. This criterion is a general method. The lack of attention to this criterion reduces the effectiveness of the proposed material, which may be boring or too difficult for students [3: 119].

3. Accounting for the age factor of students is the starting point for constructing a foreign language course. In order to successfully work with

musical material in a foreign language lesson, it is necessary to determine the interests of students, to identify their musical preferences. If students are offered material that causes negative emotions, the effect of working with it will be minimal. By selecting the song material according to modern preferences, the teacher increases the motivation of the students and their interest in the foreign language class itself [3: 123].

4. Authentication criterion. Working with authentic, cognitively valuable educational materials can provide an opportunity to plunge into a new national culture.

In conclusion, during school observation practice experience we have noticed that students tend to focus on speaking as a problem because they find it difficult to put together entire sentences properly. We found that listening seems easier in the beginning because the learner can guess what a message means with hearing as little as 30 or 40%. For this reason, many students reach an intermediate or even an advanced level before they realize they need to focus on improving their listening skills.

That is why the correct and useful implementation of listening comprehension activities in EFL lessons is vital. The research showed that the introduction of the technique of listening to songs greatly increased the level of students' attention and their level of concentration. The data we gathered made it possible to check that about 80% of students improved their results and made progress.

#### **REFERENCES**

1. Howatt, A. & J. Dakin. Language laboratory materials, ed. J. P. B. Allen, S. P. B. Allen, and S. P. Corder. London, 1974. 236 p.
2. Kurita, T. Issues in Second Language Listening Comprehension and the Pedagogical Implications. Jakarta, 2012. 125 p.
3. Pourhosein Gilakjani, A., & Ahmadi, M. R. A Study of Factors Affecting EFL Learners'. English Listening Comprehension and the Strategies for Improvement. Jakarta, 2011. 210 p.

4. Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English Language Teaching*. Jakarta, 2016. 205 p.
5. Rost, M. *Teaching and Researching Listening: Third Edition*. London, 2016. 263 p.

**Olena Zahryzla,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

### **WAYS OF DEVELOPING STUDENTS' ACCURACY IN TEACHING WRITING**

Grammar is an essential component in any language learning process. In some curricula, grammar and writing are taught as two separate courses but it is a common linguistic component which includes areas such as speaking, reading, writing, and grammar. Four courses aim at developing grammar content and some extra in case to develop students' writing skills.

In fact, according to grounded and deep researches, students believed that the grammar topics did help them to write more accurately; however, in some studies the analysis of student writing samples collected at the end of the term in those two composition courses indicates that the students still make a great number of grammar errors in their writing [1].

Many researchers investigated the efficacy of different feedback types on students' writing accuracy. Bitchener, Young, and Cameron (2005) found that direct oral feedback in combination with direct written feedback did not only have a greater effect than direct written feedback alone on improved accuracy over time, but it also found that the combined feedback option facilitated improvement in some error categories but not others [2]. Moreover, they believe that upper intermediate L2 writers can improve the accuracy of their use of rule-

governed linguistic features if they are regularly exposed to oral and written corrective feedback [4].

In addition, Bitchener and Knoch (2008) analyzed the extent to which different written corrective feedback options (direct corrective feedback, written and oral metalinguistic explanation; direct corrective feedback and written metalinguistic explanation; direct corrective feedback only; no corrective feedback) improve students' accuracy in the use of two functional uses of the English article system. Their Academic Writing and Grammatical Accuracy findings revealed that students who received all three written corrective feedback options outperformed those who did not receive written feedback and that students' level of accuracy was retained over seven weeks, while there was no difference in the extent to which students improved the accuracy of their writing as a result of written corrective feedback [3].

Speaking about the ways of developing students' accuracy in teaching grammar it must be said that there are some of which can be developed by different types of learners. Ensure mistakes are being picked up in students' work across all subjects: One strategy we've used to improve student literacy is giving all departments training on how to assess and mark writing for accuracy. Teachers give five-minute presentations on ways of checking different mistakes. The idea behind the approach is to flag up how important accuracy is and make the point that clarity in writing will improve students' grades across all subjects [5].

Another good way of improving students' accuracy in teaching grammar is to give students the time to properly invest in what they're writing: Often in class we can rush students from one piece of writing to another and in doing so inadvertently embed poor literacy. When children start to take pride in their writing, they are willing to work on their errors. We tend to remember the things we take pride in as well. Redrafting and slowing down the writing process are key.

Having your students give you a writing sample is another good way to assess their proficiency with grammar. If you have them write something for

homework, you run the risk that someone other than your student will do the writing. Often friends or native speakers will correct a non-native speaker's writing with the intention of helping, but this will not give you an accurate picture of your student's writing. To avoid this, have your students do a periodic in class writing. Give them an adequate amount of time to write about a subject that you assign. You will then get an accurate look at their grammatical and writing proficiency. Follow up your assessment with some mini-lessons on common grammatical pitfalls that the class exhibited [5].

To make a conclusion, accuracy refers to how correct learners' use of the language system is, including their use of grammar, pronunciation and vocabulary. Accuracy is often compared to fluency when we talk about a learner's level of speaking or writing (for example: a learner might be fluent (make their meaning clear) but not accurate (make a lot of mistakes). Language manipulation activities can help develop accuracy. These include controlled practice, drills, the study and application of grammar rules, and activities that help students to 'notice' their own mistakes. In this case students will be not afraid in doing different tasks, they will be interested in developing their knowledge and will correct their grammar mistakes. It can be concluded that with the help of language manipulation activities will have an important and positive role in supporting students' accuracy in teaching grammar and it will enhance the accuracy of writing too.

#### **REFERENCES**

1. Chin, Beverly Ann. 2000. The Role of Grammar in Improving Student's Writing.
2. Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118.
3. Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409.
4. Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191-205.

5. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/accuracy>.

**Лариса Задояна,**  
*студентка I курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ДО ПИТАННЯ ІСТОРІЇ ЛЕКСИКОГРАФІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Лексикографія – це галузь лінгвістики, яка охоплює теорію і практику укладання словників. Лексикографія має спільний об'єкт вивчення з лексикологією, обидві галузі науки описують словниковий запас мови. Різниця між ними полягає в систематизації та повноті словника. Лексикографія націлена на системне виявлення характерних рис слів. Лексикологи сортують і представляють свої матеріали в послідовності, залежно від їхніх поглядів на лексику, тоді як лексикографи повинні упорядковувати їх часто за зовнішніми символами, а саме – в алфавітному порядку. Жодна з цих галузей мовознавства не могла б успішно розвиватися одна без одної.

Історія лексикографії англійської мови бере свій початок ще у давньоанглійський період, коли її перші сліди виявляються у вигляді глосів релігійних книг з інтерлінійним перекладом з латини. Регулярні двомовні англо-латинські словники вже існували в XIV столітті. Перший одномовний англійський словник, що пояснює слова, з'явився в 1604 році. Його метою було пояснити складні слова. Перший великий пояснювальний словник був укладений доктором С. Джонсоном й опублікований в 1755 році. Найважливішим нововведенням словника С. Джонсона було введення ілюстрацій значень слів на прикладах кращих авторів [2].

Епоха Відродження спонукала громадськість до читання грецькою та латиною, що, в кінцевому підсумку торкнулася англійської мови та лексикографії. У цей період «словник твердих слів» був розроблений для

того, щоб дати надати пояснення слів з латини та грецької англійською мовою. Важливо зазначити, що перша англійська книга, що використовує назву «словник назв» (Coke gam The English Dictionary (1623), має підзаголовок «Перекладач твердих слів».

Першою книгою, в якій втілювалися ідеали цього віку, був універсальний етимологічний словник англійської мови Н. Бейлі, виданий у 1721 році, спочатку для позначення етимології слів, який у майбутньому став взірцем для словника С. Джонсона 1755 року [2].

Н. Вебстер став послідовником С. Джонсона в укладанні словників і по праву вважається одним з небагатьох геніїв лексикографії. Його словником користується увесь світ.

Золотий вік англійської лексикографії почався в останній чверті XIX століття, коли англійське філологічне товариство почало працювати над укладанням Оксфордського англійського словника (OED), який спочатку був названий «Новий англійський словник з історичних принципів» (NED) [2].

Сучасний словник, як правило, є єдиним компактним томом, який містить такі структурні елементи як: визначене написання слова; вимову, позначену діакритичними маркуваннями; суворо обмежену етимологію слова; пронумеровані значення; деякі ілюстрації; вибір синонімів і антонімів; енциклопедичні та біографічні елементи [1].

В англійській лексикографії існують різні типи словників. Для словників, в яких слова та їх визначення належать до однієї мови, використовується термін одномовний або пояснювальний, тоді як двомовні або перекладні словники пояснюють слова, надаючи їхні еквіваленти іншою мовою. Багатомовні словники не є численними в лексикографії, оскільки служать головним чином для порівняння синонімів і термінології на різних мовах.

Діахронічні словники відображають розвиток мови шляхом запису історії появи форми і змісту кожного слова. Синхронні та описові словники



укладають для сучасного визначення та використання слів. Спеціальні словники охоплюють лише певну конкретну частину словника. Вони підрозділяються залежно від того, як обираються слова, що стосуються сфери людської діяльності.

Отже, історія англійської лексикографії є багатою і невичерпною. Вона бере свої витoki із давніх часів і набула свого розвитку в період з XVI по XIX століття. Сучасна наука про укладання словників базується на здобутках таких видатних учених-лексикографів як С. Джонсон. Н. Вебстер, С. Меріем та ін.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амирова З. О. Historical development of English lexicography // Молодой ученый. — 2016. — №25. — С. 678-680. — URL <https://moluch.ru/archive/129/35573/> (дата обращения: 12.03.2019).
2. Lexicography as a science. Historical background. URL: <https://studopedia.info/2-22316.html> (Last accessed: 12.03.2019)
3. Merriam-Webster online dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com> (Last accessed: 11.03.2019)

**Тетяна Зануда,**  
*студентка II курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

### РОЗВИТОК МОВИ ЯК ВІДДЗЕРКАЛЕННЯ ВПЛИВОВОЇ РОЛІ ДЕРЖАВИ

Соціальний розвиток мови, тобто мови як соціального явища, спричиняється багатьма лінгвістичними факторами. Серед них найбільш впливовими та дійовими є суспільні об'єднання, рухи та їх діяльність. Сучасна наука, визнаючи залежність розвитку мови від розвитку суспільства, не тільки наголошує на його провідній ролі в цьому процесі, а й стверджує, що мова, у свою чергу, впливає на розвиток суспільства та суспільної свідомості.

Зв'язок мови і суспільства не одразу став предметом спеціального наукового дослідження. Теорія про співвідношення і взаємозалежність мовних процесів та інтересів держави ґрунтується на працях представників, насамперед, соціологічного напрямку французького мовознавства, особливо А.Мейє. Велике значення мали дослідження американських етнолінгвістів, які розвивали ідеї Ф.Боаса і Е.Сепіра про зв'язок мовних і соціокультурних систем, праці представників Празької лінгвістичної школи В.Матезіуса, Б.Гавранка, Й.Вахка, які довели зв'язок мови із соціальними процесами і соціальну роль літературної мови; дослідження німецьких учених Лейпцизької лінгвістичної школи Т.Фрінгса, які обґрунтували соціально-історичний підхід до мови, а також праці японської школи "мовного існування" з проблем мовної ситуації. Слід згадати й роботу Поля Лафарга "Мова і революція", 1894 р. (у якій доведено, що відмінність між соціальними різновидами мови є наслідком суспільних суперечностей епохи французької буржуазної революції). У Росії проблема взаємодії мови і суспільства була предметом дослідження О. О. Шахматова, І. О. Бодуена де Куртене, М. Я. Марра, В. М. Жирмунського, Л. П. Якубинського, Є. Д.Поливанова та ін.

Певний внесок у вивчення цього питання зробили українські вчені О. С.Мельничук, В. М. Русанівський, Ю. О. Жлуктенко, та ін.

*Постановка завдання.* Метою статті є дослідження залежності розвитку мови від процесів, що відбуваються в суспільстві, з'ясування способів свідомого впливу держави на мовні процеси, формування мови наукової галузі, функції мови, виокремлення серед функцій держави функції прогнозування та планування розвитку мови в суспільстві. Важко переоцінити роль мови в розвитку людської цивілізації. Ще німецьким філософом В.Гумбольдтом, засновником філософії мови, теоретично обґрунтовано нове й надзвичайно важливе положення про те, що формою існування мови є її розвиток [2: 302]. У той чи інший спосіб

автори досліджень мовних проблем намагаються і сьогодні розв'язати порушену В.Гумбальтом проблему взаємовідносин мови і мислення, мови і мовлення, національного характеру мови. Усі вони оцінюють мову як соціальне явище і ставлять її в один ряд із соціальними чинниками, такими як виникнення держави, поява навчальних закладів, розвиток різноманітних галузей промисловості, виникнення та розвиток науки, різних напрямів у культурі тощо [3: 7].

Ніколи раніше проблема свідомого впливу держави на функціонування, розвиток мови та взаємодію мов не була такою актуальною, як сьогодні. У зв'язку з цим у науковій літературі спостерігається посилення уваги до державної мовної політики та її наслідків. Відомо, що поняттям "мовна політика" оперує соціолінгвістика: *мовна політика* - свідомий і цілеспрямований вплив, який має на меті сприяти ефективному функціонуванню мови в різних сферах її застосування; сукупність ідеологічних принципів і практичних заходів щодо розв'язання мовних проблем у соціумі, державі; сукупність політичних і адміністративних заходів, спрямованих на надання мовному розвитку бажаного спрямування [3: 254]. У науковій галузі державного управління "*мовна політика*" - це демонстрація ставлення держави в особі органів державної влади до вирішення мовних проблем у конкретній країні. Порівняємо наведене вище соціолінгвістичне тлумачення поняття "*мовна політика*" з іншими його тлумаченнями:

а) сукупність ідеологічних принципів і практичних заходів щодо вирішення мовних проблем у державі, соціумі [4: 445];

б) комплекс цілей та принципів, що визначають регулювання мовних практик у різних сферах життя держави й суспільства, а також сукупність правових, адміністративних та господарчих механізмів, через які здійснюється згадане регулювання;

в) частина національної політики певної держави (зміна чи збереження наявного функціонального розподілу мов у багатомовному суспільстві), у цьому розумінні в мовознавстві і політ ології вживають термін національно-мовна політика, яка спирається на певне теоретичне й ідеологічне обґрунтування, вироблені в суспільстві концепції з національного питання; г) на погляд мовознавців - це сукупність заходів, спрямованих на певний мовний розвиток (уведення нових або збереження старих мовних норм, уніфікація і стандартизація літературних форм, реформи в галузі орфографії і пунктуації тощо) [5: 7]. Перелік тлумачень цього поняття може бути продовжений, однак на основі узагальнень наведених вище визначень доходимо висновку, що в будь-якій державі саме влада, орієнтуючись на ту мову, яка якнайкраще може бути використана для здійснення владних інтересів, формує мовну політику. Здійснення мовної політики в однонаціональній державі пов'язано з життям заходів щодо вирішення мовних проблем загальнонаціонального, загальнодержавного значення. Наприклад, держава регулює вибір однієї чи кількох мов для вивчення у шкільних закладах освіти. Мовна політика в багатонаціональній державі - явище надзвичайно складне, але основний принцип, на якому вона побудована, залишається незмінним - принцип свідомого впливу держави та суспільства на мови. І філософи, і політологи, і соціологи оцінюють це явище, як політичне, теоретичне й практичне ставлення держави до функціонування, розвитку і взаємодії мов та їх ролі в житті народів - носіїв мов. Держава впливає на мовну ситуацію в країні та визначає соціальний статус і соціальні функції мов.

*Висновки та перспективи подальших досліджень.* Мова має потенційну можливість безперервно розвиватися, але потреби суспільства та сфера застосування мови можуть або забезпечити такий розвиток, або загальмувати його. Тому лінгвістичні процеси належать до об'єктів державно-управлінського впливу і потребують досліджень щодо своєрідності та наслідків впливу суспільних чинників на функціональний

внутрішньоструктурний розвиток мови. Зважаючи на особливу увагу з боку теорії державного управління до проблем мови взагалі і мови галузі зокрема, вважаємо доцільним виокремлення мови та мовлення державного управління в мікролінгвістику державного управління, у межах якої відбуватимуться дослідження мови в таких напрямках: прогнозування розвитку основних функцій мови (розширення сфер обов'язкового використання функцій мови законодавчо та шляхом організації відповідних систем освіти); прогнозування розвитку структур мови (з урахуванням мовної реальності закономірним є унормування мікролінгвістики державного управління - морфологічної, синтаксичної, стилістичної, лексико-семантичної систем). Формування ж стилістичних нормативних вимог до мікролінгвістики державного управління дасть можливість прогнозувати розвиток мовної та мовленнєвої норми у широкому розумінні.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакуменко В. Д. Теоретичні та організаційні засади державного управління : навч. посіб. / В. Д. Бакуменко, П. І. Надолішній. - К. : Міленіум, 2003. - 256 с.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. - М. : Прогресс, 1984. - 400 с.
3. Дешериев Ю. Д. Социальная лингвистика (к основам общей теории) / Ю. Д. Дешериев. - М. : Наука, 1977. - 382 с.
4. Енциклопедичний словник з державного управління / [уклад. : Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна]. - К. : НАДУ, 2010. - 820 с.
5. Куць О. М. Мовна політика в державотворчих процесах України : навч. посіб. / О. М. Куць. - Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. - 275 с.
6. Плотницька І. М. Теоретико-методологічні засади аналізу мовної політики в державному управлінні / І. М. Плотницька // Державне будівництво. - 2006. - № 1. - 14 с.

**Тетяна Зевченко,**  
*старший викладач*  
*кафедри англійської мови та методики її навчання,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Інноваційний розвиток економіки та соціальної сфери потребує високоякісної освіти, підвищення духовного й інтелектуального потенціалу суспільства, підготовки нової генерації фахівців, здатних створювати і впроваджувати інноваційні технології, здійснювати реформування економічних процесів та розвиток економіки, піднесення духовності та культури населення.

Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами в суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними. Інноваційний процес в освіті – це творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, в результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно нового стану.

Перед закладами вищої освіти ХХІ століття стоїть першочергове завдання створити умови для підготовки інноваційно орієнтованих фахівців, які були б здатні забезпечити у перспективі прискорений розвиток високотехнологічних галузей з високим експортним потенціалом.

Слово "інновація" має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: ідеї та процесу її практичної реалізації. Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання і виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог.

Проблемам інноваційної діяльності в освітній сфері присвячено чимало досліджень провідних вчених, серед яких К. Ангеловський, Л.

Ващенко, О. Козлова, Н. Артикуца, М. Поташник, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Попова та інші.

Вчені визначають основні види інновацій: інновації в навчальній діяльності, інновації в науковій діяльності, інновації у кадровому забезпеченні, інновації в управлінні, інновації в метасистемі ВНЗ.

Будь-яка інновація передбачає наявність певного плану реалізації, а також оцінку результатів її здійснення в певних умовах. Впровадження інновацій в освітній процес передбачає розробку інноваційного проекту. Інноваційний проект – це комплекс заходів в межах повного інноваційного циклу, спрямованого на створення конкретного інноваційного продукту. Водночас інноваційний освітній проект – це проект, реалізація якого створює нові або модернізує існуючі освітні технології, продукти, обладнання, навчально-методичне забезпечення, засоби навчально-методичного профілю, структурні та інфраструктурні нововведення у сфері освіти, а також надає нові освітні послуги і здійснює підготовку саме таких фахівців, яких потребує ринок праці.

Інноваційним продуктом у сфері освіти можуть бути концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методичні прийоми, форми та інше, як у навчальній діяльності, так і в забезпеченні навчального процесу.

Більшість зарубіжних вчених вважають інноваційну діяльність одним із основних аспектів роботи сучасної освітньої установи в режимі розвитку, що характеризується послідовністю та поетапністю.

Для управління інноваційною діяльністю у закладах вищої освіти принципово важливим є узгодженість етапів інноваційного циклу. На кожному етапі інноваційного циклу необхідно сформулювати і зафіксувати отримані результати, оцінити їх новизну, науково-технічну та освітню значущість, інноваційний потенціал, ресурсне, кадрове, інфраструктурне забезпечення для їх подальшого упровадження й комерційно вигідного використання.

Успішне проведення інноваційної педагогічної діяльності передбачає

усвідомлення педагогом практичного значення інновацій в системі освіти не тільки на професійному, а й на особистісному рівні. Проте залучення педагога до інноваційного освітнього процесу зазвичай відбувається спонтанно, без урахування професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності. До того ж педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, створюють проблеми в інтегруванні інноваційних програм з державними стандартами й освітніми програмами, в ефективному співіснуванні різних педагогічних концепцій.

Сутністю інноваційних процесів в освіті є, по-перше, проблема вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду, і, по-друге, проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику. Ці дві проблеми мають вирішуватися інтегровано. Виникає ряд суперечностей між традиційними підходами до навчання у вищій школі і новими соціально-економічними вимогами суспільства.

Основний зміст будь-якої інновації знаходиться у певному протиріччі з традицією, але своєму виникненню вона зобов'язана саме вкоріненій сталій традиції. Традиція ніколи не залишається незмінною. Залежно від характеру творчих інновацій традиція може або трансформуватися, або диференціюватися, породжуючи нову традицію. Саме з переходом традиції в інновацію стає можливим створення творчого процесу, розвиток дослідницької діяльності. Відбувається процес інтеграції різних підходів до навчання у світовій практиці у поєднанні з національно своєрідною системою освіти кожної держави.

Важливим є питання застосування та якісної адаптації нововведень у конкретних освітніх закладах, упровадження нових педагогічних технологій у розроблені курси, які вже виявили свою ефективність.

Найважливішою умовою для інноваційної діяльності є наявність спеціально підготовлених кадрів. Сьогодні в цій галузі наявні актуальні проблеми: сучасному викладачу необхідно розвивати творче мислення,



допомагати формувати ціннісне ставлення до світу, що передбачає його особисте володіння навичками критичного мислення, наявність вираженої мотивації до саморозвитку.

Сучасних фахівців потрібно вчити умінню мислити, самостійно здобувати інформацію й критично її оцінювати, а не просто накопичувати, запам'ятовувати та відтворювати. Відтак, сучасні навчальні заклади повинні переходити від застарілих "індустріальних" освітніх програм до такої системи навчання, що дасть змогу здійснювати підготовку кадрів для інноваційної економіки та інформаційного суспільства. Відповідно мають змінюватися й підходи до викладання.

Інноваційні процеси розвитку систем педагогічної освіти в світі є закономірними, їм властива глобальна спільність дій. Отже, метою інноваційної діяльності навчальних (освітніх) закладів є досягнення очікуваного кінцевого результату, якісна зміна її об'єкта.

Інноваційна діяльність навчальних освітніх закладів є одним із пріоритетних напрямів в освіті, оскільки є умовою для виживання, гарантією безпеки всіх його вихованців та всіх учасників педагогічного процесу.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Жуган І. О. Тенденції розвитку інноваційної діяльності сучасного вищого навчального закладу / І. О. Жуган // Наукові праці МАУП. – 2013. – Вип. 2(37). – С. 49-53.
2. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі / Н. Кошечко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. –2015. – №1 (1). – С. 35-38.
3. Литвинов А. С. Педагогічний провайдинг інновацій в освіті: навч. посібник / А. С. Литвинов. – Суми: Університетська книга, 2017. – 265 с.
4. Роскладка А. А. Інноваційний вищий навчальний заклад: особливості функціонування та перспективи розвитку / А. А. Роскладка // Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. – 2011. – № 5 (50). – С. 270-275.
5. Самсонова Олена. Упровадження інновацій в систему вищої освіти / Олена

Самсонова // Електронний ресурс. Режим доступу:  
<http://nuph.edu.ua/wpcontent/uploads/2015/04/UPROVADZHENNYA-INNOVATSIJ-V-SY-STEMU-VY-SHNOYIOSVITY-.doc>

6. Яровенко Т.С. Види інновацій в освіті та їх класифікація / Т.С. Яровенко // Вісник Дніпропетровського університету Серія "Економіка". – 2012. – №10/1. – Т. 20. – С. 214-219.

**Ангеліна Зінюк,**  
*студентка II курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Застосування мультимедійних технологій та інтернет-ресурсів в дослідженні зарубіжних стилів на сьогоднішній день відіграють вагомую роль. Тому навчальні заклади України ніяк не мають всі шанси залишитися осторонь прискороного, передового, інноваційного формування створення і уроку в суспільстві і закликають надання обставин з метою розвитку значного ступеня іншомовної компетентності випускників.

Використання сучасних інформаційних технологій на занятті – надзвичайно актуальне і водночас проблематичне питання для викладача іноземної мови. В методиці викладання іноземних мов ця проблема розробляється з початку 80-х років ХХ ст. Наразі використання інформаційних технологій – одна з умов успішного вивчення іноземної мови. Тому викладач іноземної мови повинен, окрім ґрунтовної фахової підготовки, володіти сучасною комунікативною методикою, використовувати інформаційні технології на усіх етапах навчання – це вимога часу [4].

Розглядаючи проблеми застосування ПК в навчанні іноземних мов, можливо відзначити наступні позитивні фактори його використання:

1. надає можливість педагогу використовувати персональний аспект;
2. сприяє формуванню самодостатності учнів, спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхнього особистого чи професійного життя ;
3. збільшує інформованість щодо інших мов та культур;
4. використаний матеріал відповідає сучасним захопленням і потребам учнів.

За останні десять років навчання із застосуванням інформаційних технологій стало звичним для більшості вищих та загальноосвітніх навчальних закладів усього світу.

Науковці стверджують [1: 33], що завдяки мультимедійним програмам студенти можуть працювати у своєму ритмі та згідно зі своїми потребами, уникають факторів "мовної тривожності" [2]. Досвід проведення експериментальних досліджень науковців свідчить про те, що найкращі результати були отримані тими студентами, які використовували мультимедійні навчальні програми.

Але, мультимедійні технології слід розглядати лише як інструмент, тобто засіб оптимізації процесу навчання. Викладач повинен завжди пам'ятати та розуміти, що навчальні ситуації, в яких комп'ютеризовані засоби та інновації успішно його замінюють, є обмеженими, адже інтуїція викладача не має електронних аналогів [3: 22; 2]. В той же час автоматизовані навчальні курси допоможуть студентам закріпити знання з граматики, поповнити словниковий запас як активний, так і пасивний, потренувати правильну вимову та артикуляцію, значно покращити навички перекладу та навички роботи над текстом.

В сучасних умовах головною задачею освіти є не лише отримання учнями певної суми знань, але і формування в них вмінь та навичок самостійного набування знань. Справжнім творчим стимулом є створення уроків-презентацій, які є невід'ємною частиною освітньої діяльності.

Важливим є і те, що використання інформаційних технологій допомагає підвищити мотивацію учнів до навчання, більш раціонально будувати процес навчання і, таким чином, досягати гарантованих результатів педагогічної діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Chauminot G. Comprehension orale. Apports et limites du multimedia // *FDLM – Cleinternational*. — Paris, 2002. — № 322. — P.33
2. Haekyung C. Korean elementary esol students` English language anxiety and defense mechanism in the esol and mainstream classes: theoretical and pedagogical implications for tesol : diss. Doctor of Philosophy / *Cha Haekyung ; The Florida State University, 2006. — 194 p.*
3. Вікторова Л. Застосування мультимедійних технологій у процесі вивчення румунської мови майбутніми офіцерами / Л. Вікторова // Друга іноземна мова в європейській системі освіти: матеріали II Міжнародної навч.-практ. конф. «Сучасні тенденції викладання другої іноземної мови в школах і вищих навчальних закладах» — Горлівка: Вид-во ГДППМ, 2011. — С. 20 – 23.
4. Ситдикова І. Комп'ютер поспішає на допомогу / І.Ситдикова // *Іноземні мови в навчальних закладах*. — К., 2004. — №1. — С. 116-119.

**Світлана Качур,**  
*студентка II курсу,*  
*природничо-географічний факультет,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

**Світлана Шумаєва,**  
*к.п.н., доцент кафедри іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

#### **ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Змістовне вивчення проблеми впровадження практики інклюзивної освіти засвідчило доцільність її організації одразу у двох напрямках:

всестороння підтримка інклюзивного середовища з культурою взаємної поваги на загальному та індивідуальному рівнях. Стосовно останнього, найголовнішим є усвідомлення кожним окремим вчителем принципів інклюзивної освіти, до яких належать:

- цілі та етос інклюзивної освіти
- переваги для всіх учнів, які перебувають у середовищі інклюзивного навчання
- різниця між інклюзією та інтеграцією (тобто взаємодія з доступом)
- методи навчання та виховання, які враховують різноманітність учнів.

Прикладом впровадження елементів інклюзивної освіти є диференціація навчання, яка є практичною реакцією на індивідуальні особливості учнів. Навіть у середовищі, де навчальні бар'єри були зведені до мінімуму, учням все одно доводиться працювати в своєму власному темпі і по-своєму. Диференційоване навчання передбачає розробку загального розуміння нейророзмаїття з метою надання учням максимальної автономії шляхом надання їм додаткових ресурсів, матеріалів, завдань, підтримки, адекватних очікувань та правильної організації навчання. Так, організовуючи процес диференційованого навчання, вчитель повинен вміти підібрати різноманітні матеріали, різні типи та формати текстів; завдання, які дозволили б учням самим обирати почерговість завдань та розподіл ролей у груповій роботі. При цьому вчитель повинен розуміти, що кожен учень може виконати лише якусь певну порцію завдань і усвідомлювати, що часто процес навчання є більш вагомим, ніж його готовий продукт. Як результат, учні повинні мати змогу використовувати різноманітні технології та довідкові матеріали в різному обсязі; групи мають формуватися за принципом забезпечення балансу здібностей і навичок; а учням, які того потребують, повинна приділятися більша увага і, нарешті, навчальне середовище повинне бути організоване таким чином, щоб учні могли виконувати різні завдання в межах спільного простору.

Попри цілу низку вироблених орієнтирів, варто відзначити, що не існує єдиної стратегії яка б працювала однаково на кожного учня. Складні взаємодії між когнітивними профілями людей, їх особистими обставинами та середовищем навчання означають, що вчителі та інші фахівці, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами повинні сприймати кожну ситуацію індивідуально і не припускати що те, що працювало раніше, спрацюватиме в кожному випадку. Проте, вчителі можуть знайти корисну відправну точку, з якої можна експериментувати, роздумувати і вдосконалювати свої методики. Беззаперечним фактом залишається те, що вчитель неодмінно повинен враховувати цілий ряд факторів ще на етапах планування як цілого курсу, так і кожного окремого уроку. До останніх належить вибір:

- методології заняття
- діапазону методів навчання (від групового до індивідуального)
- навчальних матеріалів (мультисенсорні та мультимодальні ресурси)
- належного навчального середовища (максимально зручне для всіх учасників навчального процесу)
- методів утримання аудиторії (чіткість інструкцій та встановлення спільної і демократичної системи правил)

Важливим є також і результат, підсумок проведеної роботи, який має включати в себе:

- оцінювання навчальних досягнень вчителем (чіткість та конструктивність відгука)
- власна оцінка учнями проведеної роботи у класі (порівняння відповідей на різні завдання та між різними групами учнів)
- обмін досвідом (неформальні бесіди учителів з метою запобігання ймовірних навчальних проблем)
- організація офіційних заходів у школі (впровадження практики запрошення спеціаліста з певного аспекту інклюзивної освіти).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Profile of inclusive teachers. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from [www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf) (Last accessed: 16.01.2019).
2. European Commission. Support for children with special educational needs (SEN). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
3. Reid, G., Elbeheri, G., & Everatt, J. Assessing children with specific learning difficulties: A teacher's practical guide. Abingdon: Routledge, 2015.

**Anna Kyliushyk,**  
*1<sup>st</sup> year student,*  
*the faculty of ofreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical Unioversity,*  
*Uman*

## THE IMPORTANCE OF TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Education is one of the most important professions in the working world. Technology has done many things for us in today's society especially for education and schools. Technology has impacted almost every aspect of life today, and education is no exception. In many ways, technology has profoundly changed education. For one, technology has greatly expanded access to education. In medieval times, books were rare and only an elite few had access to educational opportunities. Individuals had to travel to centers of learning to get an education. Today, massive amounts of information (books, audio, images, videos) are available at one's fingertips through the Internet. The UK is one of only five countries in the world which have a compulsory computing curriculum. The other four (South Korea, Israel, Estonia and New Zealand), interestingly, are groundbreaking in so many ways, but the UK is the world leader in exporting educational excellence.

Why we need to give our students technology education? Is it important to use technology in teaching?

First of all, on the Internet teachers have set plans or guidelines for other teachers to look at and get ideas on what to do for their classroom. This is a great idea for teachers to use especially for new and young teachers to get some great ideas. By using this tool, teachers could hopefully get better and new ideas on how to teach certain subjects or try new things with the students. Teachers can get hints on how they can give tests, or how to help the students become better test takers on the Internet. Class Webs are another way teachers and students can get involved with the Internet and technology; students can help their teachers create a web page for their class. Many teachers use the Internet to find Resources for the classroom. They can find many things for the class to do on the Internet like games and projects.

As we can see technology are helping teacher to input new information with using interesting materials and visual aids. Twenty years ago, the teacher was basically limited to providing class notes, showing a video, and using a limited variety of other tools to try and make learning fun and interesting. With this, they were expected to reach a variety of learning styles simultaneously without the proper tools to help them accomplish this task [1].

Today, a teacher role has changed to facilitator and supporter as students collaborate and use apps that suit their learning style. This enables the teacher to be more proactive about providing individual help when needed without having to worry about hindering other students in the classroom that are ahead in the learning process.

The growth of technology in the classroom represents a win-win situation for educational institutions. Teachers now have the tools they need to reach each student and students can choose the way they wish to consume lesson content. It will be interesting to see where technology takes education in the next two decades to come.

Opportunities for communication and collaboration have also been expanded by technology. Traditionally, classrooms have been relatively isolated, and collaboration has been limited to other students in the same classroom or



building. Today, technology enables forms of communication and collaboration undreamt of in the past. Students in a classroom in the rural U.S., for example, can learn about the Arctic by following the expedition of a team of scientists in the region, read scientists' blog posting, view photos, e-mail questions to the scientists, and even talk live with the scientists via a videoconference. Students can share what they are learning with students in other classrooms in other states who are tracking the same expedition. Students can collaborate on group projects using technology-based tools such as wikis and Google docs. The walls of the classrooms are no longer a barrier as technology enables new ways of learning, communicating, and working collaboratively.

#### Reasons Why Students NEED Technology in the Classroom:

1. Integrating technology into the classroom is an effective way to connect with students of all learning styles.
2. Using technology in the classroom gives teachers and other faculty members the opportunity to develop their student's digital citizenship skills. It's one thing to use mobile devices, it's a completely other thing to know how to use them correctly and responsibly.
3. When mobile technology is readily available and performing correctly in the classroom, students are able to access the most up-to-date information quicker and easier than ever before.
4. Technology helps students be more responsible.
5. With technology in the classroom the teacher becomes the encourager, adviser, and coach [2].

As we can see, technology is a powerful tool that can support and transform education in many ways, from making it easier for teachers to create instructional materials to enabling new ways for people to learn and work together. It will be up to instructional designers and educational technologies to make the most of the opportunities provided by technology to change education so that effective and efficient education is available to everyone everywhere.

## REFERENCES

1. The Ultimate History of Technology in Education  
<http://www.ourict.co.uk/technology-education-history/>
2. How technology is important in education? <https://www.quora.com/How-technology-is-important-in-education>

**Kateryna Klymenko,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## ENCOURAGING READING HABITS IN KIDS VIA HOME READING

The big challenge for teachers is not simply getting students to read – it's getting them to enjoy it too. The National Literacy Trust has noted that becoming a lifetime reader is based on developing a deep love of reading. "Research has repeatedly shown that motivation to read decreases with age, especially if pupils' attitudes towards reading become less positive," it said. "If children do not enjoy reading when they are young, then they are unlikely to do so when they get older."

Studies by psychologist O. Zaporozhets indicate that encouragement, praise from teachers, parents positively affects the activity of children. This effect has two stages or phases. At the first stage, praise acts as a direct positive reinforcement of activity. At the second stage, direct gain acquires the qualities of internal, subconscious motivation for the following actions. Applying the method of encouragement, it is necessary to take care of objectivity, justice, take into account the age and individual characteristics of pupils. Moral rather than material incentives must prevail.

A.S. Makarenko, referring to his parents, wrote: "Children's joy, pleasure, entertainment should be given to children not as a reward for good deeds, but for

the natural satisfaction of needs. What a child needs is to be given to her in all circumstances, regardless of merit, but those that are harmful to her, you can not give her a reward. " A. S. Makarenko and V. O. Sukhomlinsky firmly stood in the position that it is necessary first of all to take care of moral encouragement. It promotes the establishment in the personality of moral and spiritual values, aimed at displacement or inhibition of negative, ugly rice. It should be noted what types of incentives can be used in the system of family and school education. In particular, the following types of incentives may be appropriate for the family: stroking the head, accompanied by the approval of "Young People!"; kiss as an expression of passion for the child's actions; donation of toys, books, interesting and necessary things for the child (pencils, markers, albums for coloring, etc.); A walk on the day off (in the woods, to the river, in the zoo, at the exhibition, at fishing-catching). Types of incentives can be many. These are good words and attention to the activities of the child, and the expression of pleasure and joy for her positive actions. In school practice, traditionally resort to the following kinds of encouragements: praise orally; praise (thanks) in the order of the head of the institution; Awarding a letter, praise letter, gold or silver medals; putting a photo of a pet on a board of honor, a letter of thanks to parents, etc.

If children do not enjoy reading when they are young, then they are unlikely to do so when they get older. For younger readers in particular, their home environment is critically important. Home is a massive influence. Supportive and understanding parents are key to developing their child's reading. But if a pupil doesn't see people reading at home, it may be harder to instill the idea of reading for pleasure. Reading is one of the most fundamental skills children need to learn to be successful. Not only do good reading skills benefit students academically, they are also a skill required for lifelong success. Reading develops vocabulary, increases attention span, and promotes stronger analytical thinking.

The key to encouraging reading habits in kids is reading with them at home from a young age. By reading together often, your child will learn first hand the

joys reading can bring, helping him or her develop a motivation to read. However, every student learns and processes information differently. This means that some children may have a natural love of reading, and some may not. If your child falls into the second category, don't fret. Not every child loves to read.

Some common reasons children don't like to read include:

- your child feels like reading is a chore,
- your child has difficulty in reading,
- your child thinks reading is boring,
- your child hasn't found the right book yet.

The good news is that when you know why your child doesn't like to read, you can address the issue and begin to make reading more enjoyable. By learning to make reading fun, your child is more likely to develop a love of reading, encouraging better reading habits and making learning easier. One thing I know for sure is that reading well will always be necessary. I coined the phrase "Reading is the New Civil Right!" and that skill is more important than ever. Being in practice, I noticed that not all children love to read at home, and therefore do not do homework as it should. This is all because parents do not help, do not encourage learning or just do not have enough time. The most important thing to remember is that reading should be an enjoyable experience.

Reading for pleasure and interest will help your child to develop reading skills and will give your child the opportunity to practice these skills in meaningful ways. It is very important to choose books and reading texts that are relevant to the child's age. Do not forget that you can read anywhere: in transport, outpatient clinics, at sea. If we talk about the pace, read speed should make reading interesting. You ask me: "How exactly?" There are many different techniques and trainings: reading on the contrary, upside down, text with drawings, reading with half words, with lattices, rotating text. You can also contact the tutor for help, it is of course at your discretion. Remember the frequency of classes on reading development - read every day. Regarding the

time interval, this is an individual case. Better less, but more often. Reading should attract, awaken interest, and stimulate the knowledge of the surrounding world.

#### REFERENCES

1. <https://buki.com.ua/blogs/yak-zaokhotyty-dytynu-do-chytannya/>
2. [https://pidruchniki.com/14051003/pedagogika/metod\\_zaohochennya](https://pidruchniki.com/14051003/pedagogika/metod_zaohochennya)
3. <https://starylev.com.ua/club/blog/12-hytroshchiv-yaki-dopomozhut-zacikavyty-ditey-chytanniam>

**Марина Клоченко,**  
*студентка I курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

#### СТИЛІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕВФЕМІЗМІВ У ГАЗЕТНОМУ ТЕКСТІ

Ступінь розвитку мови та зміни ціннісного сприйняття світу мовцями найповніше відображено в публіцистиці та засобах масової інформації, які здатні забезпечити різноманітні потреби сучасного суспільства у створенні, збереженні й передачі інформації.

Оцінна спрямованість публіцистичних та інформаційних матеріалів вимагає широкого використання всіх стильових можливостей мови. Публіцистичний текст має власні принципи відбору й використання лексичних засобів. Проведений аналіз засвідчив, що в пресі використовується широкий спектр мовних одиниць, серед яких чільне місце посідають евфемізми та дисфемізми.

Саме її використання призводить до відхилення від певних канонів створення газетних статей. У свою чергу таке варіювання інформаційної лексики, яка вживається для надання мові газет певної експресивності, створює нашарування дещо неприйнятної для суспільства розмовної мови.

Багато мовознавців приділяли неабияку увагу дослідженням у сфері публіцистики, які були спрямовані на виявлення ролі евфемізмів і дисфемізмів та їх особливості.

Тому, на даному етапі розвитку журналістики таке багатогранне поширення евфемізмів і дисфемізмів у мові газет є досить прийнятним явищем, створеним для привернення уваги читачів та глядачів. Інтенсивне використання стилістично забарвлених одиниць в аналізованих текстах відображає мовні уподобання суспільства, яке прагне в цих лексемах віднайти засоби адекватної номінації явищ.

Питання функціонування стилістично забарвлених лексем у публіцистичних текстах були предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних мовознавців, зокрема, Л. Гуслистої, Б. Коваленка, А. Коваль, Г. Колесник, В. Костомарова, Г. Мінчак, С. Равлюк, Л. Ставицької, О. Тараненка, В. Чабаненка та ін. Дослідження мови публіцистики останніх десятиліть здійснюється в таких напрямках: 1) аналіз лексико-семантичних одиниць, зокрема, запозичень, інновацій і розмовних елементів, які переходять до мовної норми (О. Стишов, О. Сербенська, Д. Мазурик, М. Неклюдова); 2) загальний лексико-семантичний аналіз газетно-публіцистичного дискурсу (О. Зарецький, О. Калиновська, М. Солдатенкова); 3) дослідження словотвірних аспектів у мові публіцистики (О. Стишов, О. Семенюк, Г. Віняр, В. Фурса); 4) аналіз стилістичних особливостей публіцистичного тексту з погляду мовної норми (Л. Струганець, Т. Коць, О. Андреєнко, А. Григораш, М. Скиба, Х. Дацишин, Г. Колесник, Н. Кочукова, С. Равлюк, Б. Черняков).

Спостереження над фактичним матеріалом показує, що евфемізми по-різному реалізують свій стилістичний потенціал в газетному тексті. За ступенем виразності їх можна розділити на дві групи: стилістично нейтральні та стилістичні марковані евфемізми.

Першу групу складають так звані «стерті» евфемізми [1: 8]. Традиційно, цей термін використовується стосовно метонімії та метафори.

Стерта або лексична метафора / метонімія сприймається як щось звичне, як кліше, в якому переносні значення вже мало відчутні (*носик чайника, mouth of the river*), в той час як справжня чи стилістична метафора / метонімія відрізняється особливою експресивністю, образністю, свіжістю вживання (*flight of ambition*). Аналогічним чином можна розглядати й евфемізми. Стерті евфемізми вживаються в силу звички, є широко розповсюдженими засобами вираження в мовному колективі. Внаслідок багаторазового вживання в схожих контекстах реципієнт перестає відчувати пом'якшувальний характер таких заміни як їх головну характеристику, на перше місце виходить номінативна функція – стерті евфемізми сприймаються як закономірні, традиційні, найбільш відповідні певному контексту вживання номінативні засоби. До числа стертих евфемізмів, у вживанні яких особливо позначається сила мовної традиції, слід віднести евфемізми, зареєстровані в лексикографічних джерелах, які спочатку виникли як заміни найменувань Бога, диявола, смерті, злочинів, хвороб, гріхів, частин тіла тощо [2: 10].

Стерті евфемізми використовуються у низці інших стандартних для газетного тексту лінгвістичних засобів, є стилістично невиділеними, мають нормативний характер вживання.

Використання стертих евфемізмів характерно для газетних матеріалів, які зачіпають певні теми. Як правило, це теми, під час обговорення яких використання прямих номінацій споконвічно табуйоване - однієї з них є тема смерті [3: 20].

У статті про збільшення числа самогубств в Японії для позначення цього явища автор виводить на розповідь евфемізм: "*An increasing number of Japanese are taking their own lives*" (Guardian, 22.10.2014). "*To take one's own life*" є стертим евфемізмом, широко і звично використовуються в мовному побуті. Прагнення згладити негативний прагматичний ефект висловлювання не є основним у цьому випадку – про це свідчить паралельне вживання прямих номінацій *kill oneself, die in suicide* у цьому ж тексті. У цьому

випадку використання евфемізму обумовлено необхідністю уникнути тавтології і розглядається автором як прийнятне і природне, що сприяє об'єктивному стилю викладу. Багато евфемізмів стали стандартними лексичними одиницями для освітлення певної тематики в газетному тексті [4: 7].

Використання більшості політкоректних евфемізмів, так само як і стертих є стилістично нейтральним. Вони відносно недавно почали використовуватися у мові, проте вже вважаються нормативними замінами слів, сприймаються як прояв обмеження прав особистості на мовному рівні, а отже закріпилися в мові ЗМІ: "President is to siphon taxpayer funds to the insurance industry by pushing *elderly and disabled* Medicare beneficiaries into manage care and other private plans" (Sun Sentinel 15.04.2013), "And the result seemed to confirm the doomsayer's predictions: enrollment of *African-American, Hispanic and Native American* students plunged at Berkeley, while the *Asian-American* population continued to rise" (USA Today 13.07.2014). Уживання політкоректних евфемізмів у вищенаведених уривках не порушує загальної стриманої тональності тексту, об'єктивного характеру викладу, сприймається адресатом в нейтральному ключі. Використання цих евфемізмів не пов'язане з будь-яким емоційним станом, що дозволяє визначати їх як стилістично нейтральні. У газетному тексті за кожною понятійною сферою закріплений певний набір евфемізмів, вживання яких відправник і одержувач повідомлення сприймають як нормативне [1: 30].

Отже, більшість стертих і політкоректних евфемізмів є свого роду кліше, передбачуваними елементами, використання яких очікувано в газетному тексті при висвітленні певних тем. Ці евфемізми легко декодуються, не вимагають залучення великого обсягу фонових знань, характеризуються слабкими формально-змістовними зв'язками з контекстом. Використовуючись у газетному тексті, стерті і політично-коректні евфемізми позбавлені особливої образності і виразності, що дозволяє визначати їх вживання як стилістично-нейтральне.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кацев А. Н. Языковое табу и эвфемия. Ленинград. 1988. 79 с.
2. Кудряшова А. П. Процессы образования и функционирования эвфемизмов в семантических полях «смерть», «болезнь», «возраст»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2002. 23 с.
3. Костомаров В. Г. Некоторые особенности языка печати как средств массовой коммуникации: автореф. дис. ... докт. филол. наук. Москва, 1969. 38 с.
4. Порохницкая Л. В. Культурологические и когнитивные принципы эвфемии в современном английском языке: дис.... канд. филол. наук. Москва, 2004. 23 с.

**Інна Кобилецька,**  
*студентка I курсу,*  
*Інститут економіки та бізнес освіти,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## ТЕСТ DAФ ЯК МОЖЛИВІСТЬ ПРОХОДЖЕННЯ СТАЖУВАННЯ ТА НАВЧАННЯ У НІМЕЧЧИНІ

Німецька служба академічних обмінів (Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD)) є однією з найбільших у світі організацій у галузі освіти, що забезпечує мобільність студентів, аспірантів та викладачів, і надає можливість талановитій молоді усього світу пройти наукове стажування або підвищити кваліфікацію у Німеччині.

До основних видів стипендій входять :

- Наукові стажування для викладачів ВНЗ та науковців;
- Повторні запрошення колишніх стипендіатів DAAD;
- Наукові стипендії для аспірантів та молодих вчених (короткі, річні стипендії, повна аспірантура у Німеччині, аспірантура з подвійним науковим керівництвом);
- Стипендії на навчання для випускників ВНЗ;
- ERP-стипендії на навчання для випускників в галузі економіки;

- Програма Європейського університету Віадрина;
- Стипендії для навчання на магістерських програмах зі сталого розвитку (EPOS);
- Літні курси у німецьких ВНЗ для іноземних студентів;
- Групові поїздки для студентів до Німеччини “Studienreisen” [1].

Одним зі шляхів реалізації вищезгаданих видів навчання чи стажування у Німеччині є складання тесту на знання німецької мови. Існує п'ять можливостей скласти іспит з німецької та отримати бажаний сертифікат. Передусім це екзамен в самій Німеччині – в обраному вами університеті. Називається цей іспит DSH (німецький мовний іспит для вступу у вищий навчальний заклад іноземних абітурієнтів). Про особливості цього іспиту розповідають у мовному відділі українського представництва Гете-Інституту: «Цей іспит проводиться лише в Німеччині і лише за особистої присутності. В Україні його скласти неможливо. Як правило, цьому іспиту передують підготовчі курси. Цей іспит безкоштовний, але в деяких університетах за участь в ньому необхідно сплатити від 30 до 60 євро. Також є один недолік: якщо ви його провалили, то перездати його можна лише раз» [2].

Проте, можливо протестувати свої знання мови і в Україні, здавши тест з німецької мови – так званий TestDaF (з нім. «Test Deutsch als Fremdsprache» – «Тест з німецької мови як іноземної»), який проводиться у майже 80 країнах світу в ліцензованих центрах тестування. Це є міжнародний мовний екзамен з німецької мови, сертифікат якого визнається всіма вищими школами Німеччини та є однією з головних умов прийому іноземних студентів до німецьких вищих навчальних закладів.

В Україні він проводиться п'ять разів на рік в чотирьох тестових центрах: у Києві, Полтаві, Одесі та Львові. Тест централізовано розробляється та оцінюється в Німеччині, що значною мірою забезпечує рівні шанси для всіх учасників, тож всі, хто здає іспит, отримують однакові

завдання. Екзаменаційні роботи перевіряються спеціально підготовленими екзаменаторами. Результати іспиту оцінюються відповідно до трьох рівнів: I TestDaF – рівень 5 (TDN 5); II TestDaF – рівень 4 (TDN 4); III TestDaF – рівень 3 (TDN 3). Відповідно до вимог Загальноєвропейських Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти ці рівні відповідають рівням від B 2.1 до C 1.2. [3].

TestDaF перевіряє 4 мовні навички окремо, необхідні і важливі для навчання у вищій школі: розуміння прочитаного, аудіювання, писемне та усне мовлення. Відповідно до цього у сертифікаті виставляються чотири оцінки. Таким чином, отримується повна картина про те, які є сильні або слабкі сторони щодо окремих навичок [3]. Якщо ви у кожній частині екзамену досягли щонайменше рівня TDN 4, то вашому навчанню у Німеччині ніщо не стоятиме на заваді (звичайно, ви маєте відповідати й всім іншим фаховим та правовим передумовам). Якщо ваші знання оцінені на рівень TDN 5, то Ви володієте дуже гарними знаннями з німецької мови, вищими за рівень вимог на початок навчання. У деяких німецьких вузах з окремих спеціальностей достатньо також рівня, нижчого за TDN 4 з усіх частин екзамену, щоб бути допущеним до навчання. Кожен вищий навчальний заклад має свої правила допуску до навчання. Деякі вузи виставляють таку інформацію на своїх сайтах у Інтернеті.

Таким чином, складання TestDaF надає можливість українським студентам пройти навчання або стажування в одному із закладів вищої освіти Німеччини. Щоб успішно скласти цей іспит, необхідно мати гарні навички з чотирьох видів мовленнєвої діяльності – читання, аудіювання, письма та усного мовлення.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Стипендії Німецької Академічної Служби Обмінів DAAD. URL: <http://odeku.edu.ua/wpcontent/uploads/Stipendiyi-Nimetskoyi-Akademichnoyi-Sluzhbi-Obminiv-DAAD-Leaflet-new.pdf> (дата звернення: 18.01.2019).

2. Все, що потрібно знати про TestDaF. URL: <https://studway.com.ua/testdaf/>  
(дата звернення: 18.01.2019).

3. Що таке ТестДаФ? URL: [https://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Sprachen/informationen\\_uk.pdf](https://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Sprachen/informationen_uk.pdf) (дата звернення: 18.01.2019).

**Ольга Козарчук,**  
*магістрантка II курсу,  
факультет іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань*

### **ДО ПИТАННЯ МОВНИХ ЗАСОБІВ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОГНІТИВНИХ СТРУКТУР**

Будь-яке явище дійсності, пов'язане з конкретним поняттям або конкретним чуттєвим досвідом, має отримати деяке найменування у мовній системі, бути в тій чи іншій мірі пов'язане з окремою мовною одиницею або деякою сукупністю цих одиниць [1]. Іншими словами, оперування когнітивними структурами передбачає співвіднесення їх змісту з тими чи іншими одиницями мови.

За способами представлення концептів засобом матеріальних засобів мови (об'єктивації) слід звернутись до концепції І. Стерніна та З. Попової, котрі виділяють такі способи об'єктивації:

- 1) лексико-фразеологічні засоби;
- 2) структурна схема простого речення (або пропозиція);
- 3) національні прислів'я, афоризми;
- 4) текст [2].

В рамках цієї концепції М. Болдирєв пропонує розрізняти такі типи концептів:

- 1) лексично репрезентовані концепти;
- 2) морфологічно репрезентовані концепти;
- 3) синтаксично репрезентовані концепти [3].

На сучасному етапі прийнято об'єднувати морфологічно та синтаксично репрезентовані концепти в одну групу – граматично репрезентовані концепти.

Представляється очевидним, що різні мовні засоби (лексичні, граматичні, текстуальні) по-різному актуалізують той чи інший обсяг знань. Так, Н. Бесєдіна, вивчаючи морфологічну репрезентацію, пише: «У репрезентації змісту концептуальної системи як системи знань про світ, що формується в результаті пізнавальної діяльності людини, задіяні засоби всіх мовних рівнів. При цьому кожен рівень виконує свою роль» [4].

Лексична презентація когнітивних структур передбачає дотримання певних умов:

- лексична одиниця покликана вказати на об'єкт або явище дійсності, тим самим активізувати відповідний обсяг знань та уявлень про нього – об'єкт або явище;

- закріплені в семантиці лексичної одиниці знання і уявлення про той чи інший об'єкт або явище дійсності повинні дозволити виявити, які властивості і характеристики в певному об'єкті або явищі видаються важливими для лінгвокультурної спільноти.

Граматичні концепти виникають у результаті узагальнення інформації про мовні об'єкти, їх властивості та вживання, а також про те, як зв'язки та відносини між мовними об'єктами відображають відносини між реаліями навколишнього середовища. Граматичні концепти служать засобом матеріалізації як суто мовних знань, так і феноменологічних.

Граматичний концепт є типовою пропозицією, котра закріплена в стійкій структурній схемі [5]. Типова пропозиція – це когнітивне утворення, лінгвокреативна мислительна одиниця, в якій відображене типове самовиявлення об'єкта або його взаємодія з іншими об'єктами дійсності. Основним засобом актуалізації типової пропозиції виступає речення [2]. Для репрезентації типової пропозиції в кожній мові є стійкі і постійно

відтворювані структурні схеми простого речення типу: хто/що знаходиться де, хто є який, хто/що переміщується куди, хто робить що і т.ін.

Текстуалізація – це такий спосіб вербалізації знань, який має на увазі передачу знань від однієї людини іншій в зв'язній, цілісній формі. Текстуалізація когнітивних одиниць завжди спрямована на активізацію вже отриманих знань і уявлень з метою їх подальшого формування та виконання певної дії, тобто реалізацію того чи іншого сценарію. Розгляд тексту в лінгвокогнітивному ключі дозволяє зробити висновок про те, що адекватне розуміння іншомовного тексту зумовлене ступенем розгортання в ньому тих чи інших когнітивних репрезентацій та ступенем відповідності вербалізації актуалізованих у ньому ментальних конструктів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Прохоров Ю. Е. Стернин И. А. Русское коммуникативное поведение. М., 2002. 227 с.
2. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2001. 191 с.
3. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамбовского университета, 2000. 123 с.
4. Беседина Н. А. Морфологические передаваемые концепты: автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Тамбов, 2006. 39 с.
5. Попова З. Д. Синтаксический концепт и межкультурная коммуникация. *Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*. 2004. № 2. С. 27-31.

**Максим Колісніченко,**  
*студент I курсу,  
факультет інформаційних технологій,  
Національний університет біоресурсів і природокористування України,  
м. Київ*

**Ангеліна Колісніченко,**  
*викладач кафедри англійської мови та методики її навчання,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань*

## **ЗВ'ЯЗОК ІНШОМОВНОЇ ТА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ**

Освіта завжди перебуває у процесі трансформацій, адже мусить реагувати на зміни у суспільному житті та відповідати вимогам часу. Тим не менше існує незмінна вимога до освітньої галузі, суть якої у підготовці висококваліфікованих фахівців. Цей запит теж постійно змінюється у згідно з вимогами до працівника, які теж трансформуються в залежності від потреб роботодавця. Цифрові технології у поєднанні з «об'ємними» даними та прогнозною аналітикою мають значне значення вплив на професійну практику на індивідуальному, організаційному, національному та міжнародному рівнях [2: 117].

В освіті цей процес ще більш відповідальний, адже факторів змін є набагато більше. Освіта має багато напрямків і мова тут не лише про педагогічну ланку чи сферу інформаційних технологій. Якщо об'єктивно проглянути навчальні плани професійної підготовки сучасних студентів, незважаючи на напрямок, ми обов'язково зустрінемо серед переліку предметів такі дисципліни як «Іноземна мова» (здебільшого англійська) та «Інформаційно-комунікаційні технології». Ми можемо зробити припущення, що, незважаючи на напрям підготовки, освітні заклади пропонують як обов'язкові предмети саме ті, що незмінно будуть затребувані у майбутній професії.

Необхідність володіння іноземною мовою та цифровою компетентністю крім фахової необхідності має ще й суспільну потребу. Втім серед вимог роботодавців, які вони оприлюднюють для потенційних працівників надзвичайно часто зустрічаються володіння іноземною мовою та навичками користування комп'ютером. Тому надзвичайно велика увага прикута саме до цих двох предметів в освітньому процесі. Проте, насамперед, нас цікавить питання, чи переплітаються ці дві дисципліни, тобто чи мають зв'язки, і якщо мають, то як вони реалізовані у процесі підготовки фахівця та який вплив мають на якість цієї підготовки.

Предмет «Іноземна мова» вже вийшла за рамки аудиторного навчання та стала доступною на онлайн платформах, для успішного використання яких діють постійні консультаційні пункти, крім того у предмет «Інформаційні технології» включено необхідні для роботи вчителя іноземних мов матеріали та технології, аби забезпечити випускників необхідними навичками для успішної роботи вчителем.

Щодо підготовки фахівців у сфері інформаційних технологій, то іноземна мова має напрямок професійного спрямування, що є певною мірою фокусуванням та виокремленням саме необхідного матеріалу для вільної роботи з програмним забезпеченням, яке б дало змогу економити час на онлайн переклади потрібних команд інсталяцій, тощо. Студентів усіх професій можна заохотити до вивчення обчислювальних процесів, які розвивають певні знання і логіку, що структурує мислення [1: 234].

Таким чином, можна зробити висновок, що іноземна мова тісно пов'язана з інформаційними технологіями та впливає на якість підготовки майбутніх фахівців.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Naughton J, (2012) From Gutenberg to Zuckerberg: What You Really Need to Know About the Internet / J Naughton, London: Quercus. Retrieved March 09 2019 from <https://www.goodreads.com/book/show/12175638-from-gutenberg-to-zuckerberg>.



2. Fenwick, Tara, Edwards, Richard (2016) Exploring the impact of digital technologies on professional responsibilities and education School of Education, European Educational Research Journal 2016, Vol. 15(1) 117–131.

**Oksana Kotous,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **ENCOURAGING LEARNERS TO IMPROVE SPEAKING SKILLS**

Today, changes in education have affected the teaching of such an important subject as English. I always worried why students in our schools who have been learning the language for eleven years, can't communicate fluently. The answer to this question has been found. To my mind, as well as for any other cause, for the study of English, a learner needs a positive motivation and the desire to be engaged.

Some scientists worked on the problem of encouraging speaking skills in the learning process: E. Kiriychuk, L. Kiccitnova, A. Lipkina, A. Markov, T. Matis, A. Orlova and others.

Speaking is "the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols, in a variety of contexts" (Chaney, 1998, p. 13). It is a crucial part of second language learning and teaching. Despite its importance, for many years, teaching speaking has been undervalued and English language teachers have continued to teach speaking just as a repetition of drills or memorization of dialogues. This approach must be changed to the communicative one.

Communication is fundamental to human relationships. Just think about conversations you have in one day and compare that with how much written communication you do in one day. Which do you do more of? In our daily lives most of us speak more than we write. The communicative method of learning English is to teach students to communicate freely. Of the four types of activities,

including writing, reading, listening and speaking, the communicative approach focuses on speaking and reading.

Many students equate being able to speak a language as knowing the language and therefore view learning the language as learning how to speak the language, or as Nunan (1991) wrote, "success is measured in terms of the ability to carry out a conversation in the (target) language." [1: 75] Therefore, if students do not learn how to speak or do not get any opportunity to speak in the language classroom they may soon get de-motivated and lose interest in learning. On the other hand, if the right activities are taught in the right way, speaking in class can be a lot of fun, raising general learner motivation and making the English language classroom a fun and dynamic place to be.

Having some practice at school I have encountered some of the following or similar problems during speaking activities in their classroom:

- Student's won't talk or say anything;
- When students work in pairs or groups they just end up chatting in their own language;
- When all the students speak together it gets too noisy and out of hand and I lose control of the classroom;
- Student`s feel anxiety;
- Student`s fear negative evaluation.

Dealing with common problems about teaching speaking skills in the classroom. ***Students won't talk or say anything.*** One way to solve this problem is to find the root of it. If the problem is cultural, that is in your culture it is unusual for students to talk out loud in class, or if students feel really shy about talking in front of other students then one way to go about breaking this cultural barrier is to create and establish your own classroom culture where speaking out loud in English is the norm. One way to do this is to arrange the classroom desks differently, in groups instead of lines etc. or by decorating the walls in English language and culture posters. From day one teach your students classroom language and keep on teaching it and encourage your students to ask for things

and to ask questions in English. let the students know they are being assessed continually on their speaking practice in class throughout the term [3: 42].

✓ ***Don't be tempted to lapse into the students' language to explain, regain control or reply to a question. Patiently reply in English.***

✓ ***Don't be tempted to slow down.***

A completely different reason for student silence may simply be that ***the class activities are boring***. Very often our interesting communicative speaking activities are not quite as interesting or as communicative as we think they are and all the students are really required to do is answer 'yes' or 'no' which they do quickly and then just sit in silence or worse talking noisily in their L1. So maybe you need to take a closer look at the type of speaking activities you are using and see if they really capture student interest and create a real need for communication.

✓ ***Use different types of activities.***

***Activities to promote speaking: discussions, role-play, simulations, information gap, brainstorming, storytelling interviews, story completion, reporting, picture narrating, find the difference.***

Another way to encourage your students to speak in English is simply to speak in English yourself as much as possible in class. If you are shy about speaking in English, how can you expect your students to overcome their fears about speaking English? Don't worry if you are not completely fluent or don't have that elusive perfect native accent, because we learn to speak by speaking and that goes for teachers as well as students. The more you practise the more you will improve your own oral skills as well as help your students improve theirs.

✓ ***Always present yourself as an English speaker, right from the start.***

***When students work in pairs or groups they just end up chatting in their own language.*** Make sure you give the students all the tools and language they need to be able to complete the task. If the vocabulary is difficult they may revert to their L1, likewise if the task is too easy they may get bored and revert to their L1. Also, be aware of the fact that some students especially beginners, will often

use their L1 as an emotional support at first, translating everything word for word to check they have understood the task. [4: 109] In the case of these be patient as most likely once their confidence grows in using English their dependence on using their L1 will begin to disappear.

✓ *Ask for explanations in English whenever students are able.*

✓ *Use pictures, gesture, facial expression and rephrasing to get your message across.*

Are all the students actively involved and is the activity interesting? If students do not have something to say or do, or don't feel the need to speak, you can be sure it won't be long before they are chatting in their L1. Was the timing of the activity good? The timing of a speaking activity in a class can be crucial sometimes. Speaking activity ended up as a continuation of the students break-time gossip conducted in the L1? After break-time, why not try giving students an activity to calm them down and make them focus before attempting speaking activities that involve groups or pair work. Another is to walk around the classroom monitoring their participation and giving support and help to students.

✓ **Use appropriate timing and be sure students are interested**

The next issue, named **anxiety**, arises out of the fear of failing to perform. It can be explained through the high demands that students put on themselves to be perfect speakers of the foreign language. So the practicing speaking spontaneously supports students in the process of overcoming their fear

✓ *Practice speaking spontaneously*

Finally, **fear of negative evaluation** is explained as the student's expectation to be evaluated negatively by others in any kind of situations such as, oral exams or in-class presentations. Giving positive feedback also helps to encourage and relax shy students to speak more. Another way to get students motivated to speak more is to let the students know they are being assessed.

✓ *Give positive feedback and evaluation*

**Conclusion.** Speaking skills are an important part of second language learning. The ability to communicate in a second language fluently contributes to

the success of the learner in school and success later in. Therefore, it is essential that language teachers pay great attention to communication in class. Encouraging students to meaningful speaking will make them more confident in learning. According to this goal, various speaking activities such as those listed above can contribute to students in developing basic interactive skills. There are just some of the problems that teachers face when teaching speaking in the classroom. These problems are not new nor are the solutions offered above. Each teacher all over the world continue to face the same things, but any of them who has overcome these difficulties and now work successfully will tell you it is worth all efforts.

#### **REFERENCES**

1. Nunan D. Language Teaching Methodology UK: Prentice Hall International (Chapter two & three),1991. 320 p.
2. Richards J., Farrell T. Professional Development for Language Teacher Uk: Cambridge University Press, 2005.
3. Staab, C. Oral language for today's classroom. Markham, ON: Pippin, 1992.
4. Swan M. Discussions and More: oral fluency practice in the classroom. UK:Cambridge University Press, 2015. 198 p.

**Valeriia Kruzel,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

#### **FACTORS AFFECTING THE ACQUISITION OF PRONUNCIATION WHEN LEARNING L2**

The goals of teaching foreign languages are determined by the needs of a given society at a specific stage of its development. The socio-economic and cultural trends of the development of Ukrainian society call for the learning of English language and that is why second/foreign languages have been in the center of attention as a crucial tool for communication for many years. L2

teachers in Ukraine have become accustomed to focus on vocabulary, correct grammar and some speaking activities, however one element tends to be forgotten. One must not forget that in order to communicate successfully, a language user needs to be understood correctly and their speech must be intelligible enough to convey the intended message. The sharply increased interest in foreign languages has led to an increase in requirements for the level of proficiency in a foreign language, and especially pronunciation. The search for the most effective methods of teaching foreign pronunciation is impossible without a clear idea of how this complex process takes place in real conditions, and what factors have a significant influence on it.

Factors Affecting the Acquisition of Pronunciation have been investigated by the following scientists: *Charles C. Fries, Robert Bley-Vroman, Moats L, & Tolman C. and others* [1-4].

Views of Charles C. Fries have proved that the basic problems of foreign language learning arise not out of any essential difficulty in the features of the new language themselves, but primarily out of the special 'set' created by the first language habits. The author explains that the formation of foreign pronunciation has its own specifics, which is associated with the peculiarities of the process of mastering non-native language [1]. The phonology of second languages is different from the phonology of first languages in various ways. The differences are considered to come from general characteristics of second languages, such as slower speech rate, lower proficiency than native speakers, and from the interaction between non-native speakers' first and second languages.

Robert Bley-Vroman in his work "*What is the logical problem of foreign language learning?*" (1989) describes that the process of mastering a foreign language is opposite in its nature to the process of developing a native language. If the native language is assimilated unconsciously and unintentionally, then the foreign language is consciously and intentionally. Moreover, if, when studying a native language, students rely on a wide experience of practical use of it, then when studying a foreign language, such experience is absent. Therefore,

mastering a foreign language is most often determined by the satisfaction of an educational and cognitive need and implies an awareness of the form of expressing one's own thought in the language being studied [2].

In L. Moats & C. Tolman's study (2009) they support the idea that knowledge of an existing language interferes with the acquisition of a subsequent language. Moreover, they believe that formation of skills in foreign language pronunciation is the most difficult aspect when learning a foreign language. The linguistic factor that affects the process of learning L2 is, first of all, the interference of contacting language systems. It affects all language levels - phonetic, morphological, syntactic, semantic [3].

According to B. Lekova's opinion shared in her work "*Language interference and methods of its overcoming in foreign language teaching*" (2010), the most noticeable is the negative phonetic interference, that is also called language transfer or cross-linguistic influence. It means that learner's native language (or another previously acquired language) influences the language being studied, with the result being one of transfer. Linguistic sources of interference include: the differences between the two phonetic systems, the typological similarity of contacting languages, and the degree of their genetic relatedness.

Phonetic interference, which takes place both at the level of speech production and at the level of perception, leads to the appearance of productive and receptive accents. The lack of attention to the formation of correct English pronunciation in the secondary school is the cause of the distortion, the strong interfering influence of the native language of the majority of schoolchildren [4].

To make a conclusion, there are several factors affecting acquisition of pronunciation while learning a foreign language. They are: phonological differences between L1 and L2, lack of experience of practical use of L2 and cross-linguistic influence. These problems affect learners' phonological and phonetic skills of speech activity, which is not questioned by any specialist, since learning pronunciation is subordinated to the actual development of speech

activity, which occurs at the initial stage and even earlier. Inadequate mastery of them leads to a breakdown in communication, and therefore requires sufficient attention and studying from scholars. Furthermore, this problem requires teachers' action plan as well. They should actively encourage the students' actual production, build pronunciation awareness and practice through classes gradually building skills in listening and speaking in both formal and informal situations. It can be concluded that with careful preparation and integration, pronunciation will play an important role in supporting the learners' overall communicative power.

### REFERENCES

1. Charles C. Fries (1985): *Toward an understanding of language in perspective* / edited by Peter Howard Fries in collaboration with Nancy M. Fries. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins, - Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science. Series IV, Current issues in linguistic theory, 0304-0763; v. 40, 384 p.
2. Bley-Vroman, Robert (1989): "What is the logical problem of foreign language learning?". In: Gass, Susan/Schachter, Jacquelyn (eds.): *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press: 41–68.
3. Moats, L, & Tolman, C (2009). Excerpted from *Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (LETRS): The Speech Sounds of English: Phonetics, Phonology, and Phoneme Awareness (Module 2)*. Boston: Sopris West.
4. Lekova, B (2010). Language interference and methods of its overcoming in foreign language teaching. *Trakia Journal of Sciences*, Vol. 8(3), 320-324.

**Dariia Kurinna,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

### DEVELOPING EFFECTIVE STRATEGIES TO REDUCE ENGLISH LANGUAGE SPEAKING ANXIETY

Issues concerning anxiety in language learning have been widely discussed. Anxiety is defined as distress or uneasiness of the mind caused by fear of danger



or misfortune. General anxiety is the excessive and exaggerated worry about everyday things. It is an unrealistic, or out of proportion constant worry that dominates and interferes with daily functions like work, school, relationships, and social activities. As regards foreign language anxiety, different researchers have approached it from different aspects. Today professional interest in the development of students' speaking proficiency is considerable. This concern with oral competence, however, may be intensifying high levels of foreign language anxiety experienced by some learners.

Many of us have at some point in our lives experienced fear of the anticipation of speaking in public. There are many reasons why we could feel stressed when expected to speak in front of a group of people, but the symptoms of this fear are the same from just trembling, blushing, and sweating to feeling out of breath, dizziness as well as frightening to faint at the moment of speaking.

This situation tends to follow one from everyday life situations to the school benches and especially in the language classrooms. These are some of the reasons why I chose to investigate speaking anxiety in the ESL classroom. My intention is to acknowledge the aspects of speaking anxiety in ESL and to gain understanding of how students feel about speaking English and speaking anxiety in school. The purpose of this study is to examine how students feel about speaking English in front of the class and to acknowledge the phenomenon of speaking anxiety in ESL classroom.

A number of recent studies have quantified the effects of foreign language anxiety on foreign language learning. For example, Dewaele (2013) investigated nearly 1,600 students from all over the world and suggested that how and when a language was learnt determines its future use and speaking anxiety. Liu and Jackson (2008) surveyed English speaking classes in China and found that:

- 1) most of the students were willing to have interpersonal talks in English but not in class;
- 2) over one third of pupils demonstrated English language anxiety in their English class;

3) unwillingness to communicate and English language anxiety both negatively correlated with students' self-perceived English proficiency [3: 97,98].

The current research has been carried out at Experimental Secondary School of Beijing Normal University among students of 2 grades (the 9<sup>th</sup> and the 10<sup>th</sup> respectively). This school is experimental as it is a platform for innovational implementations of Beijing Normal University. That is why a lot of new methods of teaching are tasted on students of this school. At these classes there are only three hours of English lessons weekly. It should be pointed out that speaking is the ability that students prefer, but at the same time are afraid to practise in class. Classes are conducted by highly qualified teachers, who are native speakers from the USA. Teachers highlight that to push students to speak out in class is the biggest problem they are faced with in these classes.

The group of students under consideration has great expectations and high motivation towards the English language learning, but feels insecure and nervous about speaking. These students always have their homework done and quite often ask teachers for extra tasks. In addition, they never try to cheat at examinations. Another feature is that they are extremely worried about others' opinion about themselves. Thus, students never ask questions in class even if they don't understand some issues. Students explain it as a fear to look "*stupid*" in the classmates' eyes. It is easier for them to work with additional literature afterwards than to be ashamed. This makes teachers feel that they are the only performers in the class, and they never expect any difficulties with these students, but it also means lack of feedback from students.

When students feel nervous they might have hesitated or stumbled or simply looked uncomfortable and became silent. In other words, anxious students feel a deep self-consciousness when asked to risk revealing themselves by speaking the foreign language in front of their peers.

The results of the questionnaire showed that one of the reasons of students' speaking anxiety was low proficiency in English. Such scholars as Daly and Young [2] in their research mentioned this factor as anxiety provoking. Most

students got anxious in the situations where proficiency was a pivotal factor. Speaking anxiety appeared when students had low proficiency. When they were in low evaluative situations like games or activities, they went through less language anxiety.

Loss of confidence made many students nervous, too. Students were afraid that they could not respond appropriately or correctly in front of their classmates. Sometimes, their peers would laugh at them if they had poor performances. They did not want to “lose face”. Some students explained it as a fear to be estimated by a teacher and getting a low grade make them suffer. It is widely discussed in the scientific literature that volunteering answers has always been an anxiety-provoking situation and resulted in some students’ worry and uneasiness [4].

Finally, based on the findings, the students also felt overwhelmed by the number of rules that they had to learn in order to speak English. In Chinese, on the contrary, grammar rules are relatively simple as there are no any changes in the form of the words. A possible solution of this might be that the focus of learning activity should be on the overall meaning rather than on the form. Students should be exposed to the correct use of language so that they can apply the knowledge in an appropriate context.

The results of the given study have shown that anxiety influences the communication strategies learners employ in a language class. Anxious learners were less likely to take risks in the language class. Similarly, it was found out that these learners produced less interpretive and more concrete messages than relaxed learners.

Recommendations suggested by this study are that teachers strive to create a low stress, friendly and supportive learning environment; foster a proactive role on the part of the students themselves to create an atmosphere of group solidarity and support; be sensitive to students' fears and insecurities and help them confront those fears; use gentle or non-threatening methods of error correction and offer words of encouragement; make judicious use of purposeful group work or collaborative activities; use relevant and interesting topics for class discussions

and exercises; consider decreasing the amount of new material to be covered in one semester; consider ways to layer and reinforce the material in an attempt to aid acquisition and retention; give written directions for homework assignments; speak more slowly or consider using English to clarify key points or give specific directions; attend to the learning styles or preferences of the students; and hear and appreciate the voices of students for valuable insights, ideas and suggestions.

The results of this study show that high levels of anxiety can lead to some consequences, among which uncertainty of one's abilities, difficulty in speaking in public, participating in conversations minimally, failure to initiate conversation, and finally becoming self-conscious speakers. This in turn can create more anxiety, as foreign language learners may feel overwhelmed by the fear of failure, by panic, and by the presence of new material. All these negative factors can influence their effort to learn English and may consequently impede their learning, and therefore cause them to do poorly in their speaking English.

It is extremely important that English teachers not only recognize that anxiety can be a major cause of students not being successful in speaking English, but also assist them to overcome the consequences of anxiety as well. The prevalence of language learning anxiety has currently been realized in every English class, and the next step is that important measures should be taken to try to minimize its negative effects. There is much we do not yet know about language anxiety as a factor shaping students' experiences in foreign language learning, so more research in this area would be particularly fruitful.

#### **REFERENCES**

1. Bailey, K. M., 1983. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
2. Daly, J. A., 1991. Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

3. MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C., 1991. Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
4. Tanveer, Muhammad., 2007. Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language. University of Glasgow.
5. Tsiplakidess, L., 2009. Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. MEd in TESOL, Greek Open University.
6. Vitasari, Prima., 2010. The Use of Study Anxiety Intervention in Reducing Anxiety to Improve Academic Performance among University Students.

**Юліана Кучеренко,**  
*студентка III курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА**

**Постановка проблеми.** Переклад – це міжмовні перетворення, трансформація тексту однією мовою у текст іншою. Процес **перекладу як специфічний компонент комунікації з використанням двох мов** завжди є діяльністю людини, у ньому акумулюються проблеми філософії, психології та інших наук, а також лінгвістика, залежність перекладу від якої цілком очевидна.

Сучасне перекладознавство – результат міждисциплінарних досліджень, що використовують методи цілого ряду наук (літературознавства, експериментальної психології, етнографії тощо).

З часом мовознавство значно розширювало область своїх інтересів. Від уваги до розвитку і структури мовних систем воно звернулося до широкого кола проблем, що визначають можливість використання мови як знаряддя думки і засіб мовної комунікації. У центрі уваги лінгвістів виявилася смислова сторона мовних одиниць і мовних витворів, зв'язок

мови з мисленням, реальною дійсністю, із суспільством і культурою, з іншими знаковими системами [5: 26].

Також лінгвісти спробували створити систему машинного перекладу, передати функції перекладача комп'ютеру. Звісно, вони з часом переконалися, що у цій області є багато проблем і перешкод, які лежать не в обмежених можливостях комп'ютера, а у недостатності наших знань про сутність перекладацького процесу, необхідних для створення повноцінних програм [5: 27].

Згодом виникла потреба вирішувати лінгвістичні проблеми, обумовлені розходженнями в семантичній структурі й особливостями використання двох мов у процесі комунікації. А, отже, вивчити такі перекладацькі проблеми та знайти шляхи їх вирішення доцільно саме лінгвістичними методами.

**Виклад основного матеріалу.** Ю. Найда, видатний американський лінгвіст, мав величезний вплив на розвиток лінгвістичної теорії перекладу не тільки в США, але і у всьому світі [5: 224].

Для Ю. Найди проблеми перекладу – це насамперед проблеми семантичні, пов'язані з інтерпретацією перекладачем змісту тексту оригіналу і інтерпретацією рецептором (одержувачем) перекладу змісту тексту на мові перекладу [5: 226].

Отже, він пропонує звести різні теорії перекладу до чотирьох основних підходів: філологічний, лінгвістичний, комунікативний і соціосеміотичний підходи.

Філологічний підхід зосереджений на проблемі відповідності перекладу тексту оригінала. Точність перекладу полягає у функціональній, а не формальній відповідності оригіналу. Ю. Найда також наголошує на принципах адекватності перекладу і вказує на таке поняття як еквівалентність. Тобто це прагнення перекладача відтворити повідомлення якомога ближче до форми і змісту оригіналу, передаючи максимально точно його загальну структуру [5: 227]. У цьому підході основна увага

приділяється використанням методів аналізу змісту і структури тексту при порівнянні текстів оригіналу і перекладу.

Наступний підхід – лінгвістичний. Тут вже мова іде про змістове відношення між оригіналом і перекладом. Тобто це полягає у тому, що переклад повністю відтворює зміст оригіналу засобами іншої мови.

В основі комунікативного підходу лежить запозичення в теорії комунікації основних понять, як джерело, повідомлення, рецептор, зворотний зв'язок, процесів кодування і декодування [5: 226].

Соціосеміотичний підхід вивчає мовленнєве спілкування зважаючи на особливості культурних, мовних та соціальних аспектів.

Теоретичне осмислення перекладацької діяльності має важливе практичне значення. Зважаючи на основні положення сучасного перекладознавства й уміння використовувати їх при рішенні практичних задач, можна впевнено сказати, що праці лінгвістів та теоретиків перекладу грають важливу роль підготовки майбутніх перекладачів. Саме безпосереднє визначення проблем сучасного перекладознавства допомагає знайти рішення завдяки підходам та методам. Лінгвоперекладацькі дослідження складають важливу частину сучасної теорії перекладу. Вони спрямовані на вивчення процесу перекладу, побудову його моделей, опис перекладацьких прийомів, співставлення текстів оригіналу і перекладу тощо.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бублейник Л. В. Проблематика художнього перекладу: семантико-стилістичні аспекти. Волинський інститут економіки та менеджменту. Луцьк : ВІЕМ, 2009. 68 с.
2. Коваленко А. Я. Науково-технічний переклад: навчальний посібник. Тернопіль: Вид-во Карп'юка, 2001. 284с.
3. Ковганюк С. П. Практика перекладу: з досвіду перекладача. Київ : Дніпро, 1968. 275 с.
4. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник. Вінниця. «Нова Книга», 2003. 448 с.

5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. МЭТС. 2001. 424 с.

6. Чередниченко О. І. Про мову і переклад / Олександр Іванович Чередниченко. К. Либідь, 2007. 248 с.

**Марина Лелека,**  
*студентка I курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

### **КОНСТРУКЦІЇ З КОМПОНЕНТОМ “ШЛЯХ/WAY” ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДИСКУСІЙ**

В останні десятиліття на перший план мовознавчого пошуку висуваються когнітивна семантика, когнітивні категорії, стратегії та моделі. Нині активно ведуться когнітивно-семантичні дослідження таких концептів, як «доля», «сумління», «совість» (Т.В.Радзієвська), «кохання», «щастя» (С.Г.Воркачов), «істина» (В.А.Лукін), «дорога», «шлях» (О.О.Іпполітов) тощо. Одне із ключових місць у цих дослідженнях займають конструкції із компонентом «шлях» [1].

Конструкції з компонентом “Шлях/Way” стали предметом наукових дискусій, хоча більшість науковців погоджується з тим, що їх слід розглядати як особливі в синтаксичному сенсі ідіоматичні сполуки.

Окремий концепт «шлях» - це культурно маркований вербалізований смисл, який представляється у плані вираження цілою низкою мовних реалізацій, які утворюють відповідну лексико-семантичну і когнітивну структури.

Так, дослідники англійської фразеології Л. Салькофф і Р. Джекендофф зазначають, що дієслова, що використовуються у таких фразеологічних конструкціях, не обов’язково повинні бути об’єднані комплементарним зв’язком із ключовим елементом (“Шлях/Way”). Кореляція “форма” - “значення” визначає їх суть і існує незалежно від лексичних значень



окремих дієслів (наприклад, дієслів руху та ін.). Значення визначається іменником „way”.

Б. Левін та М. Рапопорт пропонують протилежну думку, припустивши, що навпаки - кожне дієслово у конструкції має специфічне значення руху, створене за лексичними правилами, які передбачили появу конструкції саме в такому вигляді. Однак, у такому разі маємо справу з величезною кількістю дієслів з подібним значенням, для оптимізації якої часто використовуються слова в метафоричному значенні [2].

В лінгвістичній науці групи граматичних конструкцій складають ряд моделей граматики, які підтверджують, що знання мови ґрунтується саме на поєднанні форм і функцій мовних сполук. Сторона «функції» охоплює те, що зазвичай розуміється як сенс, зміст або значення; вона зазвичай поширюється на загальноприйнятій галузі семантики та прагматики. Характерною особливістю таких сполук є образність.

Більшість фразеологізмів в англійській та українській мовах є зворотами, автори яких невідомі. Прикладами подібних широко розповсюджених зворотів з компонентом «Шлях/Way» є: *go your separate way* - йди своїм шляхом, *in some ways* - деякою мірою, *(that's/it's) always the 'way* - вихід є завжди, *any way you 'slice it* - в будь-якому випадку, *the other way a'round/round* - навпаки, іншим способом та інші [3: 436-437].

В будь-якому разі, побудовані на матеріалі англійської та української мови дослідження, унаочнюють принципову різницю між конструюванням та функціонуванням мовних конструкцій в англійській та українській мовах, що має особливо важливе значення для перекладу таких конструкцій і зумовлює високу актуальність їх порівняльного дослідження на матеріалі цих двох мов.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Історія і стан дослідження англійської та української фразеології. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/32535/1/42-170-172.pdf>
2. Goldberg A. E. Cognitive Theory of Language and Culture Series / A. E. Goldberg Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure. – London: The University of Chicago Press, 1995. – P. 200-201.
3. Longman dictionary of contemporary English. The living dictionary(4<sup>th</sup> ed.) / [director, Della Summers] / Dictionary of contemporary English. II. Della Summers // I: La Tipografica Varese, 2003. – P. 1968.

**Катерина Литвинчук,**  
*магістрантка,*  
*ННІ іноземної філології,*  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка,*  
*м. Житомир*

## ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПОЛІТОЛОГІВ

Знання іноземних мов є важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів. Вивчення іноземних мов включає декілька аспектів, одним з яких є граматики. Вивчення граматики та правильне оформлення висловлювання, а також розпізнавання граматичних форм у мові та письмі відбувається завдяки формуванню граматичних навичок. Для майбутніх політологів, як і для інших фахівців, важливо знати мовленнєву систему, вміти грамотно користуватися мовленнєвими одиницями. В рамках лексичної компетенції, студенти оволодіють знаннями і здібностями використовувати словниковий запас, що складається з лексичних та граматичних елементів. Граматична компетенція полягає в отриманні знань і здібностей використовувати граматичні ресурси мови.

Морфологія займається внутрішньою організацією слів (слова можуть бути проаналізовані через морфеми: корінь, основи, афікси, словостворюючі закінчення). Синтаксис має справу з організацією речення. Здатність організовувати речення для передачі своїх думок - це один з основних аспектів комунікативної компетенції [2: 58].

Семантична компетенція має справу з грамотною організацією значення висловлювання. Фонологічна компетенція включає в себе знання, здатність сприйняття і відтворення фонем, їх усвідомлення в певному контексті (алофон), фонетичні риси, фонетичну організацію слів (склади, сполучуваність фонем, наголос, тон), ритм в реченнях, інтонацію.

Орфографічна компетенція полягає в знаннях, уміннях і навичках сприймати і відтворювати символи в письмових текстах. Орфоепічну компетенцію можна пояснити як вміння правильно відтворити вголос письмову форму, навіть якщо вона зустрічається вперше.

Дискурсивна компетенція полягає в здатності побудувати цілісне, чітке, логічне висловлювання в різних функціональних стилях як в усній, так і в письмовій мові, ґрунтуючись на різних видах текстів при читанні та аудіюванні. Також сюди можемо віднести вміння грамотно обрати лінгвістичні засоби в залежності від типу висловлювання.

Якщо базовими функціями мови є когнітивна (мова як засіб вираження діяльності свідомості) і комунікативна (мова як засіб спілкування), то роль граматики - створення морфологічних категорій, форм і конструкцій, тобто основи мови, без якої не можуть бути складені слова (з усіма їхніми формами) і їх зчленування, речення, і в підсумку - висловлювання. Без граматичних категорій, граматичних одиниць і граматичних форм не можуть бути досягнуті найважливіші цілі мови – збереження і отримання нових знань про дійсність і передача інформації адресату [5: 14].

Навчання англомовній граматиці студентів має першорядне практичне значення, сприяє формуванню вміння усного та письмового спілкування. І

якщо в першій половині ХХ століття вивчення граматики - самоціль, то в рамках сучасного, комунікативного підходу до вивчення мови (сучасного підходу до комунікативної діяльності) викладання граматики здійснюється відповідно до принципу функціональної спрямованості. У зв'язку з цим, завданням викладача повинно стати не тільки формування граматичної, але і прагматичної компетенції.

Складні граматичні явища можуть на початку вивчатися лексичним шляхом (як запам'ятовування лексичної одиниці або словосполучення: «дозвольте мені, будь ласка»). Надалі граматичні явища вивчаються на основі мовленнєвих зразків.

Необхідно брати до уваги, що процес опанування, наприклад, іншомовними граматичними категоріями, так чи інакше спирається на володіння граматичними категоріями рідної мови.

Методисти наполягають на тому, що цю обставину необхідно враховувати при складанні навчальних програм. Понад те, на початковому етапі навчання враховують розмежування граматики тексту і граматики усного мовлення, що пов'язано з отриманням загальної і мовленнєвої компетенції. Граматична компетенція обов'язково концептуально одноманітна в програмі навчання на всіх етапах навчального процесу [3: 96].

Спільність вимог програми забезпечує накопичення знань, умінь і здібностей до навчання. Не секрет, що знання будь-якої мови є частковим. Хоч би якою «своєю» мова не була, її знання завжди неповне. Часткове знання часом досконаліше, ніж це здається. Навчившись розуміти текст однією з мов, студент з успіхом використовує набуті навички при дешифруванні тексту іншими мовами. Полілінгвізм допомагає йому більш тонко відчувати мови. Такий фактор обов'язково дає себе знати в навчальному процесі.

Цілком ймовірно, що на певному етапі навчального процесу багатомовна компетенція виявиться нерівномірною. Студенти володітимуть

однією мовою досконаліше, ніж іншою. Наприклад, навички спілкування однією мовою будуть хорошими, і на інших мовах навички дешифрування текст і усне мовлення будуть не однаково хорошими.

Така невідповідність цілком прийнятна. Комунікативна компетенція в рідній мові формується швидко, тоді як - багатомовна компетенція і знання соціуму і культури країн мов набуває стабільні обриси і форми набагато пізніше. При цьому процес навчання стає більш різноманітним, особистісним.

На початковому етапі важливим стає оволодіння правилами граматики, на наступному етапі іноземна мова розглядається як спосіб розвитку особистості, розвитку прагнення пізнати нове. Асиметрія компетенцій залишається стимулом мотивації навчання.

Студентам необхідно навчитися не тільки розуміти і висловлювати певний сенс, оформляючи його в вигляді фраз і речень, а й вміти використовувати їх у висловлюваннях для виконання різних комунікативних функцій. Студенти університету часто скаржаться на відсутність досвіду володіння граматичним матеріалом. Низький рівень граматичної компетенції ускладнює вміння вести бесіду мовою, що вивчається з ділової тематики [4].

Згідно комунікативним компетенціям, які є цільовими в рамках проекту Європейського Мовленнєвого Портфеля, студент-випускник політологічного факультету повинен вміти підтримувати тривалу бесіду, дискусію з економічної і ділової тематики; вести ділові переговори; брати участь в обговоренні бюджету, цілей, перспектив компаній, аргументувати, відстоювати свою точку зору і т. д.

Що стосується монологічного мовлення, то студенту-політологу необхідно навчитися здійснювати аналіз складного тексту; наводити теоретично обґрунтовані пояснення; пояснювати культурно-значущі подібності та відмінності у вживанні слів і моделей і т. д.

Завдання студента-політолога - вміти здійснити аналіз складного тексту з суспільно-політичної тематики; виступити з розгорнутим коментарем щодо низки питань з області соціології, політики і бізнесу, вміти зробити детальну презентацію продукції; залучаючи інформацію з різних джерел, всебічно проаналізувати соціально-політичну ситуацію в окремій країні і в світі, а також провести аналіз зовнішнього середовища підприємства, дати ситуаційний аналіз і т. д. [6].

Щодо цілей розвитку навичок і умінь в письмовій мові, необхідно зауважити, що у студента-політолога - це складання і написання складного ділового листа, типового контракту, всебічного дослідження в галузі соціально-політичної ситуації і т. д.

Зміст навчального матеріалу та форми роботи повинні відповідати кінцевому результату. Що стосується змісту підручників, якими користуються при навчанні студентів-політологів граматиці, то відзначимо, що лексичне навантаження і види вправ не відповідають цим цілям.

Студент повинен вміти наступне:

- дізнаватися, виокремлювати з тексту вивчені граматичні конструкції і співвідносити їх з певним змістом;
- диференціювати та ідентифікувати граматичні явища за формальними ознаками;
- розрізняти подібні за формою граматичні явища, прогнозувати граматичні форми слова, конструкції або їх частини;
- встановлювати групи головних і другорядних членів речення;
- визначати структуру простого і складних речень;
- встановлювати логічні, тимчасові, причинно-наслідкові та інші відносини і зв'язки між елементами речення;
- встановлювати зв'язки між реченнями всередині абзацу або тексту та ін.

Попри всю різноманітність існуючих сьогодні в світовій науці теорій мови, або моделей, на думку С. Коломієць, можна розмежувати два принципово різні наукові підходи. В межах одного з них на основі логіко-раціонального аналізу продуктів мови - текстів - розробляються різноманітні описові моделі мови як самодостатні сутності, що є системно-структурними утвореннями, які розвивається за власними законами [1: 69].

В межах іншого - мова трактується як психічний феномен, що функціонує в складі складного ансамблю психічних процесів суб'єкта користування мовою, тобто живої людини, при постійній взаємодії з її пам'яттю, мисленням, увагою, емоційно-оцінним переживанням і т.д. Тут робляться спроби виявити опору і стратегії оволодіння і користування мовою і подолання труднощів розуміння.

Для першого підходу характерний опис знання декларативного типу, тобто знання «що», в той час як з позицій другого мова повинна йти переважно про знання процедурного типу, тобто знання «як». Другий підхід дозволяє органічно вбудовувати в процес навчання найрізноманітніші способи розвитку граматичної компетенції студентів: індуктивний, дедуктивний, поєднання пояснення нового матеріалу викладачем з тлумаченням його самими студентами на основі пропонованих таблиць та графічних зображень, алгоритмізацію процесів впізнавання, ідентифікації, диференціювання за формальними ознаками. При цьому алгоритми можуть розроблятися викладачем або за його завданням самими студентами. У будь-якому випадку вони будуть опорою в оволодінні і користуванні мовою.

Отже, граматики є головним організатором смислового змісту тексту, так як саме граматичні засоби висловлюють загальні поняття, тому раціональне, вивірене навчання граматиці має першочергове значення.

Зміст навчання, спрямований на формуванні граматичної компетенції у студентів-політологів, реалізується в комплексі комунікативних граматичних завдань, розроблених для базового рівня володіння мовою.

Граматичний матеріал вивчається відповідно до алгоритму формування комунікативної граматичної компетенції на базі відібраних для даного рівня ситуацій.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коломієць С.С. Навчання спеціалістів професійно–орієнтованого спілкування із зарубіжними партнерами / на матеріалі англійської мови/: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2013. – 162 с.
2. Колісник В.Ю. Методичні вказівки із застосування особистісно орієнтованого навчання іноземної мови за професійним спрямуванням на основі технології різнорівневого підходу / В. Колісник. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2015. – 32 с.
3. Лозова В.І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В.І.Лозова // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. Ч.І. – Харків: ОВС, 2002. – С. 96–97.
4. Ниязова А.Е. Интенсификация процесса обучения иностранным языкам в вузе в условиях кредитной системы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://repository.enu.kz/handle/123456789/4774>
5. Нужа И. В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность как основная цель обучения профессионально ориентированному иностранному языку в вузе / И. В. Нужа. М., 2010. – 123 с.
6. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург. – М.: МГЛУ, 2005. – 247 с.

**Катерина Логвиненко,**  
*студентка II курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

### ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Одним з найважливіших факторів розвитку сучасної освіти є впровадження в освіту інноваційних технологій, які полегшать вивчення того чи іншого предмету. Під педагогічними інноваційними технологіями



розуміється якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка приносить суттєві зміни у результат педагогічного процесу [1: 35].

На відміну від інших предметів, іноземна мова — це ціла галузь знань, оскільки розкриває перед людиною великі можливості, скарбницю іншомовної культури та нові стилі життя. Вивчення іноземної мови покликане сформувати інтелектуальну освічену особистість, яка здатна і бажає брати участь у міжкультурній комунікації, здатну вирішувати, поставлені перед нею мовні завдання.

Специфіка іноземної мови як навчального предмета полягає в тому, що спілкування є не тільки кінцевою метою навчання, а і засобом її досягнення.

Навчальний матеріал легше засвоюється й найдовше зберігається в пам'яті в тому випадку, коли учень не пасивно сприймає те, що говорить учитель, а активно діє під час вивчення матеріалу.

Сучасному вчителю важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, зокрема англійської, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб та інтересів учнів. Методи навчання не є простими, їх раціональне та вмотивоване використання на заняттях з іноземної мови вимагає креативного підходу з боку вчителя.

Вивчення англійської мови неможливе без використання сучасних інноваційних освітніх технологій. Сучасні інноваційні технології в освіті — це використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні, проектна робота в навчанні, робота з навчальними комп'ютерними й мультимедійними програмами, дистанційні технології при вивченні англійської мови, створення презентацій у програмному середовищі Microsoft PowerPoint, використання ресурсів всесвітньої мережі Інтернет [3: 98].

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. В основі будь-якої інноваційної діяльності лежить творчий початок. Творча діяльність передбачає розвиток емоційної та інтелектуальної сфер особистості.

До інноваційних освітніх технологій при вивченні англійської мови можна віднести : рольову гру, метод проекту, драматизацію, ІКТ, скайп - технології.

Інноваційна діяльність – це одна з найбільш доступних і ефективних форм розвитку навичок комунікативної компетенції, що створює умови для соціалізації особистості та розвитку її самостійності, креативності та активності.

Проектна робота пов'язана з виконанням різного роду проектів. Використання цієї технології дозволяє передбачати всі можливі форми роботи : індивідуальну, групову, колективну, які стимулюють самостійність і творчість .

Виконання проектних завдань дозволяє бачити практичну користь вивчення іноземної мови, наслідком чого є підвищення інтересу і мотивації до вивчення даного предмета. Значно активізується діяльність учнів на уроці і в позаурочний час. Навіть слабкі учні виявляють інтерес до мови під час виконання творчих завдань. Виконуючи завдання проекту, учні отримують можливість практично застосувати знання з іноземної мови. Школярі самі знаходять необхідну інформацію, що містить цінний країнознавчий, лексичний, граматичний матеріал, використовуючи для цих цілей не тільки матеріал підручника, але й інші джерела інформації. У пошуках інформації учні активно використовують журнали для тих, хто вивчає англійську мову [2: 27].

ІКТ – технології також полегшують вивчення іноземних мов . Комп'ютер у навчальному процесі стає незамінним засобом розвитку, виховання, формування комунікативних здібностей учнів.

В даний час вже протягом декількох років є можливість виконувати проекти на комп'ютері в різних програмах. А щодо презентацій, то у них можна використовувати ефекти анімації, слайд-шоу, зняті ролики, гіперпосилання, музичний супровід.

Скайп-технології є одними з досить розвинених видів інноваційних технологій. Останнім часом спілкування у програмі «Скайп» стало дуже популярним, цей сервіс дозволяє легко і швидко зв'язатися з родичами і друзями, обмінятися безкоштовними відеодзвінками, обговорити новини в чаті.

Скайп-конференції з учнями (вчителями) з інших країн, що проводяться англійською мовою, створюють автентичні умови для спілкування, сприяють зняттю мовного бар'єру, спонукають до використання мови.

У процесі Скайп – спілкування можливе з різних країн, які вивчають англійську мову як іноземну (або як рідну), це забезпечує спілкування між собою на певну тему.

Отже, вивчення англійської мови буде ефективним саме завдяки комплексному застосуванню засобів новітніх інноваційних технологій, а процес вивчення мови значно полегшиться і буде наповнений цікавими завданнями та методиками.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Галиця І.О. Інноваційні механізми активізації педагогічного і наукового процесів / І.О. Галиця // Вища школа. – 2011. – № 7/8. – С. 31–37.
2. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов(англ. мова) // Іноземні мови. - 1998.- № 1.-С.24-31
3. Преподавание иностранного языка в XXI веке: проблемы и перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – М., 1998. – 120 с.

**Алла Макаренко,**  
*студентка VI курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО І ФРАНЦУЗЬКОГО ЕЛЕКТРОННОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ**

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

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що різнобічні аспекти мережевого спілкування в електронних дискурсах ставали об'єктом аналізу таких вітчизняних та зарубіжних учених, як В. А. Михайлов, В. Ю. Нестеров, Г. І. Бубнова, А. В. Губанов, Д. Кристал, І. П'єрозак, П. Лапуант та ін.

Спілкування в мережі Інтернет має низку особливостей, які відображаються насамперед в порушенні правил орфографії та графічних норм англійської та французької мов і виникненні їх графічних варіантів. Такі зміни в 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 [5: 25-42].

З огляду на це в 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, використовувані в англійських і французьких інтернет-повідомленнях, спрощуються. Це можна назвати конвергенцією способів написання звуків [6: 120].

Розглянемо це більш детально на прикладах.

*Французька мова.*

1. Звук [k] позначається на письмі буквами *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 *cc* [2: 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 VEIN 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: 42]. В електронному спілкуванні найбільш поширеним варіантом передачі звука

[z] є буква z. Це суперечить правилам французької орфографії, але не суперечить законам графіки: *aize (aise)*; *biiizzzzzzzz (bise)*.

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

4. 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)*.

5. 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 memepas besoin epayé (je n'ai même pas besoin de payer)*; *je vais allé compensé (je vais aller compenser)*.

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

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

8. Невимовлювані приголосні й 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 англomовному електронному дискурсі є передача слів *night* і *tonight* як

відповідно *nite* і *tonite* (30% від загальної кількості досліджуваної лексики).

2. У фразі *ouks 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 морфемі часто використовуються в кінці слів і передають один і той самий звук [e], тому користувачі часто плутають їх у своїх повідомленнях. Так само міняється *ot* на *-um* (*blossom* замість *blossum*), при заміні *-an* на *-en* (*Tarzen* замість *Tarzan*), у всіх випадках ненаголошені голосні вимовляються як [e] – ['biosam, 'tarzsn].

3. Звук [z>:] може бути графічно представлений сполученням *all* (як у *call*) і рідше – *al* (як в *Almighty*). Користувачі друкують слово *all* (*yse*), 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* – [rɔl, 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: now, 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 морфемі *-s*, яка для цього й використовується, і морфемі *'s* – маркера місцевого відмінка: *bodys (bodies)', lots of good men and woman (Lots of good men and women)*.

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, в англomовному корпусі дослідження спостерігається менше мовної творчості, ґрунтованого на цьому принципі, ніж у французькій.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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.
2. 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)
3. Яненко І. С. Лінгвістичні особливості електронного спілкування (на матеріалі французької мови): випускна кваліф. робота на здобуття ступ. магістра: спец. 8.02030302 «Мова і література (англійська)» / І. С. Яненко. – УДПУ імені П. Тичини, 2014 р.
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.

**Валерія Макуха,**  
*студентка IV курсу,*  
*факультет української філології,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

### **ІРЛАНДСЬКИЙ ВАРІАНТ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ФОНЕТИЧНОМУ РІВНІ**

Формування та розвиток мовної концептуалізації світу є важливим питанням сучасних дослідників. Особливо значущими, на сучасному етапі, є проблема варіативності мов, визначення їх лінгвістичного статусу, диференціації діалектів та варіантів.

Англійська мова, на даний час, є основною мовою міжнародного спілкування, мовою, яка широко використовується в системі управління, господарстві, політиці, сфері освіти, науки, спорті, культури глобального суспільства, в багатьох установах і товариствах, особливо міжнародних. Англійська вивчається багатьма людьми у багатьох країнах нашої планети.

Метою було дослідити ірландський варіант англійської мови на фонетичному рівні.

Питання мови та мовлення було предметом дослідження багатьох науковців. Серед них: В. Гак, О. Семенець, Р. Кверк, П. Траджил та ін.

Дослідженню питання варіантології англійської мови і, американського варіанта зокрема, присвячено чимало праць як закордонних науковців (R. Berndt, A. Markwardt, D. Crystal), так і вітчизняних вчених (Г. Б. Антрушина, Т. І. Арбекова, Ю. Зацний, Р. Кріцберг) [9: 43].

Завдяки колонізації Британською імперією великої кількості територій англійська мова набула значного поширення в світі. Відтак вона

стала національною в таких країнах як Великобританія, США, Канада, Австралія, Нова Зеландія. В Індії, країнах Африки, островах Атлантичного, Тихого та Індійського океанів англійська має офіційний статус.

Існування мови можливе в багатьох формах. Сучасна лінгвістика розрізняє варіанти національної мови і її територіальні діалекти. Поширюючись на території іншої держави, мова набуває специфічних фонетичних, лексичних, граматичних рис і стає особливим різновидом. У сучасному мовознавстві такі різновиди літературних мов прийнято називати варіантом мови (або національним варіантом мови) [1].

Під терміном „національний варіант мови” ми розуміємо сукупність варіанта літературної мови і розповсюджених у межах його ареалу територіальних діалектів [2: 19].

Дослідники виділяють такі основні національні варіанти сучасної англійської мови: британський, американський, австралійський, канадський, а також ірландський, шотландський, новозеландський та південно-африканський.

Як зазначено у Великому тлумачному словнику української мови, «варіант– це видозміна, різновид чого-небудь» [3: 874].

Мова Великобританії є багатогранною. Основа сучасної англійської літературної мови представлена діалектами та говорами етнічних територій, що зараз є складовими частинами об'єднаного королівства. Тому діалекти поділяються на групи, які в свою чергу, складаються з окремих діалектів. Інтернет енциклопедія (Wikipedia) виділяє п'ять основних груп діалектів англійської мови у Великобританії, які поділяються на наріччя : північна група, південно-західна, валійська, ірландська, шотландська групи [9].

Так як весь світ говорить англійською мовою, по-різному, тому і діалекти з'явилися в різних частинах світу. Ірландія не є виключенням.

Ірландська мова – це кельтська мова, яка використовується, переважно, в Ірландії. Також носії ірландської мови зустрічаються у Великобританії, США, Канаді і Австралії.

У період XVII-XX ст. ірландська мова поступово витіснялася англійською мовою в більшій частині Ірландії. Голод і еміграція XIX-XX ст. привели до її подальшого занепаду. Проте, з появою Ірландської Республіки в 1922 р. ірландська мова одержала статус офіційної мови разом з англійською мовою, а уряд і державні служби стали, у теорії і на практиці, офіційно двомовними. Також були прийняті ірландські відповідники для назв політичних діячів і організацій, наприклад: Garda (поліція), Taoiseach (прем'єр-міністр), Dail (парламент) [7: 132].

Ірландський (Irish English) діалект позначений впливом гельської мови. Це ротична мова, в якій цей звук є пост-вокалічний, характерною є вібруюча /r/. В регіональних акцентах вживається твердий приступ, який може вимовлятися одночасно з глухими звуками між голосними.

Можна простежити систему змін у голосних і приголосних звуках:

а) у голосних звуках вимова голосного звуку може варіюватися в залежності від наступної фонемі.

Так, наприклад, дифтонг [eɪ] змінюється на [ɛ]– [bay]-[bɛ], [plate]-[plet]; дифтонг [ɜv] і довгий звук [ɔ:] замінюються коротким [ɔ] – [boat]-[bɔt], [board]- [bɔd], звуки [ɑ:], [æ] замінюються звуком [a] – [half ]- [haf], [pat]-[ pat].

В середині або на початку слова замість дифтонга [ai] в словах типу ice, nice вимовляється дифтонг [oi]: [ois], [nois], в кінці слова — [ai]: my [mai], by [bai].

Щодо вимови то замість звуку [ɪ] в словах типу sit, spirit або [i:] в словах типу he, tea вимовляється [e] : [set], ['speret], [he], [te]; замість звуку [æ] в словах типу bad, man — звук [a:]: [ba:d], [ma:n].

б) у приголосних звуках – інтервокальне [t] змінюється на дзвінке [d]– city [ʃ ɪdi:]; звук [ð] зникає між голосними mother [mʌð].

Звук [ r ] чітко вимовляється у всіх положеннях, наприклад: car – [ka:r], corner – [ kɔrner], far – [fa: r].

Звук th [θ, ð] замінюється глухими [ t ], [ d ]: that – [dæt ], thirty – [tʒ:ti].

Замість щілинних [ð] і [θ] вимовляються змички [d] і [t]: this [dis], bathe [bed]; thing [tiŋ], bath [ba:t] [6: 25].

Звук [s] перед приголосними змінюється [ʃ]: fist [fiʃt], sleep [ʃli:p], sixty ['sekʃti]. Звуки [d] і [t] перед [r] мають аспірировану вимову: try [θrai], drop [dhrp], butter ['bθər], ladder ['la:dhər]. Спостерігається тенденція до взаємозаміни початкових звуків [tʃ] і [ʃ]: chimney ['ʃimni], shovel [tʃvl].

Кінцевий звук [d] іноді не вимовляється: and [ən], land [la:n].

Замість звуку [w] в словах типу what, why, when, where, white вимовляється [hw]: [hwat], [hwai], [hwen] й ін.[4: 55].

Автори Л. Герман і М. Ш. Герман відзначають також характерну для англійської мови в Ірландії подовжену вимову голосних звуків, яка додає мові особливий ритм (the Irish lilt), деяке ковзання при вимові голосних звуків — особливо [e] і [o] і подовжену вимову звуків [n] і [l] [5: 15].

Для англійської мови в Ірландії характерна також тенденція ставити наголос на кінцевих складах: sacri'fice.

Ірландський варіант англійської мови є найбільш наближеним до класичного британського англійського. Відмінності полягають головним чином знову ж таки в англійській фонетиці - зокрема, в мелодиці. Це рівніша, "нейтральна" англійська вимова, заміна "складних" звуків простішими, наприклад, міжзубного в словах that, think звичайним. Ірландці, крім того, не економлять звуки між приголосними, додають нейтральні: наприклад, film звучить як "філем". Ірландський англійський музичніший, співучий - що йде від кельтського[10: 25].

Англійська мова сучасної Ірландії має свої характерні риси, що дозволяє виділити її як варіант англійської мови. Такі особливості мови виникли, тому що ірландці, сприйнявши англійську мову, зберегли деякі свої вимовні навички, і англійська мова відповідно отримала деякі риси фонетичного устрою ірландської мови [6: 11].

Отже, варіативність мов – це явище досить поширене. Ірландський варіант англійської мови заслуговує на велику увагу з-поміж інших. Адже це особливий діалект англійської мови, який функціонує в Ірландії, та утворився своєрідним поєднанням англійської та шотландської мов. Сильний вплив на це специфічне двомовного поєднання здійснила корінна ірландська мова (гельська).

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гак В. Г. Языковая вариантность в свете общей теории вариантности / В. Г. Гак // Вариантность как свойство язык. системы. – М., 1982. – Ч. 1. – С. 72.
2. Швейцер А.Д. Литературный язык в США и Англии / А.Д. Швейцер. – М. : Высш. шк., 1971. – 200 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. - Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004.- 1440 с.
4. Соколова М. А. Теоретическая фонетика английского языка: учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков / М. А. Соколова, К. П. Гунтовт и др. – М.: Владос, 2004. – 288 с.
5. Колесник О.С. Теоретична фонетика англійської мови : навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов/ О.С. Колесник, Л. А. Гаращук, К. В. Гаращук. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – 226с.
6. Ellis A. J. On early English Pronunciation / A. J. Ellis. – L.: Trübner & Co., 1869-1886. – 835 p.
7. R. McDavid. Dialects in the structure of English / I. Raven, R. McDavid.-New York : Ronald Press Co, 1958. – 616 p.
8. Швейцер А. Д. Очерки современного английского языка в США. / А.Д. Швейцер – М.: Высш. школа, 1963. – 215 с.
9. History of the English – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.en.wikipedia.org/wiki/History\\_of\\_the\\_English/](http://www.en.wikipedia.org/wiki/History_of_the_English/)

**Микола Маніло,**  
*студент II курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ВЛАСТИВОСТІ КОНЦЕПТУ ДЕМОКРАТІЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ**

Досліджуваний концепт розкривається як відкрита багатогранна одиниця людської свідомості, що конструюється в сучасному дискурсі і репрезентує, з одного боку, індивідуальний, а з другого – суспільний досвід носіїв мови. Аналізуючи фрагменти семантичного простору цієї одиниці, користуємось усталеним у когнітивній лінгвістиці польовим підходом до моделювання структури концепту. Згідно з ним, кожен концепт має ядро (ключове поняття, що містить у собі універсальне знання, виражене іменем концепту) з його інтерпретаційною зоною (основні лексичні репрезентації імені концепту, у тому числі – синоніми) та периферію (асоціативні та образні репрезентації, стилістично марковані одиниці тощо).

У структурі концепту виділяємо поняттєвий, асоціативно-образний та оцінний компоненти. Перший відображає повсякденні знання про концепт, елементи наукових відомостей та загальної ерудиції, другий – репрезентує концептуальні метафори, образи та асоціації, третій – показує оцінку концепту носіями мови [1: 25].

Досліджувана одиниця осмислюється в єдності таких вимірів, як синтагматика, парадигматика та асоціативні зв'язки. Це зумовлює використання системно-мовного підходу, що в підсумку дозволило відтворити набір типових та ситуативних пропозицій, у центрі яких стоїть означений концепт.

В американському варіанті англійської мови суспільно-політичний концепт ДЕМОКРАТІЯ вербалізовано відповідною лексемою *democracy*. Сучасні лексикографічні джерела засвідчують, що в наш час ця лексема має широкі епідигматичні відносини: *democrat* «людина з демократичними

поглядами; прихильник демократії; член Демократичної партії США», *democratic* «демократичний», *democratical*, *democratically*, *to democratize*, *democratized*, *democratizing*, *democratization*. В українській мові похідними є такі лексеми, як *демократичність*, *демократизація*, *демократ*, *демократизм*, *демократизувати*, *демократично* та розмовні слова *демократи* *затоп*.

На рівні **мовної парадигматики** концепт вербалізується сукупністю лексико-семантичних парадигм, які включають гіперо-гіпонімічні, синонімічні та антонімічні зв'язки.

Для дослідження гіперо-гіпонімічних відношень у смисловому полі концепту ДЕМОКРАТІЯ застосовується прототипний підхід. З точки зору прототипної семантики досліджуваний концепт є гіпонімом, що перебуває в метронімічних відношеннях із поняттям *свобода* [2: 52]. Звідси *свобода* як один із найбільш типових, цілісних репрезентантів категорії демократичних цінностей є прототипом концепту ДЕМОКРАТІЯ.

Розглянемо відповідні зв'язки, притаманні американській та українській лінгвокультурам. Складником суспільно-політичного концепту ДЕМОКРАТІЯ є *свобода*, для позначення якої в англійській мові функціонують лексеми *liberty* та *freedom*. *Свобода* посідає одну з провідних позицій в аксіологічній системі американців і є орієнтиром як для пересічних громадян, так і для вищих посадовців держави. Аналіз дефініцій лексем *liberty* та *freedom* показав, що *liberty* містить негативний та позитивний аспекти, які представлені за допомогою *freedom*: *The concept of liberty has two basic aspects. A positive aspect that focuses on freedom to participate in the decision-making process of the group, and the negative aspect that considers an individual's freedom from governmental or social constraints.* Згідно з інтерпретацією американських дослідників, розрізняють два типи свободи: *Freedom can be used in two main senses. Freedom to (liberty) is the absence of constraints on behaviour. Here belong freedom of worship and freedom of speech. Freedom from (equality) is the fight against exploitation and*

*oppression. Here belong freedom from fear and want.* Подібно до англійської мови в українській лінгвокультурі лексема *воля* може набувати і негативного забарвлення: *I вояк на волі, та виє доволі.*

Лексема *freedom* у найбільш загальному розумінні може бути визначена таким чином: *The right to do what you want without being controlled or restricted.* Крім того, вона вживається в таких словосполученнях, як *freedom of speech, freedom of religion, freedom of choice, freedom of information, freedom from something, freedom fighter.* Лексема *liberty* може використовуватися синонімічно до лексеми *freedom* або ж до бути еквівалентом лексеми *legal right: A particular legal right, e.g. civil liberties.* Крім того, лексема засвідчена у словосполученнях: *to be at liberty to do something, to take the liberty of doing something, to take liberty with something, to take liberties with somebody.*

Демократію часто ототожнюють зі свободою, хоча вони не є абсолютними синонімами. Так, демократія є поєднанням ідей та принципів свободи, але вона включає в себе також низку звичаїв і процедур, сформованих протягом усієї історії нації. Демократія – це свобода, вкладена в норми: *Democracy and liberalism often support each other, but emphasize different values. Democracy stresses equality under which each person may participate in the government of his group or community, with no special privileges on the basis of color, religion, or wealth. Liberalism stresses the value of individuality against the pressure of the group, and therefore opposes repression by the majority as much as that exercised by any individual or ruling elite [3: 228].*

В українській мовній свідомості концепт ДЕМОКРАТІЯ також асоціативно пов'язаний із лексемами *воля* та *свобода*, які, у свою чергу, мають цілісне значення та виступають як національно марковані концепти. Для українців концепти ВОЛЯ та СВОБОДА аксіологічно пов'язані та слугують особливим способом детермінації духовної реальності, який, з огляду на історичні фактори (постійне прагнення позбавитися від впливу



інших держав – Австро-Угорщини, Польщі, Російської імперії та ін.), займає особливе місце в мовній картині світу українців. Зокрема концептуальна одиниця *воля* є однією з ключових у творчості Т. Г. Шевченка, наприклад: *Бо де нема святої волі – не буде там добра ніколи* (поема «Царі»). Також українська етнокультурна налічує понад 70 фразеологічних одиниць-актуалізаторів концепту ВОЛЯ: *своя воля мед п'є, своя воля й кайдани кує*. В українській етнокультурній концепт ВОЛЯ набуває навіть сакрального значення:

*Мені здається, що ніколи*

*Воно не бачитиме волі,*

*Святої воленьки* (Т. Шевченко) [4: 332].

Наведене зіставлення свідчить про існування ізоморфних параметрів побутування досліджуваного концепту в українській та англо-американській лінгвосвідомості та механізмів його вербалізації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова А. Д. Лінгвістичні перспективи і прогнози у ХХІ столітті. *Лінгвістика ХХІ століття: нові дослідження і перспективи*. Київ: Логос, 2006. С. 22–32.
2. Жайворонок В. В. Проблема концептуальної картини світу та мовного її відображення. *Культура народів Причорномор'я*. Київ, 2002. № 32. С. 51–53.
3. Зацний Ю. А. Сучасний англomовний світ і збагачення словникового складу. Львів: ПАІС, 2007. 228 с.
4. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя: Прем'єр, 2008. 332 с.

**Тетяна Марченко,**  
*студентка III курсу,*  
*факультет філології та історії,*  
*Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка,*  
*м. Глухів*

## **ДО ПИТАННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ ВИГУКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Вигуки являють собою клас емоційно-значимих одиниць мови, які, служать для вираження безпосередніх емоційних реакцій та волевиявлень мовця. Принципи виділення частин мови, зокрема вигуків, основи їх класифікації залишаються до цього часу суперечливим питанням лінгвістики. Цю проблему у різні часи розглядали класики української, російської та західноєвропейської лінгвістичної думки: О. Потебня, О. Пешковський, О. Шахматов, Л. Щерба, В. Виноградов, О. Кубрякова, А. Вежбицька та ін.

За синтаксичними характеристиками вигуки утворюють дві групи: однослівні вигуки, тобто вигуки, що складаються з одного слова; багатослівні (репрезентовані у формі словосполучень і речень), вторинні чи похідні.

Окремо виділяють однослівні (первинні) та багатослівні (похідні) вигуки, запозичені англійською мовою з інших мов (латинської, німецької), що вербалізують емоції страху, наприклад: Alleluia! Avel! Kaput!; Mein Gott!; Gott und Himmel! За Ф. Амекою, первинні вигуки - слова, які не можуть вживатися в іншому значенні, окрім як вигуку. А вторинні вигуки - «слова, які мають самостійне семантичне значення, але які можуть вживатися як окремі висловлення для вираження розумового ставлення або стану» [1: 111].

Однослівні вигуки поділяються на:

1.1. Первісні, непохідні вигуки.

Це вигуки, що виникли давно і обслуговують емоційну сторону життя людини. Вони не пов'язані з певною частиною мови. Наприклад: Ah! Aha!

Aye! Bah! Chut! Oh! Phew! Це прості знаки емоційного та вольового вираження, які здебільшого походять від емоційних викриків, що супроводжують рефлeksi організму на зовнішні подразнення. Ці вигуки характеризуються фонетичною оформленістю. Всі вони фіксуються словниками з позначкою вигук. До них належать також вигуки, що виступають як сполучення двох чи кількох первісних вигуків: Ah-a-a-ah! Ah-h-h! Er-er-er! M-т-т! [2: 88].

### 1.2. Похідні, вторинні вигуки.

До них належать вигуки, що беруть початок від повнозначних частин мови, які втратили притаманну їм синтаксичну функцію, трансформувалися в іншу граматичну одиницю, втратили здатність до формоутворення і перетворилися на застигли неzmінні формули. Такі словосполучення переходять до класу вигуків як готові мовленнєві одиниці, при цьому вони ресемантизуються й набувають цілісного вигукового значення, що не виводиться, на відміну від вільних словосполучень, з семантики складових одиниць, наприклад: *So long!*, де два слова повністю десемантизувалися, - «Бувай».

Серед похідних вигуків виділяються такі:

Однослівні вигуки, запозичені англійською мовою з інших мов: *Alleluia! Ave! Eureka! Kaput! Mayday! Vivat!* тощо. Такі запозичені вигуки характерні й для інших індоєвропейських мов. Пор.: в українській мові - *Алло! Караул! Браво! Полундра!* [3].

Вигуки, до складу яких входить два і більше слова складаються з кількох підгруп: вигуки, до складу яких входять мовні одиниці, що являють собою сполучення з двох і більше слів. Ці вигуки є непервісними, вторинними, похідними. Такі словосполучення переходять до класу вигуків як готові мовленнєві одиниці, при цьому вони ресемантизуються й набувають цілісного вигукового значення, наприклад: *Oh, today is a really good morning*, де *good morning* є вільним словосполученням і виконує роль

члена речення- присудка; та Good morning! як вираження, що використовується під час зустрічі.

Вигуки, що є реченнями й фразеологічними зворотами характеризуються тим, що сприймаються як специфічна форма єдиної лексеми: Well, I never! You don't say so! Це стосується й фразеологічних зворотів, у яких окремі компоненти вже повністю десемантизувалися: Go and jump in the river! До таких вигуків належать й запозичені словосполучення, наприклад: Allez aporter! Cherchez la femme!

Вигуки з конвенційно-обумовленим прагматичними значеннями мають загальномовні значення. Вони притаманні вигукам, семантичні функції яких спеціалізовані, тобто однозначні. Вони об'єднуються спільним прагматичним значенням, утворюють прагмасемантичні ряди, тобто ряди вигуків, що перебувають між собою у відносинах семантичної тотожності, але відрізняються сферами й умовами вживання. Серед вигуків з конвенційно-обумовленим прагматичним значенням виділяють вигуки-директиви й вигуки-експресиви [4: 11].

Важливу роль у мовленні виконують вигуки-експресиви, що є складовою частиною експресивних мовленнєвих актів, які, виражаючи емоційний стан, включають формули соціального етикету. Мовленнєвий етикет диктує норми мовленнєвої поведінки.

Серед формул мовленнєвого етикету виділяються:

1. Вигуки-привітання [greeting], які вживаються як самостійно, так і як засіб організації мовленнєвого спілкування. Вжите самостійно, привітання виконує функцію простого акту ввічливості: Good afternoon/day/evening!; Hello! Hi! How do you do! та інші.

2. Вигуки-привертання уваги [attention attractant]: Hey! Hi there! Attention! I say! Listen! та інші. Вони використовуються для встановлення й відновлення мовленнєвого контакту як із знайомими, так і з незнайомими, для підтримання контакту або стимулювання уваги.

3. Вигуки-заповнювачі пауз [pause filler]: M... er...! You know! та інші. Вживаючи їх, мовець виграє час, обмірковуючи зміст висловлення і одночасно даючи змогу співрозмовникові зрозуміти, що висловлення ще не завершено.

4. Вигуки-прощання [farewell]. Серед них виділяються вигуки, які безпосередньо вживаються під час прощання: Bye! і вигуки, які є одночасно і привітаннями, і прощаннями Hello! Hi! Як прощання використовують вигуки-побажання добра, вдачі: All the best! Bon voyage!

5. Вигуки-вибачення [apology]: I'm sorry! Pardon me! Excuse me!; до них належать: вигуки, в яких міститься визнання своєї провини: My fault!

6. Вигуки-подяка [gratitude]. Вони є невід'ємною частиною мовленнєвого етикету: Thank you/ thanks! You shouldn't have! тощо.

Дотримання максими скромності, що входить до принципу ввічливості, визначає семантичний зміст пропозиції мовленнєвого акту-відповіді на подяку: It's no trouble! It's nothing! That's OK! No problem! тощо.

Отже, можемо зробити висновок, що вигуки – комунікативно зумовлені одиниці семантики, оскільки їхнє значення виявляється в основному в процесі спілкування, комунікативність у них висувається на перший план, тому що семантика більшості вигуків виявляється в процесі комунікації. Вигуки, безумовно, становлять окрему самостійну частину мови, проте в самій системі мови мають особливий статус. Їх неможливо розглядати ані як повноцінні лексичні одиниці, ані як функціональні слова.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Амека F. Interjections: The universal yet neglected part of speech. *Journal of Pragmatics*. 1992. № 18. P. 101-118.
2. Гаценко І.О. Класифікація звуконаслідувальних слів за їх семантичними ознаками (на матеріалі англійської мови). *Вісник КДЛУ. Серія Філологія*. 2013. Т. 5. № 1. С. 87-91.

3. Мамушкина С.Ю. Семантика и прагматика междометий в современном английском языке URL: <http://www.dissercat.com/content/semantika-i-pragmatika-mezhdometii-v-sovremennom-angliiskom-yazyke>

4. Каптюрова О.В. Вигуки сучасної англійської мови (системний та дискурсивний аспекти) : автореф. дис. ...канд. філ.наук : 10.02.04. Київ, 2005. 20 с.

**Anastasiia Melnyk,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

### **WAYS OF ENCOURAGING STUDENTS TO SPEAK L2 IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM**

Learning English as an international language has a great importance at different levels of education, but unfortunately most of the students are not satisfied with their abilities in English after studying it for several years at school. In foreign language teaching and learning, the ability to speak is the most essential skill since it is the basis for communication. Speaking is one of the productive skills, which manifests how competent a person is in the language. Moreover, much of the communication is made through speaking. In short, learning a language remains incomplete if one does not achieve competence in speaking. Speaking can be realized as the most common way to convey the message to others, and the ability to communicate effectively is a basic requirement which needs to be taken seriously in teaching English.

Certainly, there are different reasons for the problem, and one of them, which is the concern of this article, is lack of motivation. Motivation has been widely accepted by teachers and scientists as the key factor that influences the rate and success of learning a foreign language.

In fact, as the results of some studies demonstrate, students believe that interesting activities which are based on the real life situations do help them to speak English during the lessons [2: 38].

Many researchers investigated different ways of encouraging students to speak English. Jeremy Harmer, the author of «The practice of English language», found that we should choose tasks which the students, at their level, are capable of doing in English. While there is nothing wrong in «stretching» them with challenging activities which engage them, it is clearly counter-productive to set them tasks they are unable to perform. Moreover, he believes that use of persuasion and other inducements may help students to speak English. But however it is done – the art of persuading students to have a go in English depends on the guidelines that were set, the agreement we made with them, and the friendly encouragement and persuasion we use while activities are taking place [1: 131].

In addition, the research by Peter Skehan on Task-based Learning shows that giving students preparation time significantly increases the range of language used in the performance of the task, whereas the accuracy of the language is not as influenced. If this is so, then it seems sensible to give students preparation time when encouraging them to use new language [2: 41].

There are many ways to foster speaking skills. One of them is by using authentic songs, they are usually highly motivated and the students' attitude is usually positive. When students hear the song outside the classroom, they subconsciously reflect the language used [4: 81].

Another good way of improving students' oral English is using different games. The teacher can use such games as: Bingo, hot-seating, speak and draw, mimics. These activities work well for all ages, it can help to involve students into the speech. They create a special situation in which English can be easily used.

Besides, the use of drills is another motivating issue that may help to improve speaking skills in class. Moreover, students like to repeat greetings or describing how they feel.

According to Hinkel, one more important way is interactive speaking. This has two major effects – it strengthens relationships between the students involved

in speaking so that they can communicate with each other, and it provides opportunities for language development to occur, both for the listener and the speaker. Indeed, classes must be interactive, especially during the speaking activities [5: 33].

To make a conclusion, the use of interactive speaking, games and proper motivation is highly important for mastering oral English and involving students into real acts of communication. This goal can be reached only if the teacher selects the proper activities to the level of knowledge and age of the students and use authentic materials, which are interesting. It is also important to encourage critical thinking and troubleshooting by choosing fruitful and challenging topics for discussion. The controversial nature of the topics makes all students express their views. Even students with low level of proficiency tend to come forward to speak.

#### **REFERENCES**

1. Jeremy Harmer, (1991) «The practice of English language», Third ed. London: Longman, 131-132.
2. Peter Skehan, (1 March 1996) A Framework for the Implementation of Task-based Instruction, volume 17, 38-62.
3. Lukmani, Y.M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language learning*, 22, 261-273.
4. Krashen, Stephen D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 81-96.
5. E. Hinkel (2019). *Teaching Strategies and Techniques: Collocations and Multiword Units, Teaching Essential Units of Language: Beyond Single-word vocabulary*, Routledge, 33-34.



**Діана Мельник,**  
*студентка I курсу,*  
*Інститут економіки та бізнес освіти,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНО-СПРЯМОВАНОЇ ЛЕКСИКИ У МЕЖАХ КУРСУ «ІНОЗЕМНА МОВА (АНГЛІЙСЬКА)» СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Вибір Україною курсу на входження до європейського економічного та освітнього простору призвів до зростання попиту на спеціалістів, які б вільно володіли іноземною мовою. Відтак, всі випускники навчальних закладів вищої освіти повинні мати вміння ініціативного висловлювання іноземною мовою без помітних зусиль. У цьому контексті необхідним є лексичний запас студентів економічних спеціальностей, особливо запас термінологічної лексики.

Проблема навчання студентів фаховій англомовній лексиці у немовних закладах вищої освіти була предметом дослідження чималої кількості науково-методичних праць таких науковців, як В.Д. Борщовецька О.Ю. Долматовська, Н.В. Зінукова Є.К. Кузнєцова, Е.В. Мірошніченко, І.О. Сverdлова, С. Riemer, L. Schiffler тощо. Але вивченню економічних термінів (особливо в навчальних цілях) у вказаних дослідженнях було приділено недостатньо уваги.

На думку науковців лексичний мінімум випускника закладу вищої освіти має складатися з пасивного словника для читання наукової літератури та активного словника для усного й письмового фахового спілкування [1: 27]. Відбір лексичного мінімуму для нефілологічного вищого навчального закладу передбачає визначення його кількісного обсягу та якісного складу і регламентується принципами відбору, висунутими О. Б. Тарнопольським [2: 49]: семантичним принципом, принципом частотності та принципом цінності лексики для подальшої спеціалізації.

Економічна лексика - сукупність окремих термінолексем, термінних словосполучень, стійких, регулярно вживаних зворотів . Для кращого засвоєння професійної лексики необхідна її класифікація. Англійську лексику класифікують за ступенями методичної складності й поділяють на чотири групи: 1) терміни-інтернаціоналізми, що в українській мові характеризуються незбігом наголосу і не співзвучністю наголошених голосних при частковій співзвучності приголосних або їхній повній не співзвучності; 2) терміни, які збігаються за обсягом поняття, але не збігаються за формою з термінами рідної мови; 3) терміни, які не збігаються ні за формою, ні за обсягом значень із термінами рідної мови; 4) аббревіатури [3: 15], [4: 523].

Так як професія майбутніх економістів повністю пов'язана зі спілкуванням з особами, які мають достатні знання зі сфери економіки, важливо зробити професійну лексику доступною, простою й зрозумілою. Необхідно формувати навички професійно-орієнтованого мовлення у процесі навчання шляхом методично обґрунтованої організації навчального спілкування, організовувати активне залучення самих студентів до навчального спілкування, яке було б максимально наближене до реального професійно-ділового, таким чином створюючи активний лексичний запас фахової термінології. Водночас, робота зі студентами над термінологічною лексикою, має проводитися не тільки безпосередньо на заняттях, а й під час виробничої, науково-дослідницької практик. Маючи на меті формування у студентів комунікативних умінь і навичок, необхідно спиратися на практичне використання мови та створювати такі завдання і ситуативні вправи, які мають відтворювати реальні явища суспільного, економічного, наукового життя.

Ефективність професійного спілкування значною мірою залежить від його лексичного оформлення. Першочерговим завданням для викладача іноземної мови є така організація навчальної діяльності студентів, підбір системи вправ, які сприяли б максимально ефективному засвоєнню

іншомовної фахової лексики. Серед різних видів вправ, спрямованих на формування навичок усного й писемного мовлення майбутнього фахівця-економіста – засвоєння основ словотвору, системи синонімів і антонімів, розвитку мовної здогадки на основі інтернаціональної лексики та елементів словотвору – важливе місце повинні посідати вправи, що розвивають навички виявлення асоціативних зв'язків на базі рідної мови [4: 524].

Засвоєння навичок вибудовування асоціативних рядів і моделювання прототипних ситуацій сприяє кращому запам'ятовуванню студентами нової професійно-спрямованої лексики. Водночас врахування когнітивної семантики в умовах безперервного оновлення запозичуваної економічної, рекламної, маркетингової лексики забезпечує кращі можливості для пошуку точних смислових відповідників у рідній мові. Нехтування таким прийомом навчання може призвести до погіршення розуміння і засвоєння лексики та спричинити необхідність повторного звертання до словникових дефініцій.

Таким чином, під час вивчення економічно-спрямованої лексики студентами економічного профілю важливою є відповідна організація навчальної діяльності студентів, підбір системи вправ, які сприяли б максимально ефективному засвоєнню іншомовної фахової лексики, вироблення навичок виявлення асоціативних зв'язків між іншомовними термінами та термінами рідної мови, проведення активної роботи з вивчення економічних лексичних термінів не лише безпосередньо на заняттях, а й під час виробничої, науково-дослідницької практик.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гнаткевич Ю.В. Навчання лексичного аспекту чужоземної мови у вищих навчальних закладах. Київ, 1999. 184 с.
2. Тарнопольский О. Б. Работа с пассивной лексикой в неязыковом вузе. Иностр. языки в высшей школе. Москва, 1981. Вып. 16. С. 48–54.
3. Карасик В. И. Общие проблемы изучения дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*. Волгоград, 2000. С. 5–20.

4. Курило Ю. Ю. Навчання іншомовної фахової лексики студентів вищих технічних закладів освіти. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки*. Луцьк, 2008. № 5. С.521–524.

**Natalia Melnyk,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **COMMUNICATIVE EFFICIENCY IN LANGUAGE LEARNING**

In a short period, English replaced other foreign languages and became one of the leading means of communication all over the world. Its domination is constantly extending. Nowadays the world of media, social networks, and Internet requires good knowledge of English, especially of spoken English. However, most of the Ukrainian students are not able to speak English fluently for many reasons. The present study is devoted to the research of the issue of the ways of developing students' speaking skills with the help of modes of interaction that is prominent part of speaking itself. It is also related to discovering the reasons of unwillingness to communicate and the ways to overcome the language barrier. However, in most schools, communicative efficiency is still not a priority and in some teachers fail to provide students with activities reflecting their genuine interaction. Students rarely talk to each other and rarely have the possibility to talk to a teacher as well. They just listen to instructions and retell stories and rules without understanding.

Communicative efficiency in language learning plays an important role for young learners as it helps them to develop their speaking skills. According to that fact, G. Cook points out, that communicative aims of language learners may not always be strictly instrumental. Sometimes they may want to show off or play with the language in order to demonstrate or share creativity with their interlocutor. This playful use of language can serve an important relationship-

building function. A third, much more instrumental goal, for many language learners is simply to pass an oral exam designed to measure their linguistic proficiency [1].

Communicative approach in language teaching is aimed at achievement of communicative efficiency by learners in the process of their studies. Therefore, J. Richards defines ten core assumptions of current communicative language teaching:

1. Second language learning is facilitated when learners are engaged in interaction and meaningful communication.

2. Effective classroom learning tasks and exercises provide opportunities for students to negotiate meaning, expand their language resources, notice how language is used, and take part in meaningful interpersonal exchange.

3. Meaningful communication results from students processing content that is relevant, purposeful, interesting, and engaging.

4. Communication is a holistic process that often calls upon the use of several language skills or modalities.

5. Language learning is facilitated both by activities that involve inductive or by discovery learning of underlying rules of language use and organization, as well as by those involving language analysis and reflection.

6. Language learning is a gradual process that involves creative use of language, and trial and error. Although errors are a normal product of learning, the ultimate goal of learning is to be able to use the new language both accurately and fluently.

7. Learners develop their own routes to language learning, progress at different rates, and have different needs and motivations for language learning.

8. Successful language learning involves the use of effective learning and communication strategies.

9. The role of the teacher in the language classroom is that of a facilitator, who creates a classroom climate conducive to language learning and provides

opportunities for students to use and practice the language and to reflect on language use and language learning.

10. The classroom is a community where learners learn through collaboration and sharing [3].

We can conclude that being able to speak any foreign language means to have communicative efficiency. It is difficult to imagine the way world would look like if people communicate non-verbally. Speaking is the most essential skill in the process of learning foreign language. Unfortunately, it is also recognized as the most difficult one to be developed at school. All the teachers try to encourage students to use the target language during lessons, but they have no possibility to use English in real communication. Nevertheless, this would speed up the study of a foreign language more than twice. Surely, some learners skip the opportunity to practice their foreign language outside the classroom; however, most do not try to practice it at all. Certainly, one of the disadvantages of teaching English as a foreign language is that students cannot use the language in everyday speech.

Generally, to speak a foreign language means being able to interact with people in authentic situations, not only during classroom controlled speaking activities. Moreover, teachers' task is to develop that skill in learners helping them to succeed in communication.

## REFERENCES

1. Cook, G. 2000. *Language Play, Language Learning*. Oxford University Press: Oxford. URL: <http://www.oup.com/elt/catalogue/isbn/0-19-442153> (Last accessed: 03.03.2019).
2. Larsen-Freeman, D, 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press. URL:<https://www.researchgate.net/publication/28077760> (Last accessed: 03.03.2019)
3. Richards, Jack C., and Theodore Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. New York: Cambridge University Press. URL:[https://www.academia.edu/5666615/Approaches\\_and\\_Methods\\_in\\_Language\\_Teaching\\_-\\_Jack\\_C.\\_Richards\\_and\\_Theodore\\_S.\\_Rodgers](https://www.academia.edu/5666615/Approaches_and_Methods_in_Language_Teaching_-_Jack_C._Richards_and_Theodore_S._Rodgers)(Last accessed: 04.03.2019)

**Руслан Мельник,**  
*студент I курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **СТРУКТУРА ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ ВЛАСНИХ ІМЕН СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ**

**Постановка проблеми.** Одним із важливих завдань лексикології є дослідження результатів номінативно-класифікаційної діяльності мови, які виявляються в номенклатурі лексичних одиниць. Проблема виділення структурно-семантичних класів слів представляє значний інтерес для мовознавців, який не втрачає своєї актуальності й сьогодні. Увагу вітчизняних та зарубіжних лінгвістів постійно привертає клас власних назв, які досліджувалися ними з різних позицій. Однак суперечливість поглядів лінгвістів на це явище, роль власних назв у збагаченні словникового фонду національної мови, і французької мови зокрема, специфічність національно-культурної семантики французьких мовних одиниць, їх комунікативна й інформативна значущість визначили актуальність нашого дослідження.

**Аналіз останніх джерел і публікацій** свідчить, що питанню вивчення власних назв присвятили свої праці науковці М. М. Торчинський, Г. Е. Бучко, А. М. Зубко, Л. А. Введенська, А. Гардіне, Ж. Гранде та інші.

**Мета статті** – розглянути структуру французьких лексичних одиниць, які містять власні назви.

**Виклад основного матеріалу.** Серед французьких лексичних одиниць, які входять до власних імен, можна виділити такі структурні типи:

1. Універби (однослівні утворення), які можуть бути похідними, непохідними, складними за будовою.

Поняття похідності є основним для словотворення, оскільки «похідне слово найменша комплексна одиниця словотвірної системи... – один із основних видів номінативних одиниць» [4: 88]. Лексичні одиниці, утворені

від власних імен шляхом деривації, тісно пов'язують апелятивну й ономастичну лексику. Однак не всі власні назви можуть однаково слугувати основою для словотворення, а лише ті, які часто використовуються, відомі для всіх носіїв мови [1: 18]. Так, субстантивовані номінативні одиниці демонструють широкий набір структурних типів: суфіксальні, префіксальні, складні слова [3: 68].

Серед лексичних одиниць сучасної французької мови, які використовують власні назви (топоніми і антропоніми) як дериваційну основу, можна виділити:

а) іменники на позначення особи (*luthérien* /m/ – «послідовник німецького реформатора XVII ст. Мартіна Лютера»);

б) абстрактні іменники на позначення ідейних напрямів, різних філософських учень, політичних рухів (*pythagorisme* /m/ – «учення грецького математика і філософа Піфагора (Pythagore)»);

в) конкретні іменники: 1) назви мінералів (*andésite* /m/ – «андезит», від назви Андів (Andes), гірського масиву в Південній Америці); 2) назви хімічних елементів (*fermium* /m/ – «фермій», хімічний елемент, названий на честь італійського вченого Фермі (Fermi)); 3) назви рослин (*tangerine*/m/ – «танжерин, гібрид мандарина та апельсина», за назвою Танжера (Tanger), марокканського міста-порту); 4) назви фізичних, хімічних, біологічних процесів (*tyndallisation* /f/ – «тиндалізація, спосіб знищення мікробів та їх спор у певному об'єкті» за ім'ям англійського фізика Дж. Тиндалля (John Tyndall) [6].

У французькій мові номінативні одиниці, похідні від власних імен, утворюються переважно афіксальним способом, однак часто трапляються суфіксальний та префіксальний. Найбільш продуктивні суфікси: -ion (різні процеси), -ist (назви осіб), -isme (ідейні напрямки). Серед продуктивних префіксів можна назвати anti-, néo-, dé-, trans-, pré- (*désalpage, néodarwinisme, antisémitisme*) [5: 21-22].

2. Комплексні утворення (стійкі номінативні словосполучення і



фразеологічні одиниці, до складу яких входить власна назва). Їх різновидом є «терміни-прізвища», стійкі атрибутивні сполуки, головне слово яких має денотативне значення, а роль ад'юнкта відіграє власна назва (*machine /f/ de Gramme, valvule /f/ de Vieussens, compteur /m/ Geiger, cellules /f, pl/ de Golgi*).

У таких сполуках другий компонент представлений: а) власною назвою – назвою людини (антропонімом); б) власною назвою – географічною назвою (топонімом).

За своїм походженням ад'юнкти таких лексичних одиниць утворилися від власних назв:

1) імен учених, дослідників, лікарів, які відкрили, винайшли та описали якесь наукове поняття, закон, хворобу і т. ін. (*balance /f/ Martin, eczéma /m/ Sulzberger*);

2) географічних назв (місто, країна, острів), де вперше були знайдені, описані речовини, хвороби, процеси (*sel/m/d'Angleterre, maladie /f/des Andes*) [6].

Поширеним типом лексичної одиниці є фразеологізми, у структурі яких знаходяться власні назви. Залежно від денотата такі фразеологічні одиниці поділяються на декілька груп:

1) фразеологічні одиниці з власними назвами казково-міфологічного походження (наприклад, ім'я Адама як біблійного персонажа використовується в таких висловленнях: *Se servir de la fourchette du père Adam* – «їсти руками»; *le peigne d'Adam, du père d'Adam* – «руки»; *parent du côté d'Adam* – «дуже далекий родич»; *nous sommes tous parents en Adam* – «усі люди рівні за походженням»; *ne connaître ni Eve, ni Adam* – «ніколи не бачити когось»; *être de la côte d'Adam* – «народитися з ребра Адама»; *le costume d'Adam* – «оголеність»; *dans le costume d'Adam* – «у костюмі Адама; голий»);

2) фразеологічні одиниці з іменами історичних діячів: *Le quart d'heure de Nogi* – «останні вирішальні хвилини бою» (японський генерал Ногі (Nogi) сказав, що бій виграє той, хто може витримати на чверть години довше, ніж

супротивник);

3) фразеологічні одиниці з власними назвами-топонімами: *Voilà le soleil d'Austerlitz!* – «яскрава перемога» (Наполеон виголосив ці слова 1812 року перед Бородинською битвою біля Москви, щоб підняти бойовий дух своїх солдатів, пророкуючи перемогу, яку французи здобули над австрійсько-російськими військами біля Аустерліца в 1805 році);

4) фразеологічні одиниці з іменами простолюдинів (Jean, Jacques, Martin). Наприклад: *Quand Jean bête est mort, il a laissé bien des héritiers* – «дурнів на світі багато»; *Faire de son mari Jean* – «зраджувати своєму чоловікові»; *Faire comme saint Jean qui donnait le baptême sans l'avoir reçu* – «робити те, чого не вмєш»; *Jean de Paris* – «переодягнений принц, який смітить грошима»; *Jean farine – Jean fait tout – Jean logne – Jean tout à droit* – «Жан-простак», *Etre Gros-Jean comme devant* – «зазнати втрат від того, що могло бути вигідним»; *Gros-Jean* – «дурень» [6].

Таким чином, французькі лексичні одиниці, утворені від власних назв, за своєю структурою поділяються на універби (однослівні утворення) та комплексні сполуки (*стійкі номінативні словосполучення та фразеологічні одиниці, до складу яких входить власна назва*). Закономірності морфологічного творення універбів збігаються із загальними правилами деривації і представлені суфіксальним, префіксальним, афіксним способами творення слів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Введенская Л. А., Колесников Н. П. От названий к именам. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 544 с.
2. Зубко А. М. Українська ономастика: здобутки і проблеми // Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики. – 2007. – 262 с.
3. Кнаппова М. Языковые аспекты общественного функционирования личных имен // Ономастика и грамматика. – М.: Наука, 2004. – С. 66-73.
4. Типологічна ономастика: у 5 кн. Кн. 2. Ономастичний словотвір у типологічному ракурсі / О. Склярєнко, О. Склярєнко. – Одеса: Астропринт, 2013.

– 406 с.

5. Granger G. A quoi servent les noms propres // Langues. – 2003. – № 66. – P. 21-36.

6. Le Nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française / Sous direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey. – Paris: Dictionnaire Le Robert, 1993. – 2554 p.

**Ілона Мельник,**  
*студентка IV курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСУ YOUTUBE НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Сучасний період розвитку суспільства характеризується великим впливом на нього комп'ютерних технологій, що проникають в усі сфери людської діяльності. Людина, яка вміло й ефективно володіє інформаційними технологіями, має новий стиль мислення. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню систему України та формування єдиного інформаційно-освітнього простору – одні з пріоритетних напрямів сучасної державної політики. В умовах сучасного суспільства, а саме розвитку цифрових технологій, загострилась потреба переорієнтації навчального процесу до більшого використання електронних ресурсів. Вчитель – це професіонал, який отримав ґрунтовну підготовку у загальнокультурному, комунікативному, психолого-педагогічному, лінгвістичному та методичному аспектах [5]. Проте володіння лише цими навичками не може забезпечити успішне навчання англійської мови учнів 4 класу покоління Z. Займаючи активну педагогічну позицію, вчитель має своєчасно реагувати на зміни у суспільстві, в системі освіти та в методиці навчання іноземних мов в початковій школі. Невід'ємною складовою цього процесу стає широке використання Google сервісів у навчанні. Тому, актуальною проблемою в методиці викладання іноземної мови залишається

дослідження сучасного стану готовності майбутніх педагогів до використання Google сервісів, а саме використання інтернет-ресурсу Youtube на уроках англійської мови в початковій школі. Застосування інтернет-ресурсу Youtube у навчально-виховному процесі з англійської мови в початковій школі є, на наш погляд, надзвичайно ефективним засобом підвищення якості навчання молодших школярів. Інтернет-ресурс Youtube дозволяє зробити урок цікавим, динамічним, підвищують унаочненість навчального процесу. Тому, використання такого ресурсу полегшує роботу вчителя, а навчання учнів робить більш цікавим та ефективним.

Аналіз та дослідження сучасної вітчизняної та зарубіжної науково-методичної літератури засвідчує, що педагогічним і методичним аспектам застосування ІКТ у навчально-виховному процесі достатньо ґрунтовно і широко висвітлено в наукових працях Л. Білоусової, П. Гальперіна, Б. Гершунського, М. Жалдака, Ю. Машбиць, В. Монахова, С. Ракова, Н. Тализіної, Н. Морзе, Ю. Рамського, О. Співаковського та інших. Проблеми використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов учнів та студентів розглянуто у працях Є. Азімова [3], С. Канатової, М. Кларіна, О. Крюкової, Л. Морської, Е. Носенко, Є. Полат, Г. Селевко, П. Сердюкова та інших.

Проте, незважаючи на досліджуваність запропонованих у перелічених наукових працях ідей, спеціальні дослідження щодо застосування сервісу YouTube у навчанні англійської мови саме молодших школярів вченими і практиками розкрито не достатньо і залишається відкритим для вивчення. Тому, зважаючи на актуальність даної проблеми, метою нашої статті є розкрити можливості застосування інтернет-ресурсу YouTube для розвитку 4 видів мовленнєвої діяльності: комунікативних навичок, навичок аудіювання, читання та письма у навчанні англійської мови молодших школярів.

Згідно програми для загальноосвітніх навчальних закладів з іноземних мов, головною метою навчання англійської мови полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях.

Проаналізувавши можливості та перспективи використання YouTube, нами було виокремлено ряд психолого-педагогічних та методичних особливостей застосування YouTube у навчанні англійської мови молодших школярів. Численними дослідженнями в психології доведено, що зорові аналізатори володіють значно більш високою пропускну здатністю, чим слухові. Око здатне сприймати мільйони біт у секунду, вухо – тільки десятки тисяч. Інформація, сприйнята очима, більше осмислена й краще зберігається в пам'яті. Педагогічно доцільне й методично грамотне застосування аудіо пристроїв збільшує обсяг засвоюваної інформації на 15%, візуальних пристроїв – на 25%, використання аудіовізуальних засобів забезпечує засвоєння навчальної інформації обсягом до 65% [2]. Як нам відомо на уроках англійської мови активним процесом, який пов'язаний з думкою та спрямований на сприймання, розпізнавання та розуміння мовленнєвих повідомлень, є аудіювання.

Також варто зазначити, що у даному віці діти краще запам'ятовують за допомогою асоціацій та образів. За допомогою інтернет-ресурсу Youtube, вчитель має змогу візуалізувати навчальний матеріал, зробити його таким який буде доступним та цікавим для дітей. Якщо ми говоримо про вивчення нових тематичних слів чи текстів даний сервіс містить різноманітні освітньо-пізнавальні канали, які пропонують користувачам як монотематичні, так і сюжетно-фабульні автентичні тексти, різноманітні ігри та аудіо, відеоматеріали та відео-тренажери, які сприятимуть ознайомленню учнів з автентичною вимовою, формуванню фонематичного слуху та

інтонації [4]. Наявність зорової опори при сприйманні пісень, розповідей, казок, монологів та діалогів сприяє досягненню позитивного результату у вивченні вокабуляру або ж удосконаленні навичок читання. (**Super Simple Songs, Kids TV - Nursery Rhymes And Children's Songs, Kids Picture Show, Green Country: English School, Wow English TV**).

Застосування сервісу YouTube ефективно впливає і на розвиток іншого виду мовленнєвої діяльності. Важливими елементами у навчанні письма на початковому етапі вивчення англійської мови є навчання техніки письма, каліграфії та орфографії [1]. Враховуючи тісний зв'язок письма з читанням, вчитель може поєднувати навчання техніки письма разом оволодінням технікою читання, для того щоб дітям було легше засвоїти той чи інший лексичний чи граматичний матеріал. Таким чином, робота з відео-тренажерами з читання англійською мовою вдало поєднується з навчанням техніки письма (формування графічних, каліграфічних та орфографічних навичок). Молодші школярі із задоволенням будуть вивчати букви та їх писання, якщо разом з ними це виконують персонажі відео.

Головною перевагою використання інтернет-ресурсу Youtube, на нашу думку, є можливість створення власного відеоканалу з англійської мови. Вчитель англійської мови – це особистість, яка постійно прагне самовдосконалення. Саме тому створення даного відеоканалу відкриває перед ним безліч можливостей, а найголовніше за допомогою нього, вчитель зможе заохотити власних учнів до вивчення іноземної мови [3]. Вчитель матиме змогу завантажувати власні відеофільми, аудіоматеріали, які будуть у вільному доступі для учнів, а також даний канал буде гарним інтернет-середовищем для учнів, де вони зможуть обмінюватись власними думками, враженнями та побажаннями, а також матимуть змогу задати запитання вчителю. Таким чином відбуватиметься інтеракція між вчителем і дітьми та дітей між собою, що є досить важливим та необхідним під час навчання англійської мови.

Отже, зважаючи на значущість ефективного та цікавого навчання англійської мови у початковій школі існує необхідність знаходження новітніх методів навчання. Саме тому, ми вважаємо, що сьогодні є досить доцільним використовувати інтернет-ресурс Youtube на уроках англійської мови в початковій школі. Використання даного сервісу відкриває перед вчителем та учнями безліч можливостей, а найголовніше – формує навички учнів відповідно до 4 видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, аудіювання та письма і, звичайно, допомагає зацікавити та заохотити учнів у вивченні англійської мови в школі та у їх подальшому житті.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Rhodes N. Language by Video: An Overview of Foreign Language Instructional Videos for Children. Washigton DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co. 2004. 235 p.
2. Азімов Е. Г. Матеріали Інтернету на уроках англ. мови. *Іноземні мови в школі*. 2001. № 1. – С. 14.
3. Верисокін Ю.І. Відеофільм як засіб підвищення мотивації учнів. *Іноземна мова в школі*. 2003. №5-6. С.31-34.
4. Коваленко Ю. А. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов. *Іноземні мови*. 1999. №4. С. 37-41.
5. Стрикун О. С. Навчання іноземній мові шляхом використання мультимедійних технологій.  
URL: [http://www.rusnauka.com/14.NTP\\_2007/Pedagogica/21872.doc.htm](http://www.rusnauka.com/14.NTP_2007/Pedagogica/21872.doc.htm) (дата звернення: 06.02.19).

**Nataliia Melnychuk,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

### READING BOOKS AS A WAY OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN ENGLISH

Today, in the years of tempestuous informative boom, sharply does a question appear: Why is it needed to read books? Many teenagers, especially

students, renounce an idea, that assists to development of personality, revision of interesting telecasts, revision of popular newspapers and magazines, and also use of computer. Other how many live, so much and ladle wisdom from works of classic literature. My main reason for choosing this topic is personal interest. I consider that the value of book in the life of man is invaluable. If not to read, never hear neither about Homer, not about Dante not about Voltaire. Exactly to pass the opinions, it is necessary to perfection to own a language. Herein, I am sure, will help reading of books, numberless riches of human experience are collected in that [1: 45].

There is a large amount of published research describing the role of the book in the life. A considerable amount of literature has been published in 2010. Learning to read is an important skill that unfortunately not all children in the world learn sufficiently. In a time when societal change puts increasing demands on individuals' competence in the ability and encouragement to read, it is important that schools are able to teach such skills to all children. In Ukraine major problems include too little time spent in school and lack of teachers. But even in countries where children go to school many years and have teachers there are problems. The "information society" in practice means a huge rise in informational activities due to the Internet and other information and communication technology related activities. More people in the world need enhanced literacy skills to be able to find, select, interpret, analyze, and produce information. It is necessary to note the lack of interest in books and teachers, psychologists, and educators, but to change the situation in the style of "and in our time ...", we are unlikely to succeed [2: 121].

Early age learning is crucial; earlier research shows that children who lag behind in early years' reading development encounter considerable difficulties in following education later on as texts get longer and more complicated. Given this situation, there is a need for better methods for literacy development. The big challenge for teachers is not simply getting students to read - it's getting them to enjoy it too. As teachers, we are always looking for ways to learn how to



motivate students to love reading. We all know the rewards of reading are immense; aside from enhancing our communication skills, it also helps reduce stress. Nevertheless, many children still cringe at the thought of reading. How can we change that? [3: 32].

The main goal as a teacher is to develop innovative methods, interesting tasks to instill love for reading - it means to convince the child of the need to be friends with the book, to feel its usefulness in everyday life as an invaluable source of knowledge and means of communication between people [4: 15]. And the tasks before the teacher remain important: deep and solid knowledge; cause curiosity to read; to contribute to the creative development of each student. I have tried to develop some useful and interesting methods to encourage students to read.

1) **Allow students to read the whole book before discussing it.** Give students the opportunity to read the book before you pull it apart and talk about literary devices. Sometimes when all you do is talk about the plot, setting, or genre, you are taking all the fun and pleasure out of the story. Give students the chance to read it once through, then you can go chapter by chapter and dissect.

2) **Invite a local author to class.** A great way to promote a love of a reading is to invite an author to your classroom to discuss their book. This may be just the thing to inspire your students to read or even be an author themselves someday.

3) **Teach students reading strategies.** Many students don't like to read because it's hard for them. Teach children reading strategies (i.e. repeated reading) to help them feel confident and read fluently.

4) **Set up a book club.** Book clubs and reading groups are a great way for students to socialize and share their thoughts. This interaction makes reading so much more enjoyable, and it enhances their comprehension skills.

5) **Let students choose their own books.** Studies have shown that when students choose their own books it will boost their reading ability. Make sure you

have an abundance of different genres and themes in your classroom library from which students may choose.

6) **Allow students to dislike books.** Think of it like Facebook - students can give a “thumbs up” if they like it, or a “thumbs down” if they don’t. This will also help you choose future class novels as well.

7) **Helps students see the importance of reading.** Sometimes just knowing the facts can encourage someone to see their world differently. For example, knowing that maintaining a healthy lifestyle may help us live a longer life can motivate us to make better life choices. Laying out the benefits of reading may be the best way to enhance appreciation and encourage them to pick up a book on their own.

It is important that a class library has books that interest all of the students and that the level of difficulty of the books are based on the average level of the students in the class with some below and some above. Extensive Reading can take place in or outside the classroom and it is important that an Extensive Reading program is accompanied by teacher training. This ensures that teachers are given the possibility to learn techniques and strategies to encourage students to continue reading [5: 7].

Books, as faithful comrades, are divided by experience and answer perturbing questions. They help to understand itself, understand that you for a person, character properties are what for you. It is possible much what to know about the inner world of man, if he will name the favorite books or literary heroes. A book is an inexhaustible source of knowledge and true friend that accompanies us from early childhood. Idea that literature is a textbook of life, not new, but, in spite of banality, it is a statement right. Than your child reads anymore, so much the better it will be oriented in life and known in public. Bringing over a child to the book, you help the same to be him successful in life [5: 10].

To sum up, I hope that I will be able to develop innovative methods, interesting tasks, to instill love to reading also to convince a child to be friends

with a book, to feel his full value in everyday life as an invaluable source of knowledge and means of communication between people. And a task before a teacher remains important, develop curiosity of children to reading; to help creative development of every student.

#### REFERENCES

1. Parks, S. Big questions, worthy dreams; *Mentoring emerging adults in their search for meaning, purpose, and faith*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2011. 70 p.
2. Artis, A. B. *Improving marketing students' reading comprehension with the sq3r method*. South Florida, 2008. 170 p.
3. Chang, M. *Effects of self-monitoring on web-based language learner's performance and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2010. 56 p.
4. Carr, N. *The shallows: What the internet is doing to our brains*. New York, NY: Norton. 2013. 31 p.
5. Long, T. L. *Rescuing reading at the community college*. New York, NY: Knopf. 2009. 15 p.

**Анна Місюра,**  
*студентка I курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

#### АНАЛІЗ КОНЦЕПТІВ, ЩО ВІДОБРАЖАЮТЬ РЕКЛАМНИЙ ХАРАКТЕР ТЕКСТУ З УРАХУВАННЯМ ГЕНДЕРНИХ ПРЕФЕРЕНЦІЙ

При створенні рекламного тексту, його автори намагаються привернути увагу цільової аудиторії, щоб забезпечити реалізацію пропонованого товару чи послуги. При цьому, згідно з результатами дослідження в 97 % рекламних оголошень, як правило, є задіяними два основних види концептів:

1. Концепти, що презентують користь товару, що рекламується, тобто концепти, що відображають рекламний характер тексту: BENEFIT, QUALITY.

2. Концепти, що апелюють до головних життєвих потреб людини – HOLIDAY, SAFE [1: 384].

Концепти, що відображають рекламний характер тексту, як правило, зв'язані з такими характеристиками, як якість, користь при його використанні. Деякі із рекламних концептів, зокрема BENEFIT, уже були проаналізовані іншими дослідниками [2: 207]. Однак необхідно відзначити, що гендерно обумовлені особливості структури цих концептів залишилися ще не вивченими.

Враховуючи все вищевикладене, є необхідним виділити із числа рекламних оголошень ті, в яких задіяні концепти, що відображають рекламний характер тексту, і з'ясувати які саме концепти зустрічаються найчастіше. В результаті цього дослідження, на основі підрахунків частоти апелювання до концептів у рекламних текстах, було виявлено, що одним із найбільш поширених концептів рекламного характеру є концепти BENEFIT, QUALITY [3: 12]. Зрозуміло, що це далеко не вичерпний список «реklamних» концептів, однак автори рекламних текстів, надаючи товарам і послугам найбільшу привабливість, намагаються зацікавити адресатів обіцянками вигідних умов придбання чи розміщення вкладів, високою якістю товарів та послуг. Автори рекламних оголошень досить часто користуються лексичними одиницями, що виражають ці концепти [4: 23]. А саме: із 1000 проаналізованих рекламних текстів, в 175 (17,5%) зустрічаються лексичні засоби, що відображають концепт BENEFIT, і в 197(19,7%) текстів представлений концепт QUALITY.

Отже, концептуальний аналіз рекламних текстів торкнеться таких концептів, що пов'язані з сферою реклами, як BENEFIT, QUALITY, та дозволить виявити гендерно обумовлені особливості структури цих концептів в рекламних оголошеннях.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова Н. Д. Пропозиція та її сенс: логіко-семантичні проблеми. М.: Видавництво ЛКИ, 2007. 384 с.
2. Дубовская И. Н. Модели взаимодействия культуры и рекламы в аспекте гендерных репрезентаций: сопоставительный анализ рекламных практик России и США: дисс. ... канд. культурологии: 24.00.01. Москва, 2003. 207 с.
3. Назаров М. Ефективна частота контактів із рекламним повідомленням. *Рекламні технології*. 2000. №1. С. 3–15.
4. Alcon E., Codina V. The impact of gender on negotiation and vocabulary learning in a situation of interaction. *International Journal of Psycholinguistics*. Vol. 12. № 1 (33), 1996. P. 21–35.

**Лілія Міхальчук,**  
*студентка II курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ЗАГОЛОВОК У ДРУКОВАНІЙ РЕКЛАМІ: СТРУКТУРА, ТИПИ ТА ФУНКЦІЇ**

Усі складові реклами спрямовані на ефективне і цілеспрямоване здійснення мовленнєвого впливу, тому що її ефективність – категорія соціально-економічна. Рекламі мають бути притаманні ясність, конкретність, простота висловлювання в нерозривному зв'язку з її змістовністю.

**Актуальність** цієї теми полягає у тому, що вимоги до якісної реклами щодня збільшуються, а це означає, що її елементи потребують додаткової уваги. У наукових студіях досліджувану проблему окреслено лише в загальних рисах, що переконує в необхідності подальшого її вивчення.

**Постановка проблеми.** Рекламні тексти привертають увагу дослідників, тому що належать до явищ масової комунікації, швидко розвиваються та змінюються. Найчастіше рекламу вивчають фахівці на перетині різних наук, зосереджуючи увагу на питаннях створення

ефективних рекламних повідомлень (В. Аренс, К. Бове, В. Музикант, Р. Вайн). Дослідження, присвячені опису загальних особливостей рекламних текстів, аналізу стилістичних, лексико-синтаксичних, прагматичних, фонетичних особливостей рекламних текстів, вивченню окремих вербальних компонентів рекламних текстів (заголовків, рекламних девізів – слоганів, товарних знаків), знаходимо в роботах Т. Лівшиц, Н. Кохтева, Д. Розенталя, Н. Рябкової [1: 26].

**Метою** нашої статті є опис структури рекламних заголовків у сучасній друкованій рекламі автомобілів та визначення основних їх типів та функцій.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогодні не існує однозначного трактування, які саме елементи повинні входити до складу рекламного тексту. Це пояснюється різними підходами науковців до вивчення предмета дослідження.

Відома дослідниця реклами К. Іванова виділяє такі основні елементи друкованої реклами [2: 133–147]:

- заголовок;
- підзаголовки;
- підпис до малюнків;
- слоган;
- логотип;
- основний текст.

Зарубіжні спеціалісти з маркетингу пропонують оцінювати рекламні заголовки з погляду їхньої необхідності, значущості та вірогідності. Рекламне звернення передовсім має повідомити покупцю щось таке, що тому необхідно знати про товар. Крім того, воно має поінформувати його про щось виняткове або особливе, чого не мають інші марки цієї товарної групи. І нарешті, рекламне звернення має використовувати тільки вірогідні дані, які легко перевірити.

Один із практиків реклами А. Дж. Сіменс писав: «Функція реклами — продавати. Продавати товари. Продавати ідеї. Продавати спосіб життя». Він уважав рекламу і свічкою запалення, і мастилом у двигуні економіки.

Інший практик — рекламист Р. Рівз є автором широко відомої теорії унікальної торгової пропозиції. Цю теорію він висвітлив у праці «Реальність у рекламі». На думку Р. Рівза, заголовок обов'язково має містити якусь пропозицію покупцеві, котра була б, з одного боку, цікавою, а з іншого — унікальною, тобто такою, що не трапляється у конкурентів. Якщо рекламований товар є найзвичайнішим і мало чим відрізняється від товарів конкурентів, то унікальну торгову пропозицію необхідно просто вигадати. Він стверджував, що найвищих показників досягають рекламні кампанії, які пропонують читачеві один доказ, який легко запам'ятовується, одну ідею, котра легко сприймається. Багатослівні міркування в рекламі, на думку Р. Рівза, схожі на вампірів, які висмоктують енергію з оточуючих.

Ще один фахівець у галузі реклами — А. Політць уважав, що рекламне звернення повинно мати такі три характерні риси: по-перше, бути унікальним у тому сенсі, що ніхто інший раніше не користувався такими доказами (мотивуваннями); по-друге, бути вірогідним; по-третє, бути актуальним, стосуватися найбільш важливих для споживача якостей товару, що рекламується.

Отже, заголовок — найголовніша частина рекламного тексту. У структурі рекламного тексту він завжди стоїть на першому місці. Від його привабливості залежить, чи прочитає реципієнт рекламне оголошення повністю і чи дасть воно результат.

Д. Каплунов зазначає, що заголовок повинен складатись із трьох елементів [3: 41]:

1. Інтрига. Реципієнт завжди прагне чогось «смачного» та «гарячого», тому потрібно його заінтригувати, здивувати, вразити. Аудиторія повинна зацікавитись і дочитати рекламу до кінця.

2. Цільова спрямованість. Прочитавши заголовок, людина повинна зрозуміти, що повідомлення адресоване саме їй. Тому перед створенням ефективних заголовків потрібно добре вивчити свою аудиторію.

3. Вигідна складова. Читаючи рекламне повідомлення, читач витрачає свій час. Саме тому він повинен бути відразу впевнений, що від прочитання отримає якусь користь, знайде відповідь на запитання. Завдання цієї складової – переконати, що в рекламному тексті дійсно є відповідь на запити аудиторії.

Дослідники виділяють три основні функції газетних заголовків: номінативно-інформативну, рекламно-експресивну і декоративно-відокремлювальну. Як правило, усі три функції виконуються заголовком одночасно. Проте, залежно від мети висловлювання, одна з них виступає на перший план.

У газетно-публіцистичному стилі найвдалішими вважаються ті заголовки, якими можна передати зміст публікації. Заголовок у газетних текстах може бути довшим за текст основного викладу, або весь текст може збігатися із заголовком [5].

Виняткова різноманітність рекламних заголовків дає невичерпні можливості для їх класифікації. В деяких працях виділяють різні типи заголовків з огляду на їх змістовне буття: заголовок–наказ, заголовок–новина, заголовок–лозунг, раціональний заголовок, емоційний заголовок, збуджуючий заголовок (англ. *curiosity approach, gimmick*) [4: 100].

Заголовки залежать від формальних характеристик: від довжини, морфологічних характеристик, від кількості речень, від використання шрифтів та кольорів, від використання знаків інших семіотичних систем (різних алфавітів, мов).

Отже, заголовки в рекламі виступають у ролі важливої новини, що стосується всього рекламованого автомобіля в цілому, окремо взятої технології або пристрою, виставляє рекламований продукт у загальні уявлення про цінності, а також є для реципієнта певним керівництвом до дії.



У деяких випадках неможливо ясно зрозуміти, в чому полягає новина про товар, що надає право судити про заголовок як про засіб відволікання уваги.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зелінська О.І. Особливості функціонування частин мови в рекламних текстах. *Гуманітарні науки*, 2017. С. 26-30.
2. Иванова К. А. Копирайтинг: секреты составления рекламных и PR-текстов. – 3-е изд., обновленное и дополненное. Питер, 2010. 173 с.
3. Каплунов Д. Копирайтинг массового поражения. Питер, 2011. 256 с.
4. Рева Н.С. Статус заголовка в друкованій рекламі на матеріалі англомовного дискурсу. Суми, 2010. URL: <http://tractatus.sumdu.edu.ua/Arhiv/2010-3/19.pdf> (дата звернення: 8.02.2019).
5. Соколова І.О. Перифраз у рекламному заголовку. Київ, 1983. URL: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine27-8.pdf> (дата звернення: 8.02.2019).

**Каріна Молдован,**  
*студентка II курсу,*  
*факультет української філології,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

### ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Зміст навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах пов'язується із деякими оновленнями та змінами в розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти. В умовах модернізації іншомовної освіти проблема творення підручника є місцем перетинання таких важливих напрямків удосконалення процесу навчання іноземної мови, як відбір методичного доцільного й обов'язкового для засвоєння студентами навчального матеріалу, виявлення оптимальних способів подачі цього матеріалу, організація навчальної діяльності, розвиток пізнавального інтересу студентів.

Актуальність дослідження науково-методичних проблем підручника з іноземної мови обумовлена здійсненням взаємодії змісту освіти й процесу навчання іноземної мови.

Аналіз останніх публікацій свідчить про обговорення проблеми підручника з іноземної мови в наукових колах. Так, рядом науковців визначено цілі, принципи, зміст навчання іноземної мови в школах (Н. Басай, І. Бім, Н. Гальскова, В. Редько та ін.); проведено діагностики підручників іноземної мови (О. Афанасьєва, І. Бім, Л. Калініна, В. Кузовльова, О. Коломінова, А. Кондакова, Я. Кодлюк, О. Тарнопольський); висвітлено основні положення концепцій підручників для навчання іноземної мови, надано практичні рекомендації щодо використання матеріалів підручників (Т. Сірик, Л. Калініна, С. Роман, Н. Чумак).

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що в педагогічних навчальних закладах України у процесі підготовки студентів широко використовують не лише вітчизняне методичне забезпечення, а й підручники британських (Pearson Longman, Mac Millan, Express Publishing, Oxford University Press та ін.), німецьких (Hueber, Langenscheidt, Cornelsen, Klett та ін.) видавництв навчальної літератури. Результати аналізу процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх учителів, а також функціонального, структурного та компонентно-типологічного аналізу підручників з іноземних мов дозволяють стверджувати, що сучасні вітчизняні й закордонні підручники й посібники з іноземних мов, які забезпечують реалізацію інноваційних технологій навчання, повинні бути зорієнтованими на превалювання активних та інтерактивних методів навчання, оскільки вони більше мотивують студентів до активної участі у навчальному процесі, ніж традиційні методи. Крім того, будучи орієнтованими на практичне застосування здобутих студентами знань, сформованих умінь та навичок, сприяють реалізації принципу інтеграції теорії з практикою у навчанні. Підручник з курсу «Іноземна мова» вважається одним із основних засобів формування у студентів іншомовної

комунікативної компетенції, а на її основі – компетентності та її складових, зокрема: лінгвістичної компетенції і компетентності, у тому числі мовної й мовленнєвої. У зміст підручника з іноземної мови входить навчальний матеріал з таких навчальних предметів, як іноземна мова, географія, історія, зарубіжна література тощо [5: 8].

Аналіз підручників та посібників британських, американських та німецьких видавництв, згаданих вище, свідчить, що вони користуються більшою популярністю, ніж вітчизняні, оскільки: мають модульну організацію навчального матеріалу; перелік тем модулів відповідає вимогам робочої навчальної програми; навчальні тексти містять цікаву інформацію, що мотивує студентів до навчання; наявне домінування комунікативно-орієнтованого підходу, комунікативних стратегій, орієнтація на застосування активних та інтерактивних методів навчання, що значно підвищує рівень мотивації студентів; використання великої кількості мовних та мовленнєвих моделей, що використовуються у повсякденному вжитку; наявність книги для викладача, що пропонує методичну підтримку кожного навчального заняття; наявність модульних та проміжних тестів; наявність у комплекті аудіо-, а у більшості випадків – й відеоматеріалів до кожної теми модуля, що дає змогу формувати у студентів уміння та навички сприйняття іноземної мови на слух; наявність комплексу методичних розробок, що дає можливість виконувати із студентами усі види навчальної діяльності: читання, аудіювання, говоріння, письмо. Як свідчить проведене дослідження, у більшості підручників вітчизняних авторів (Євгененко Д.А., Возна М.О., Палій О.А., Щербань Н.П., Паращук В.Ю. та ін.), інноваційний аспект дидактичних функцій реалізовано частково: наявність недостатньої кількості проблемних завдань; поза увагою залишається розвиток навичок діалогічного мовлення; не передбачено завдання та вправи на розвиток аудитивних умінь; недостатнім є ілюстративний ряд, обмежене використання його функцій: фото, малюнки, графіки, діаграми, які ілюструють соціокультурний контекст ситуацій, пред'явлені в незначній

кількості або взагалі відсутні. Проаналізувавши автентичні джерела, які використовуються як додаткові з метою навчання діалогічного мовлення, ми дійшли висновку, що аудіовізуальні засоби навчання займають одне з провідних місць у них. Саме наявність CD для аудіювання та перегляду навчальних фільмів посилює інноваційний аспект дидактичних функцій та надає їм ще безлічі переваг перед вітчизняними навчальними курсами. Але, незважаючи на те, що автентичні підручники та посібники з іноземних мов є комунікативно спрямованими навчальними матеріалами, охоплюють усі види мовленнєвої діяльності, як правило, належним чином проілюстровані, мають широкий спектр інноваційних методів навчання, вони не враховують специфіки умов викладання іноземної мови в Україні, не враховують труднощів вивчення цієї мови на базі української, презентують лише загальну культуру країни, мова якої вивчається [4].

Отже, інноваційний потенціал підручників іноземної мови розкривається шляхом:

- упровадження наскрізної проектної роботи студентів. Цей вид навчальної роботи вимагає сформованість умінь і навичок користування мережею Інтернет та інформаційного пошуку на професійних іншомовних сайтах та у галузевих словниках;
- наведення у посібниках зразків кейсів (casestudies) та інших проблемних і ситуативних завдань, у яких моделюються певні професійні ситуації, а від студентів очікується виявлення вмій прийняти відповідне професійне рішення та оформити його за допомогою іншомовних вербальних засобів;
- аудіо- та відеосупроводів до кожної теми модуля, що дає змогу формувати у студентів уміння та навички сприйняття іноземної мови на слух;
- наявності інтерактивних вправ, які забезпечують реалізацію комунікативного підходу у навчанні іноземної мови;

- можливості здійснювати само- та взаємоконтроль; У ході дослідження виявлено, що значні можливості для реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладів України надає використання електронних підручників у освітньому процесі [3: 148-151].

У контексті досліджуваної проблеми варто відмітити, що електронні підручники є важливим засобом реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов та мають значні переваги, у порівнянні з друкованими. Так, однією із переваг електронного підручника є новий принцип побудови навчального матеріалу, основними рисами якого є багаторівневість подання інформації, що підлягає засвоєнню, та поєднання інформаційних масивів різних типів на підставі асоціацій в єдине смислове ціле [2]. Наступна перевага електронного підручника полягає в можливості здійснення діяльнісного характеру навчання. Використання гіпермедійних можливостей сучасних комп'ютерних технологій дозволяє включити до складу підручника структурні елементи, які надають можливість комплексного використання в навчанні як традиційних видів навчальної діяльності, так і нових – опрацювання теоретичного матеріалу на динамічних моделях, проведення комп'ютерного експерименту, розв'язування задач в інтерактивному режимі тощо. Надзвичайно важливими є мотиваційні аспекти комп'ютерного навчання, тобто ще однією перевагою використання електронного підручника є стійке мотиваційне заохочення студента. Використання засобів мультимедіа в електронному підручнику дозволяє збагатити процес навчання наочним високоякісним ілюстративним матеріалом: двохвимірними, об'ємними, статичними та динамічними зображеннями, звуковим супроводом відображеного на екрані матеріалу та дій того, хто навчається. Це зумовлює ще одну важливу перевагу електронного гіпертекстового підручника, яка полягає в тому, що аудіовізуальне подання матеріалу включає в систему сприйняття та запам'ятовування образну й емоційну пам'ять і таким чином

суттєво впливає на формування уявлень, які посідають центральне місце в образному та словесно-логічному мисленні. Перевага гіпертекстового електронного підручника полягає у забезпеченні якісного зворотного зв'язку з тим, хто навчається. Цей зв'язок досягається завдяки інтерактивному характеру взаємодії студента з середовищем електронного підручника і наявності автоматизованої системи діагностики знань. Також електронний підручник відрізняється від друкованого своєю інтегрованістю. Він поєднує різні компоненти системи дидактичних засобів: підручник, що містить теоретичний матеріал, задачі для його опрацювання та засвоєння; засоби для проведення комп'ютерного експерименту; тестові завдання для різних видів контролю якості знань. Електронний підручник забезпечує також багатоваріантність, багаторівневість і різноманіття перевірочних завдань, тестів. Електронний підручник дозволяє надавати всі завдання й тести в інтерактивному й навчальному режим [1]. Однак, проблема його створення та застосування, як свідчить практика, все ще не має однозначного рішення, що зумовлено відсутністю у вищих навчальних закладах доступної якісної комп'ютерної техніки у достатній кількості; незабезпеченість ліцензованими програмними засобами; неготовність викладачів до використання електронного навчального забезпечення; неможливість адаптувати наявне електронне навчальне забезпечення до потреб конкретного викладача у досягненні навчальних цілей у конкретній академічній групі; слабка інформованість навчальних закладів та викладачів про новини у світі навчальних комп'ютерних програм, відсутність доступного методичного, дидактичного, педагогічного опису наявного електронного навчального забезпечення.

Отже, проведені дослідження дозволяють стверджувати, що у структурі, змісті й функціях підручників з іноземних мов знайшли відображення варіативні підходи та інноваційні методичні технології: проблемне, особистісно-орієнтоване, програмоване навчання, комп'ютерне, комунікативно-спрямоване, інтерактивне навчання тощо. Покоління

сучасних вітчизняних підручників значно відрізняється від минулих. Але інноваційний потенціал більш глибоко представлено у зарубіжних підручниках. Функції сучасного підручника розширюються, набувають нового наповнення, підсилюється роль окремих функцій: мотиваційної, інтегруючої, систематизуючої, розвитку ключових компетенцій в галузі вивчення іноземних мов. Розвитку самостійної пізнавальної діяльності в межах інформаційного гіпертекстового простору сприяє електронний підручник.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бейлінсон В. Г. Арсенал образования / В.Г. Бейлінсон. - М. : Книга, 1986. – 238 с.
2. Гризун Л. Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Л.Е. Гризун. - Х., 2002. - 20 с.
3. Зуев Д. Д. Школьный ученик / Д.Д. Зуев. - М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
4. Левшин М. Електронний підручник у системі навчально- методичного забезпечення ВНЗ / М. Левшин, Ю. Прохур, О. Муковіз // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 60–67.
5. Осова О. О. Die neuen Technologien als Notwendigkeit im Fremdsprachenunterricht : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка»], (Суми, 03 грудня 2015 р.) / О. О. Осова МОН України, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2015. – С. 148- 151.
6. Редько В. Г. Сучасний шкільний підручник іноземної мови у контексті процесу оновлення змісту освіти / В. Г. Редько // Україна – країни Сходу: від діалогу педагогічних систем до діалогу культур і цивілізацій: Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., 18 – 19 травня 2001 р. – К.: Фенікс, 2002.
7. О. О. Осова ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ [Електронний ресурс] /Осова О.О – Режим доступу : <http://file:///C:/Users/OX/Downloads/328-648-1-SM.pdf>

**Надія Морозова,**  
*студентка I курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ВПЛИВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА МІЖКУЛЬТУРНУ КОМУНІКАЦІЮ (НА ПРИКЛАДІ КАНАДИ)**

**Постановка проблеми.** Будь-яке суспільство існує й розвивається за умови соціальної взаємодії його членів, що передбачає процес їхньої активної комунікації. Посилення соціальної взаємодії призводить до інтеграції соціумів, що зумовлює інтеграцію мовних засобів через збільшення інтернаціонального фонду в національних літературних мовах. Стрімке поширення англійської мови, англо-американської культури, її суттєвий вплив на інші мови світу спричинило численні запозичення англо-американізмів, а відтак і численні наукові розвідки, присвячені цьому питанню. Зокрема процес запозичення лексичних одиниць з англійської мови до французької на території Канади викликає значне зацікавлення вітчизняних і зарубіжних мовознавців, які по-новому переосмислюють мовні явища з позицій прагмалінгвістики та антропоцентризму, що зумовило актуальність нашої роботи.

**Аналіз останніх джерел і публікацій** свідчить, що питання англійських запозичень досліджували такі мовознавці, як С. М. Мусійчук, О. М. Онац, В. Т. Клоков, К. А. Реферовська, Г. С. Доржієва, Ж. Корбей, П. Жорж, К. Бушар, К. Верро, П. Мартель, П. Ларривей, К. Ажеж, Л. Мерсьє та інші.

**Мета статті** – розглянути причини та особливості поширення англо-американізмів у сучасних мовах, зокрема у французькій на території сучасної Канади.

Виклад основного матеріалу. Мови міжнародного спілкування (англійська, французька, іспанська) характеризуються глобальним



поширенням і всеохопним відображенням досягнень людства, що дозволяє їм виконувати максимальний обсяг суспільних функцій. Англійська мова та її американський варіант є рідною для 354 млн. чоловік, а для 150 млн.-1,5 млрд. вона є другою після рідної. Її стрімке поширення на всіх континентах за останні 30 років є результатом необхідності й бажання людей мати доступ до інформаційного інтернет-простору, нових досягнень в галузі науки й техніки [3]. Особливе місце в цьому процесі займає саме американський варіант англійської мови, оскільки США стали економічно сильними вже в XIX ст., а в XX – XXI ст. перетворилися на світову інтелектуальну, економічну, політичну, технологічну та військову державу.

Зрозуміло, що й на самому північноамериканському континенті, і у світі англійська/американська мова займає провідне місце. Однак це не єдина мова, яка поширена в цьому регіоні, оскільки на території Канади склалася особлива соціально-мовна ситуація, яка зумовлена багатьма етнічними, соціальними, політичними, економічними, культурними факторами [2]. Йдеться про французьку, яка є офіційною мовою жителів канадської провінції Квебеку і яка зазнає постійного тиску англійської мови США та англомовної Канади. У зв'язку з цим Квебек разом з іншими франкомовними провінціями Канади (Нью-Брансвіком та Онтаріо) докладають багато зусиль для збереження французької мови в панамериканській публічній сфері [10], [11].

Сучасні мовознавці відзначають, що наразі ситуація мовного спілкування характеризується наявністю глобального білінгвізму (рідна мова + англійська мова). Висловлюються думки про те, що англійська/американська мова може перетворитися на вторинний засіб культурного самовираження народів [4: 41, 52]. Тому нагальною проблемою XXI ст. стає уміння передати самобутність рідної культури засобами англійської/американської мови і при цьому зберегти власну національну мовну традицію.

Пріоритет англійської/американської мови у світі призводить до того,

що англо-американські запозичення починають переважати грецько-латинські [9: 34-40]. Із 4 тис. слів, зафіксованих у Великому Оксфордському словнику англійської мови, 80% романського або безпосередньо латинського походження. Із 10 тис. часто вживаних слів англійської мови більше половини – грецько-латинського походження. Через це К. Ажеж називає англійську мову «латинською мовою ХХ століття» [12: 41]. Саме греко-романська основа багатьох англійських слів полегшує їх запозичення іншими мовами. Деякі дослідники констатують виникнення нової інтернаціональної мови, слова якої складаються з укорінених один в одного елементів трьох європейських мов: грецької, латинської та англійської [8: 273-275], [12: 21].

Статистичні дані свідчать, що інтенсивне запозичення англо-американізмів відбувається у всіх європейських мовах, яке К. Ажеж назвав «європейським мовним рухом» [12: 217]. Навіть такі «закриті» мови, як корейська і китайська, мають 10% англійських запозичень [1].

Збільшення обсягу англійської/американської мови в різних мовах відбувається в першу чергу в термінологічних підсистемах, зокрема в галузі бізнесу [7: 22]. Численні економічні процеси мають міжнародний характер, тому економічна термінологія стає інтернаціональною. Також активно запозичуються назви зі сфери нових технологій, обчислювальної техніки, інформатики, робототехніки, електроніки.

Англо-американізми у квебекському варіанті французької мови існують давно: найбільш численними стали спортивні терміни: **skate-board**, **skateboard** (скейтборд) – «L'endroit offre aussi un immense choix de **skateboards** et de planches à neige, dont certaines vont chercher dans les... 800\$» [13]; постійно використовуються в електронному дискурсі: **cliquer** – «натискати на клавішу» – «Si vous avez perdu votre mot de passe, **cliquez** ici».

Політична й економічна сфери також позначені активним використанням англійських/американських слів: **un bill** (проект закону), **un coroner** «голова журі»), **un writ** (виклик до суду), **un warrant** (мандат) та ін.

[5].

Багато запозичень трапляється в сучасних культурологічних текстах ЗМІ [6]. Англо-американізм позначають професії в мистецтві; громадські об'єднання, виставкові зали, місця проведення концертів; назви жанрів кіно, літератури, телебачення, цирку, музики: **roman-savon** (мелодраматичний серіал) – «On dirait un **roman-savon**? Ce n'est pas faux» [13]; **stand-up comic**, **stand-up** (комічний актор розмовного жанру) – «En plus des spectacles en soirée à Place d'Youville, il y aura de l'animation familiale, de l'animation urbaine par des amuseurs public, des **stand-up** de performance où l'humour visuel et non verbal sera privilégié, et des surprises pour les porteurs du Nez Bleu» [4].

Таким чином, тенденція до інтернаціоналізації мов останнім часом пов'язана з інтенсифікацією процесу англо-американізації. Зростання кількості англійських/американських запозичень відбувається не тільки в європейських, але й в інших мовах світу (китайській, корейській). Англо-американізм поповнюють як загальнолітературну мову, так і різні термінологічні підсистеми (економіка, комп'ютерні технології). Ця тенденція яскраво проявляється і у французькій мові Канади (сфери спорту, мистецтва).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ву Чжон Хи. Универсальное и национально-своеобразное в лингвистическом освоении англоязычных компьютерных терминов в русском и корейском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1998. – 22 с.
2. Гак В. Г. Французский язык в современном мире [Текст]. // Языки в современном мире. – М., 2004. – Т. 1. – С. 15-29.
3. Забеліна Н. А. Двомовність: мова як надбання соціуму // Вчені. зап.: електронний наук. журн. Херсонського. держ. ун-ту. – 2010. – № 1 (13). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eur-lex.europra.eu>.
4. Клоков В. Т. Французский язык в Северной Америке [Текст]. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2005. – 400 с.
5. Кругляк, Е. Е. Семантические изменения в условиях языкового контакта (на материале общественно-политической лексики французского языка Канады): автореф.

дис. ... канд. філол. наук. – Саратов, 2006. – 21 с.

6. Молчкова Л. В. Профессиональная лексика англоязычных средств массовой информации: прагматика, семантика, структура: автореф. дис. ... канд. філол. наук. – Самара, 2003. – 24 с.

7. Слобожанина Н. А. Англо-америкизми во французском языке Квебека (лингвопрагматический аспект): дис. ... канд. філол. наук. – Самара, 2008. – 225 с.

8. Совтис Н. М. Білінгвізм як результат міжмовних контактів: причини виникнення та наслідки функціонування // Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Сер.: Філологічна. – 2013. – Вип. 38. – С. 273-275. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2013\\_38\\_85](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_38_85).

9. Berns M. Linguistic purism in Europe // The Clarion, 2000. – Vol. 6. – № 12. – P. 34-40.

10. Grabe W. English, information access and technology transfer: a rationale for English as an international language // World Englishes, 2003. – Vol. 7. – № 1. – P. 63-72.

11. Crystal D. English as a Global Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 150 p.

12. Hagège C. Le souffle de la langue. Voies et destines des parlars d'Europe. – Editions Odéle Jacob, P., 1994. – 300 p.

13. La Presse. Sports plus. – Montréal. Dimanche, 19 janvier 2003.

**Марина Нагорна,**  
*студентка II курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **МОВЛЕННЄВА РЕАЛІЗАЦІЯ ПРЕЗЕНСА СЮБЖОНКТИВА В ДІЄСЛІВНІЙ СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ**

У статті розглянуто системну позицію і мовленнєві прояви дієслівних форм презенса суб'єктивної сучасної французької мови. Вивчення французьких дієслів, зокрема дослідження категорії часу та способу, давно відноситься до найбільш суперечливих питань лінгвістики. Численні наукові розвідки, у яких розглядаються питання щодо визначення граматичного статусу окремих дієслівних форм, містять різні підходи до

аналізу цього мовного феномена. Насамперед йдеться про дослідження форм презенса французького дієслова (індикатива, субжонктива, кондиціонала, імператива), які й дотепер залишаються недостатньо вивченими, що й визначило актуальність обраної теми.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що проблема дослідження комунікативної реалізації презенса субжонктива французьких дієслів висвітлювалася в працях Н. П. Степанової, К. М. Реферовської, Л. М. Могили, І. Г. Кірквської, Г. Гійома, Р. Мартіна, Р. Вагнера та інших.

Мета статті – з'ясувати специфіку вербального вираження презенса субжонктива в дієслівній системі сучасної французької мови.

Зідно з психосистематичною концепцією Г. Гійома, презенс субжонктива позначається двома потоками часу: тим, що минає, і тим, що настає (декадентного й інцидентного), а тому використовується у всіх часових площинах (минулому, теперішньому, майбутньому), однак передає поняття часу дуже узагальнено, не даючи конкретного розмежування на часові відрізки [1]. Маючи у своєму складі інцидентну частину  $\alpha$  та декадентну частину  $\omega$ , презенс субжонктива через рухливість його системної позиції, різне співвідношення  $\alpha$  і  $\omega$  має широкий спектр використання [3: 100]. Розглянемо це на конкретних прикладах.

Наявність обох компонентів дає можливість презенсу субжонктиву сполучатися з обставинами часу або іншими членами речення в цій ролі, наприклад: *Il n'y a gu' aujourd' hui qui soit intéressant* [6: 79].

Уявлення про предмет або особу може сприйматися поза конкретною дійсністю з точки зору мовця, тобто представлений гіпотетичною ситуацією: *S' il y a sur cette planète, un être qui n'ait pas le droit de se plaindre..* [8: 25].

Сумніви мовця в існуванні якоїсь особи експліцитно передаються презенсом субжонктива, імпліцитно сигніфікатом антецедента і навіть питальною формою висловлення: *Connaissez-vous un seul être heureux qui vaille la peine d'être fréquenté ?* *demande M. Thuillier* [12: 131]. Мовець

сумнівається в існуванні такої людини й розраховує на підтримку слухача. Таким чином, передача значення можливості дії входить до інтенції мовця.

Формант *que* надає значення ствердження, актуальності, тому для передачі гіпотези змінюється спосіб: *Que le mot soit de moi ou d'un autre, cela ne change rien à chose!* [13: 89].

Саме суб'єкт мовлення визначає зв'язок дії з реальністю. Якщо щось заважає або відсутнє для представлення якоїсь дії як реального факту, адресант застосовує сюбжонктив: *Je suis désolée qu'il soit malade... Ce n'est pas une maladie imposée par son épouse, au moins?* [8: 144].

Презенс сюбжонктива використовується при ввічливому звертанні або проханні, що наближує його до презенса кондиціонала; обидві форми передають дистантність мовця і співрозмовника: *C'est dommage que vous ne puissiez pas venir dîner un soir chez moi, dit-elle encore* [10: 14]; *Ne pourriez-vous pas venir dîner un soir chez moi.*

Презенс сюбжонктива може утворювати узагальнене висловлювання: *Dans le travail, pour qu'une femme soit considérée comme l'égale d'un homme, il faut qu'elle lui soit supérieur* [6: 229].

Характерним для презенса сюбжонктива є його використання після безособових зворотів на кшталт *il faut, il est temps, il est nécessaire*, які своїм значенням указують на необхідність дії або її очікування: *Il faut que tu sortes, que tu t'amuses* [12: 104].

Значущість майбутньої дії для мовця проявляється при збігові мовця й адресата дії: *Il est temps que je revienne veiller sur vous* [8: 176].

Значення майбутнього часу презенса сюбжонктива може проявлятися при наявності оточення (обставини часу, дієслівних форм), які відносять ситуацію до плану майбутнього, указує на можливість дії в супроводі різних оцінок з боку мовця: *Noi, ça ne m'étonnerait pas que vous ayez quelque chose au courrier du soir! reprit Mme Boursier* [10: 113].

Вираження побажання, яке передається презенсом сюбжонктивом, не визначене з точки зору часових планів його виконання. Акцент

переноситься на саму дію, а не на визначення часу її здійснення: *J' aimerais que tu m'y conduises* [8: 125].

Трапляються випадки використання презенса субжонктива в незалежних реченнях. При цьому він може набувати значення спонукання до дії, наказу або заборони стосовно третьої особи, наприклад: *Qu' il à lui prenne garde à lui, celui-là!* [8: 125].

Нерідкі випадки адресації висловлювання деякому «нададресату», який має характер побажання, наприклад: *Il levs les yeux vers le ciel et compta neuf étoiles pour faire un voeu: «Qu'ils guérissent!» Une étoile répondit par un clignotement. Qui vivait là-haut?* [9: 200].

Іноді «найвищий адресат» може вказуватися конкретно: *Que Dieu te bénisse, mon amour pour ce que tu m'as donnée!* [8: 159].

За наявності в композиційній будові презенса субжонктива тільки декадентного компонента  $\omega$  дієслово набуває значення завершеності дії, що передається складними формами субжонктива: *Il a suffi que je te raconte cette affaire et déjà me voilà plus tranquille...* [11: 114].

Вказівка на результативність дії формується взаємодією дієслова доконаного виду й оточення у висловлюванні: *Est-il admissible que ma mère, après qu'elle a vécu prenne du plaisir à de pareilles fadaises ?* [12: 109]. У прикладі *Je continue à dire «chez nous», bien la maison ne nous appartient plus* [4: 5] на завершеність дії указує зворот *ne... que*.

Серед мовних засобів, які входять до групи дієслова, особливу роль відіграють суміжні дієслівні форми. Трапляються випадки паралельного використання презенса індикатива, також представленого декадентним компонентом: *Et il faut que se soit une étrangère qui se charge de ranimer en moi le souvenir de l'homme dont je porte le nom* [12: 31].

При нульових  $\alpha$  і  $\omega$  дія відбувається в межах процесу мовлення, тобто в момент мовлення висловлюється побажання дії, волевиявлення, направлене на спонукання до дії співрозмовника. Спонукальна модальність характерна для більшої частини презенса індикатива, при цьому мовець

припускає реальність виконання дії, однак коли це виявляється проблематичним, використовуються форми субжонктива. До групи особливих психосистематичних дієслів Г. Гійом відносить *avoir* і *être* [7: 47], які можуть виражати лише побажання: *Sois sage, dit-il* [10: 54].

Протиріччя між необхідністю і неможливістю наказу вирішується іноді заперечною формою, яка, на думку О. Єсперсена, може означати або заборону, або ввічливе прохання, або пораду [2: 380]. За допомогою дієслів, які не допускають прямого наказу, можна утворити пом'якшену пораду: *N' aie pas peur, dit-elle, ce n'est rien* [8: 128].

Прохання виконати дію до певного моменту в майбутньому супроводжується звичайно обставиною часу й підкріплюється ситуацією: *Eh bien, soyez ici après le déjeuner, vers trois heures si cela vous est possible* [5: 158].

Дієсловом потенційної дії є *savoir*, який в умовах імперативної комунікації набуває залежно від контексту відтінку вказівки: *Eh bien, sachez qu'en tout cas, ils (les crimes) intéressent le public!* [5, с. 17] або поради: *Sachez apprécier cette chance* [12: 138].

Отже, рухливість системної позиції дозволяє формі презенса субжонктива проявляти різні відтінки значення від найбільш загального уявлення про дію до більш конкретного. Співвідношення часток  $\alpha$  і  $\omega$ , їх межі в композиційному складі цієї форми передаються не так чітко. Залежно від наявності тієї чи тієї частки презенса субжонктива має різноманітні мовленнєві реалізації. Коли обидва компоненти єдині, дія передається як реально можлива, якщо має місце тільки інцидентія, спостерігаються модальні відтінки бажаності дії або спонукання до неї. Останнє характерне для тих випадків, коли  $\alpha$  і  $\omega$  дорівнюють нулю.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гійом Г. Принципы теоретической лингвистики / Пер. с франц. – М.: Прогресс, 1992. – 224 с.



2. Есперсен О. Философия грамматики / Пер. с англ. – М.: Иностранная литература, 1992. – 404 с.
3. Степанова Н. П. Систематика презенса в современном французском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 1996. – 145 с.
4. Alain-Fournier. Le Grand Meaulnes. – P.: Librairie Générale Française, 1983. – 306 p.
5. Blond G. L'ange de la rivière morte. – P.: Christian Bourgois, 1971. – 318 p.
6. Cesbron G. Une abeille contre la vitre. – P.: Robert Laffont, 2004. – 314 p.
7. Guillaume G. Temps et Verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps. – Paris, 1997. – 134 p.
8. Maurois A. Les roses de septembre. – P.: J'ailu, 2013. – 245 p.
9. Sabatier R. Les noisettes sauvages. – P.: Albin Michel, 1974. – 285 p.
10. Troyat H. Amélie. – P.: Plon, 1996. – 500 p.
11. Troyat H. Grandeur nature. – P.: Plon, 2015. – 255 p.
12. Troyat H. La tête sur les épaules. – P.: Plon, 1987. – 243 p.

**Liliia Nademchuk,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **WAYS TO ORGANIZE GAMES ACTIVITIES DURING THE LESSONS**

In recent years language researchers and practitioners have shifted their focus from developing individual linguistic skills to the use of language to achieve the speaker's objectives. This new area of focus, known as communicative competence, leads language teachers to seek task-oriented activities that engage their students in creative language use. Games, which are task-based and have a purpose beyond the production of correct speech, serve as excellent communicative activities. On the surface, the aim of all language games is for students to "use the language"; however, during game play learners also use the target language to persuade and negotiate their way to desired results. This

process involves the productive and receptive skills simultaneously. Standing on such ground, I considered the theme of the work actual enough to make investigation. I consider that the novelty of the work is concluded in new materials of the linguists, which were published in the Internet. The novelty of my work is concluded in the fact, that I had worked out some grammar games, which I had approbated on English language lessons during my pedagogical practice. In my opinion the practical significance of my work is hard to be overvalued. This work reflects modern trends in linguistics and I hope it would serve as a good manual for those who wants to master modern English language. Also this work can be used by teachers of English language for teaching English grammar. Ways of scientific investigation used within the work.

Games offer students a fun-filled and relaxing learning atmosphere. After learning and practicing new vocabulary, students have the opportunity to use language in a non-stressful way. While playing games, the learners' attention is on the message, not on the language. Rather than pay attention to the correctness of linguistic forms, most participants will do all they can to win. This eases the fear of negative evaluation, the concern of being negatively judged in public, and which is one of the main factors inhibiting language learners from using the target language in front of other people. In a game-oriented context, anxiety is reduced and speech fluency is generated--thus communicative competence is achieved. In this article I will consider such problems as what technics do I use to organize games activities more interesting, what students feel while playing games at the lessons, what games do children prefer during the lessons. In my research, will be involved the pupils of 5th and 6th grade. The survey will help me to determine what games children will like during the lesson. Also, this paper carries out a questionnaire to understand learners' attitude towards games activities during the lessons. The results of the posttest show that the learners' performance has improved after the study. Also, the questionnaire answers show that the students have positive attitude towards this activity and towards learning English. The study recommends games activities during the lessons as a supportive activity in

addition to the regular learning ways. The success of the work largely depends on the skillful selection and organization of games, providing a deeper assimilation of language material and speech communication on its basis. Great popularity at the initial stage are games, competitions, games that take into account the child's ability to imagination and transformation, games using different types of visibility, the study of poems and songs. A. S. Makarenko said that in childhood the game is the norm, and the child should always play, even when doing a serious thing.

Vocabulary is considered an essential aspect in English learning. It is the essence material that should be used to build sentences and connect them to create a passage or to deliver an idea. However, learners sometimes cannot learn vocabulary because of their inability of memorizing new words. In addition, if the vocabulary were not used frequently, it will be easily forgotten. That is why teachers are using many new ways to present new vocabulary and make learning more effective and enjoyable experience. In this study, I will show how children relate to this type of word study. Whether all will want to take part in games. How this method will affect the learning of English. Games activities during the lessons might be one of these ways. It is very useful for children because it will encourage them to play games not forcibly. They want sometimes to learn new words with this method. They will also be able to play games not only within the school, and even on their own with friends. It might have positive influence on learning English in general, as this might make learners feel more related to the language. I believe that children will feel more comfortable when they take part in such games. During the games, children not only learn, but also relax. With this method, we can involve absolutely all students in the study. It's good to develop their memory.

Many experienced textbook and methodology manuals writers have argued that games are not just time-filling activities but have a great educational value. Games also enable learners to acquire new experiences within a foreign language which are not always possible during a typical lesson. Teachers should be very

careful about choosing games if they want to make them profitable for the learning process. If games are to bring desired results, they must correspond to either the student's level, or age, or to the material that is to be introduced or practiced. Not all games are appropriate for all students irrespective of their age. Different age groups require various topics, materials, and modes of games. For example, children benefit most from games which require moving around, imitating a model, competing between groups and the like. Furthermore, structural games that practice or reinforce a certain grammatical aspect of language have to relate to students' abilities and prior knowledge. Games become difficult when the task or the topic is unsuitable or outside the student's experience.

I can say that during my schooling, in English class, we did not play games to improve English learning. We learnt new words, doing exercises, listening and reading texts, doing dialogues. But games, unfortunately not was. When I entered the University, I learned a lot of new and useful things. And I was interested in this topic. Even I really like not only to play games during the lesson, but also to play with children.

#### REFERENCES

1. Гречана Л.В. Ігри на уроках англійської мови. Глобине, 2015. 4-6 с.
2. Stronin M. F. Educational games in English lessons. M.: Education, 1981.
3. Стом О. Ю., Рудь С. В., розвиваючі ігри в початковій і середній школі. Харків, 2010.
4. URL: <https://naurok.com.ua/metodichka-igri-na-urokah-angliysko-movi-24677.html>  
(Last accessed: 08.04.2018).

**Іванна Нікітішина,**  
*студентка III курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

В останні роки питання про застосування нових інформаційних технологій у середній школі піднімається все частіше. Це відбувається насамперед через те, що вони дозволяють не тільки покращити існуючі методики, а й сприяють появі нових форм і методів викладання, принципово нового підходу до процесу навчання. Крім того, змістовна основа масової комп'ютеризації в освіті, безумовно, пов'язана з тим, що сучасний комп'ютер являє собою ефективний засіб оптимізації умов розумової праці взагалі, у будь-якому його прояві. Так, Р. Вільямс і К. Маклі у своїй статті “Комп'ютери в школі” пишуть: “Є одна особливість комп'ютера, що розкривається при використанні його як пристрою для навчання інших і як помічника в придбанні знань - це його бездушність. Машина може “дружелюбно” спілкуватися з користувачем і в якісь моменти “підтримувати” його, однак вона ніколи не виявить ознак дратівливості і не дасть відчуття, що їй стало нудно. У цьому контексті застосування комп'ютерів є, можливо, найбільш корисним при індивідуалізації викладання” [1: 43].

Основною метою застосування мультимедійних технологій у навчанні є підготовка учнів до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Саме використання нових інформаційних технологій дає змогу створити на уроці природне середовище, допомагає розбудити творче начало в учнях, розвиває їхнє мислення і формує у них навички, необхідні для сучасного суспільства. При цьому змінюється парадигма навчання, більше уваги приділяється виробленню уміння самостійно здобувати знання

в умовах дослідницької діяльності. Застосування нових інформаційних технологій у навчанні посилює зв'язок між предметами, що сприяє створенню нових інтегрованих курсів навчання і налагодження зв'язку між державними стандартами освіти.

Важливим етапом у підготовці вчителя до уроку із застосуванням комп'ютерної графіки є підбір потрібних комп'ютерних програм, які повинні бути правильно спроектовані та мати належний рівень якості. Він повинен враховувати такі особливості: зручність інтерфейсу, швидкість засвоєння програми, легкість у користуванні, наявність системи підказок для роботи з програмою у навчальному процесі; відповідати всім вимогам санітарно-гігієнічних норм роботи педагогічного програмного забезпечення для певної вікової категорії учнів; весь матеріал у програмі має бути розподілений на певні порції таким чином, щоб у роботі з програмою учень не перевтомлювався; структура програм повинна містити не тільки інформаційне наповнення, а й вимагати від учня певної співпраці; кольорова гама повинна бути теж психо-фізіологічно обгрунтованою.

На сучасному етапі розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій вже активно займаються такі дослідники як Е. С. Полат, Е. И. Дмитреєва, С. У. Новиков, Т. А. Полілова, Л. А. Цветкова тощо. Так, О. І. Руденко-Моргун у своїй статті “Комп'ютерні технології як нова форма навчання” пише: “Ми живемо в столітті інформаційної, комп'ютерної революції, що почалася в середині 80-х років і дотепер продовжує нарощувати темпи. От її основні віхи: поява персонального комп'ютера, винахід технології мультимедіа, впровадження в наше життя глобальної інформаційної комп'ютерної мережі Інтернет. Усі ці нововведення легко і непомітно ввійшли в життя: вони широко використовуються майже у всіх професійних сферах і в побуті”.

Останнім часом методика викладання іноземних мов зазнала певних змін у організації процесу та методів навчання, його структурі та змісті. На сьогоднішній день найпоширенішим та дієвим методом викладання та

навчання іноземних мов, безперечно, є комунікативно-орієнтований, який покликаний максимально наблизити учнів до реальних умов іншомовного середовища. А активне застосування комп'ютерних технологій є одним із засобів реалізації цього методу. Саме тому перед спеціалістами в галузі комп'ютерних технологій, лінгвістами, методистами та викладачами іноземних мов виникла необхідність вдосконалення методики викладання, застосовуючи сучасні мультимедійні технології [2: 25]. Таким чином, комп'ютер бере на себе левову частину рутинної роботи викладача, вивільняючи йому час для творчої діяльності, що на сучасному рівні розвитку техніки не може бути віддана комп'ютеру.

Про те, що "... комп'ютери стрімко ввійшли в наше життя й у процес навчання англійській мові, трохи потіснивши традиційні методики і змусивши викладачів іноземних мов вирішувати проблеми, про існування яких кілька десятків років тому жоден лінгвіст навіть не підозрював" пише С. В. Фадєєв [3: 15-17]. Необхідно, щоб кожен викладач зрозумів просту думку: комп'ютер у навчальному процесі - не механічний педагог чи заступник, аналог викладача, а засіб для навчання дітей, що підсилює і розширює можливості його навчальної діяльності. Те, що викладач бажає одержати в результаті використання машини, у неї необхідно запрограмувати.

Найефективнішими з огляду на розвиток навичок мислення, пізнавальної діяльності учнів та навичок до самостійної дослідницької діяльності є засоби, які проектуються та розробляються самими учнями при вивченні навчального матеріалу. З цієї точки зору, використання мультимедійних презентацій на уроках англійської мови є чудовим засобом підвищення ефективності навчального процесу.

Поняття мультимедіа об'єднує різноманітні інформаційні об'єкти - такі як текст, графіка, відео, анімація та звук, які можуть використовуватися як учнями так і вчителями при проектуванні власних розробок. При цьому застосовуються інструментальні засоби розробки навчальних мультимедіа-

матеріалів, які включають гіперпосилання, цифрові фотографії, скановані зображення, фрагменти фільмів і текстів.

Найбільшою перевагою використання мультимедійних презентацій на уроках англійської мови є те, що за допомогою цього засобу можна адаптувати навчальний матеріал під особливості сприйняття учнів і, у випадку учнівської презентації, надати учню можливість додатково закріпити та систематизувати отриману інформацію. Таким чином, використання мультимедійних презентацій при вивченні англійської мови є потужним засобом підвищення продуктивності навчального процесу.

Особливістю сучасних учнів є те, що вони практично змалку починають отримувати велику кількість інформації за допомогою різноманітних електронних пристроїв передачі даних, тому і під час навчання зображення з екранів електронних засобів сприймаються ними простіше і швидше. Для кращого сприйняття вони потребують швидкозмінної візуальної інформації та постійної зорової стимуляції. Такому способу подання навчальної інформації повністю відповідають мультимедійні дошки.

Мультимедійна (інтерактивна) дошка - це універсальний технічний засіб візуальної комунікації і навчання, в якому поєднуються характеристики звичайної дошки і новітніх комп'ютерних технологій. За її допомогою не просто відображається те, що відбувається на комп'ютері, а здійснюється двосторонній взаємозв'язок між учителем і комп'ютером, за певних умов це може бути і тристороння взаємодія - учитель, учень і комп'ютер [4: 116-119].

Існують декілька типів уроків, які стануть для учнів значно цікавішими, якщо використати мультимедійну дошку: урок-лекція, урок-провокація, урок-конференція, урок узагальнення і систематизації знань, уроки-тестування, інтегровані уроки, ділові ігри тощо.

Отже, застосування мультимедійної дошки значно урізноманітнює навчальний процес, викликаючи в учнів бажання працювати з таким



сучасним засобом та інтерес до вивчення англійської мови. Тим самим, сприяючи засвоєнню навчального матеріалу, що ще раз підтверджує необхідність впровадження цього потужного технічного засобу в навчальний процес. Для вчителя застосування комп'ютера - це багатоцільове вирішення проблеми уроку: вдосконалення навчального процесу, надання можливості дати більший обсяг інформації, розвиток активності учнів, індивідуалізація та диференціація навчання; урізноманітнення форм роботи, підвищення зацікавленості учнів предметами, темами, що вивчаються; розвиток самостійності та логічності мислення; контроль знань, умінь і навичок.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вільямс Р., Маклі К. Комп'ютер у школі. - К., 2000. - 325 с.
2. Руденко-Моргун О. І. Комп'ютерні технології як нова форма навчання / О. І. Руденко-Моргун // Іноземні мови в школі. - 2002.- № 4.- С. 25
3. Фадєєв С. В. « Про питання застосування комп'ютера в навчанні ІМ» //Іноземні мови в школі. - 2003.- №5.- С 15-17
4. . Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. - К. - 2002. - с.116-119

**Яна Олійник,**  
*студентка II курсу,*  
*факультет соціальної та психологічної освіти,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

#### **АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ЗАСІБ СУЧАСНОГО МІЖНАРОДНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Все більшої актуальності набуває сьогодні поняття багатополарної міжкультурної комунікації, де особлива роль належить англійській мові, яка є мовою міжнародної комунікації, так званою *lingua franca*, мовою-посередником для спілкування представників різних мовних спільнот.

Нині роль *lingua franca* виконує англійська мова, і саме її можна вважати свого роду *esperanto* нашого часу. На даний момент англійська мова відіграє таку ж головну роль, яка була властива латинській мові в минулому. В умовах глобалізації світу та жорсткої конкуренції, англійська мова є основним міжнародним засобом комунікації.

У 2005 році Європейська комісія прийняла документ про «нові стратегії багатомовності» («A New Framework Strategy for Multilingualism»). У ньому англійська мова фактично розглядається як обов'язкова умова участі європейців у новому суспільстві. На даний момент по всьому світі існує чимало варіантів англійської мови. Найбільш відомими є такі:

- Справжня англійська (Original English): британський англійський;
- Нові варіанти англійської (New Englishes): північноамериканська англійська, австралійська англійська, південноафриканська англійська;
- Нові «нові варіанти англійської» (New new Englishes): нігерійська англійська, сінгапурська англійська, індійська англійська.

Крім даної концепції існує ще одна точка зору, що представляє світові варіанти англійської мови як серію концентричних кіл [1].

Б. Качру розділив всесвітні варіанти англійської мови на три концентричні кола:

1. Внутрішнє коло (The Inner Circle) представляє країни, в яких англійська є рідною мовою: США, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Канада, Австралія, Нова Зеландія.

2. Зовнішнє коло (The Outer Circle) представляє країни, де англійська мова має особливий статус і використовується як друга мова в якості *lingua franca*: Сінгапур, Індія, Малайзія, Філіппіни і більше 50 інших країн.

3. Розширене коло (The Expanding Circle) включає країни, в яких англійська вивчається і використовується як іноземна мова: країни

Центральної та Східної Європи, Китай, Японія, Ізраїль, Греція і багато інших [2].

Однак, як зазначає Дж. Дженкінс, теорія Б. Качру має безліч недоліків. Наприклад, між цими колами дуже складно встановити чіткі межі. Більш того, дана теорія не враховує той факт, що лінгвістичні відмінності присутні навіть всередині основного (внутрішнього) кола, наприклад, між американським та британським варіантом англійської мови.

Слід зазначити, що носії мови на даний момент складають меншість (a minority), і в недалекому майбутньому не буде британської та американської англійської. На думку експертів, прогнозується існування двох варіантів англійської мови: англійської мови носіїв (Native English) і англійської мови більшості користувачів (Majority English) [3: 25].

Ще один визнаний світовий авторитет в області мовознавства Девід Крістал заходить ще далі в своїх міркуваннях на рахунок англійської мови як мови міжнародного спілкування. Він передбачає, що англійська мова стане абсолютно незалежною від будь-якої форми соціального контролю. «За аналогією з поняттям критичною масою в фізики може утворитися якесь критичне число носіїв англійської мови або відбудеться її критичне поширення по земній кулі, після чого жодна група людей або альянс не зможуть зупинити зростання впливу англійської впливати на їх майбутнє. Адже в цьому випадку англійський в тій чи іншій його формі може назавжди стати мовою міжнародного спілкування для світової спільноти» [4].

На підставі дослідження наукової літератури з проблем використання сучасної англійської мови як міжнародної мови спілкування, можна зробити висновок, що англійська мова як *lingua franca* може розглядатися як іноземна мова, адаптована до сучасних вимог глобалізованого світу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. English as an International Language: New Englishes [Электронный ресурс] // La Universidad Internacional de La Rioja: website. — Режим доступа. URL: <http://idiomasunir.com/2012/08/08/english>
2. Jenkins J. English as a Lingua Franca / J. Jenkins // JACET 47th Annual Convention. — Waseda University, 11—13 September 2008 [Электронный ресурс] — Режим доступа. URL: <http://www.jacet.org/2008convention/>.
3. Jenkins J. (Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible? ELF speakers' perceptions of their accents / J. Jenkins // English as a Lingua Franca: Studies and Findings. Mauranen, Anna and Ranta, Elina (eds.). — Newcastle upon Tyne, United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2009. — 10—36 p.
4. Английский в ассортименте [Электронный ресурс] // Английский язык.ru: сайт. — Режим доступа. URL: <http://www.english.language.ru>

**Natalia Oliynyk,**  
*1<sup>st</sup> year student,*  
*the faculty of pre-school and special education,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

### **PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN A PRIMARY SCHOOL CLASSROOM**

In primary schools, pupils often face problems with speaking in the English classroom. We are talking about learners who are very young, less than 10 years old. At this age main purpose of schooling is to help them understand and interact with their surroundings; and, to acquire very basic literacy, numeracy and thinking skills. Mother tongue helps them to understand this in the most natural way. This is the language they used to communicate at home and with peer group. Research suggests that such model helps pupils to acquire knowledge and skills more efficiently at later stages. However, educators say that an ideal student is one who enthusiastically yet thoughtfully participates in class discussions and group work; is well prepared for classes and tests; writes clearly and succinctly following academic conventions; and is both friendly and respectful.

The typical “learner-centered” classroom, in which students are expected to be active participants in the learning process, might be foreign to every student. This is especially true for those coming from more teacher-centered learning environments where asking questions or expressing opinions during class is not the norm. In addition, formulating a question or expressing an opinion invariably takes longer in a second language.

There are many reasons why students hesitate to practice speaking in class. The most essential are:

### **Fear of messing up**

No one wants to feel embarrassed in front of his or her peers. Students need to know that if they say something incorrectly, they are not going to be laughed at. The best way to help students feel safe speaking is to create a positive classroom environment. This means cultivating a culture of respect by giving students positive feedback and not tolerating negativity.

Students need permission to try new words and make mistakes. This is how they will learn. That means other students are not permitted to make fun of a student for saying something incorrectly and the teacher will not harshly criticize students for their mistakes. Instead, you can provide constructive feedback that helps students improve. After all, if they already knew how to speak perfectly, they would be the teacher, not the student.

### **Introverted students**

Some students simply process things internally and are less inclined to speak out, especially in a large group. For your introverted students, be sure to include some one-on-one speaking activities where they can speak with a partner, instead of in front of the whole class. It is amazing how a student who hardly ever speaks up in front of the class has a lot more to say to a partner. This is helpful for all types of learners, introverts and extroverts alike, because it gives them a better opportunity to practice. In a large group setting, each student carries a small amount of responsibility for the outcome of the lesson. However, with a partner, they are responsible for 50% of the conversation.

### **Lack of confidence**

If students feel insecure about their speaking abilities, they will have a harder time speaking up. Nevertheless, you can set your students up for success by giving them specific phrases to try in conversation and going over proper pronunciation ahead of time.

It is also helpful to clarify the speaking activity by giving them an example of a quality conversation. This way, students know exactly what is expected of them and how they can do a good job. When students know they have the skills to succeed, speaking English is much more appealing

### **Students are not sure what to say**

If a speaking activity is too open-ended, students might struggle to come up with what to say. It can be hard to form a quality conversation from scratch in a second language. To make sure students are not simply lacking the words, you can use role-playing scenarios and give them some questions that they can ask one another [1].

For example, if their conversation is supposed to be a mock job interview, you can give them some common job interview questions to ask one another. This will allow them to practice easily their conversation skills without the obstacle of not knowing what to say. Now they merely need to focus on using the correct vocabulary for that situation.

Therefore, the abovementioned speaking problems of primary school students in the English classroom can be overcome by means of innovative technologies in teaching languages such as critical thinking, brainstorming, the 'aquarium' technology, etc.

### **REFERENCES**

1. D. Sari. Speaking anxiety as a factor in studying EFL  
[www.jurnal.unsyiah.ac.id/EEJ/article/download/7226/5938](http://www.jurnal.unsyiah.ac.id/EEJ/article/download/7226/5938) (Last accessed: 13.02.2019)
2. Handling Insecurity (Last accessed: 13.02.2019)  
<http://www.livestrong.com/article/14655-handling-insecurity/>.

3. Rosenberg, R. Tools for activating materials and tasks in the English language classroom. English Teaching Forum. – 2009. – Vol. 47(4), pp. 2-11, 27.

**Каріна Осіпчук,**  
магістрантка II курсу,  
факультет іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань

### **КОНЦЕПТ «ЇЖА» В ІДІОСТИЛІ ЧАРЛЗА ДІККЕНСА**

Актуальність теми зумовлена антропоцентричною направленістю досліджень сучасної лінгвістичної науки. У центрі таких розвідок є концепт як один із засобів представлення ідіостилю письменника. Власне концепт є «результатом індивідуального пізнання» митця [4: 43], одним із засобів моделювання художнього твору, тобто елементом авторського бачення світу. Іншими словами концепт – це «відомості про те, що індивід знає, думає, уявляє про об'єкти» [3: 241]. Важливо, що серед різних підходів до дослідження концепту важливе місце займають лінгвокогнітивний та лінгвокультурний [1: 13]. Індивідуальний стиль письменника – це цілісна єдність, особливий тип мовної естетичної структури, це «сукупність мовно-виразових засобів, які виконують естетичну функцію та вирізняють мову окремого письменника з-поміж інших» [2: 304].

Об'єктом дослідження є творча спадщина англійського письменника XIX століття Чарлза Діккенса, яка і познайомила весь світ з тією святковою їжею, що практично не змінилася з того часу, як сімейство Кретчит сіло за стіл в його «Різдвяній пісні у прозі»: *Holly, mistletoe, red berries, ivy, turkeys, geese, game, poultry, brawn, meat, pigs, sausages, oysters, pies, puddings, fruit, and punch, all vanished instantly* [5: 48].

Особливістю індивідуального стилю митця є шанобливе ставлення до їжі у будь-яких проявах. У власних творах Ч. Діккенс показує читачам, що хороша їжа й ситість – це право будь-якої людини, навіть бідної: *an*

*undigested bit of beef, a blot of mustard, a crumb of cheese [5: 20], a fragment of an underdone potato [5: 21].*

Ставлення героїв Ч. Діккенса до їжі вказує на їхні високі моральні якості, або відсутність таких. Негатив одразу очевидний, коли персонажі влаштовують шикарні застілля на показ або викидають їжу, а товсті дорослі морять голодом дітей: *In came the boy from over the way, who was suspected of not having board enough from his mater [5: 36].* У Ч. Діккенса голодні дорослі становлять небезпеку, а щасливі діти ніколи не бувають худенькими: *the plump sister [5: 63]; At last the plump sister, falling into a similar state [5: 65]; the plump sister [5: 90].* Найпозитивнішими рисами наділені героїні, котрі виконують з усмішкою *mashed the potatoes [5: 54];* з радістю вживають їжу та з готовністю діляться з іншими своєю трапезою: *and when the long expected gush of stuffing issued forth, one murmur of delight arose all round the board [5: 54–55].*

Автор деталізує традиційну англійську їжу: *the kettle [6: 7]; the cups [6: 58]; saucers [6: 58]; the kettle [6: 7]; the cups [6: 58]; saucers [6: 58],* не обходить стороною процес чаювання: *the hot stuff [5: 56]; a Christmas bowl of smoking bishop [5: 91]; The compound in the jug being tasted [5: 55]; and considered perfect [5: 55–56]; behind the teaboard [6: 19]; a tea-chest [6: 18]; tea [6: 58].*

Найулюбленишим святом для письменника є Різдво. Митець вірить у казкову здатність цього дійства, переконаний, що саме в цей день можливе очищення душі. Свято для героїв Ч. Діккенса розпочинається з обов'язкової сімейної молитви перед застіллям: *At last the dishes were set on, and grace was said [5: 54]* та вечірньої трапези із засмаженою птицею: *their dinners [5: 51]; you might have thought a goose the rarest of all birds; a feathered phenomenon, to which a black swan was a matter of course – and in truth it was something very like it in that house [5: 54].* Ч. Діккенс вважав, що їжею потрібно насолоджуватися: *Heaped up on the floor, to form a kind of throne, were turkeys, geese, game, poultry, brawn, great joints of meat, sucking-*



*pigs, long wreaths of sausages, mince-pies, plum-puddings, barrels of oysters, red-hot chestnuts, cherry-cheeked apples, juicy oranges, luscious pears, immense twelfth-cakes, and seething bowls of punch, that made the chamber dim with their delicious steam [5: 46].*

Герої, котрі не люблять Різдво, втілюють жорстокість та байдужість: *«If I could work my will», – said Scrooge indignantly, – «every idiot who goes about with ‘Merry Christmas’ on his lips, should be boiled with his own pudding, and buried with a stake of holly through his heart [5: 10].*

У досліджуваних творах Ч. Діккенса виокремлюємо найпродуктивніші семантичні групи лексем на позначення концепту «ЇЖА»:

- 1) найменування готових страв: *of smoking potatoes [6: 50]; the old knuckle of ham [6: 15]; the cold mutton [6: 53]; the Veal and Ham-Pie [6: 45]; leg of mutton [6: 50];* 2) найменування напоїв: *Beer [6: 45]; a glass of «something» [5: 34]; a decanter of curiously light wine [5: 34]; if it was the same tap as he had tasted before, he had rather not [5: 34];* 3) загальна назва страв, їжі: *a slight repast [Д2, с. 44]; and things [6: 45]; the sedainties [6: 50]; the repast [6: 50]; other viands [Д2, с. 50]; nuts and oranges, and cakes, and such small deer [6: 50];* 4) найменування продуктів: *the butter [6: 15]; to buy the been [5: 14];* 5) назва заходу, пов'язана з прийняттям їжі: *little Pic-Nic [6: 45]; the high festival [6: 50];* 6) найменування приміщень, пов'язаних з приготуванням їжі: *at the pastry-cook's [6: 18]; Poulterers' and grocers' trades [5: 14]; to the bakers' shops [5: 51];* 7) найменування професій, пов'язаних з приготуванням їжі: *the baker [5: 36]; the cook [5: 36]; the milkman [5: 36]; The Grocers' [5: 50]; gave orders to his fifty cooks [5: 14];* 8) найменування виробів з борошна: *the crusty loaf [6: 15]; a tart [6: 25]; a wedding-cake [6: 18]; pies [6: 25];* 9) найменування овочів: *the potatoes [6: 53]; of potatoes [5: 52];* 10) найменування фруктів: *and oranges [6: 50]; apples [5: 56]; oranges [5: 56];* 11) найменування спецій та солодошів: *even that the blended scents of tea and coffee were so grateful to the nose, or even that the raisins were so plentiful and rare, the almonds so extremely white, the sticks of cinnamon so long and straight, the other spices so delicious,*

*the candied fruits so caked and spotted with molten sugar as to make the coldest lookers-on feel faint and subsequently bilious* [5: 50]; 12) найменування посуду, його характеристика: *the bright flowers on the plates and dishes* [6: 42]; *the Sparkling Bowl* [6: 90]; *a bumper* [6: 53]; *a great wooden bowl* [6: 50]; *a wooden platter* [5: 42]; *the covers* [5: 51]; *into the saucepan* [5: 52]; *in a little saucepan* [5: 54]; 13) найменування столових приборів, іншого кухонного начиння: *a fork* [5: 52]; *Spoons* [5: 54]; *the carving-knife* [5: 54]; *Toothpick* [5: 21]; *the cloth* [5: 52]; *a pickled salmon keg* [6: 18]; *two fish-baskets* [5: 17]; 13) найменування ємкостей для напоїв: *a narrow pitcher* [6: 92]; *the bottles of Beer* [6: 45]; *plenty of beer* [5: 37]; *the family display of glass. Two tumblers, and a custard-cup without a handle* [5: 56]; *golden goblets* [5: 56]; *the jug* [5: 55].

Ч. Діккенс надає значення детальним описам приймання їжі героями творів, вказуючи на темперамент персонажа: *intent upon her knife and fork* [6: 54]; *Scrooge took his melancholy dinner in his usual melancholy tavern* [5: 15]. Письменник вживає лексеми, які вказують на стан героя: *his appetite was always obstinate* [6: 19]; *certainly enjoying what he ate, if it couldn't be admitted that he ate but little* [6: 19].

Лише справжній гурман Ч. Діккенс зумів так творчо та захоплююче змалювати, здається, найщасливіше місце на землі – ярмарку, де все *everything was good to eat* [5: 50]. Письменник милується: *ruddy, brown-faced, broad-girthed Spanish Onions, shining in the fatness of their growth like Spanish Friars, and winking from their shelves in wanton slyness at the girls as they went by, and glanced demurely at the hung-up mistletoe. There were pears and apples, clustered high in blooming pyramids; there were bunches of grapes, made, in the shopkeepers' benevolence to dangle from conspicuous hooks, that people's mouths might water gratis as they passed; there were piles of filberts, mossy and brown, recalling, in their fragrance, ancient walks among the woods, and pleasant shufflings ankle deep through withered leaves; there were Norfolk Biffins, squat and swarthy, setting off the yellow of the oranges and lemons, and, in the great compactness of their juicy persons, urgently entreating and*

*beseeching to be carried home in paper bags and eaten after dinner. The very gold and silver fish, set forth among these choice fruits in a bowl, though members of a dull and stagnant-blooded race, appeared to know that there was something going on; and, to a fish, went gasping round and round their little world in slow and passionless excitement [5: 49–50].*

Продукти харчування та предмети побуту під пером талановитого письменника оживають: *Nor was it that the figs were moist and pulpy, or that the French plums blushed in modest tartness from their highly-decorated boxes [5: 50]; Besides, the kettle was aggravating and obstinate. It wouldn't allow itself to be adjusted on the top bar; it wouldn't hear of accommodating itself kindly to the knobs of coal; it would lean forward with a drunken air, and dribble, a very Idiot of a kettle, on the hearth. It was quarrelsome, and hissed and spluttered morosely at the fire [6: 8].* Картопля, що просто вариться, раптом підстрибує, намагаючись вирватися з-під кришки: *until the slow potatoes bubbling up, knocked loudly at the saucepan-lid to be let out and peeled [5: 53].* Явище персоніфікації набуває казкового характеру: *It looked sullen and pig-headed enough, even then; carrying its handle with an air of defiance, and cocking its spout pertly and mockingly [6: 8–9]; It was not alone that the scales descending on the counter made a merry sound, or that the twine and roller parted company so briskly, or that the canisters were rattled up and down like juggling tricks [5: 50].*

Отже, концепт відіграє важливу функцію у творенні художнього тексту, є важливим чинником репрезентації письменницького стилю. Концепт «ІЖА» в творчості Ч. Діккенса реалізовується лексемами, що характеризуються багаточисельністю та різноманітною семантикою, виконують емоційну й оцінну функції.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голубовська І. О. Душа і серце в національно-мовних картинах світу. Мовзнавство. 2002. № 4–5. С. 40–47.

2. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності : стилістика та культура мови. Київ, 1999. 431 с.
3. Павиленис Р. И. Проблема смысла : современный логико-философский анализ языка. Москва, 1983. 286 с.
4. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. Москва, 2007. 314 с.
5. Dickens Charles. A Christmas carol in prose: being a ghost story of Christmas. Elegant Ebooks. Book, 1812–70. URL: <http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/gutbook/lookup?num=24022> (Last accessed: 22.01.2019).
6. Dickens Charles. The cricket on the hearth / A Fairy Tale of Home. Elegant Ebooks. Book, 1812–70. URL: [https://www.ibiblio.org/ebooks/Dickens/ Cricket/Dickens\\_Cricket.pdf](https://www.ibiblio.org/ebooks/Dickens/ Cricket/Dickens_Cricket.pdf) (Last accessed: 22.01.2019).

**Ivan Palamarchuk,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University ,*  
*Uman*

## **CLASSROOM MANAGEMENT AS A KEY TO IMPROVING LEARNING ENGLISH**

We all live in the era of so-called Globalized society at now. It has become possible for all people from different parts of the Globe to communicate with each other. As a result, English becomes a global language – a key language for international communication.

In many countries, one of which is Ukraine, English has always been an essential part of the educational system from the first grade for its international demand and recognition. Ukrainian government and teachers have always been active to undertake various ventures to improve learners' competence in English. But, we all know, that teaching English as a second language is an enormously challenging job. Without effective classroom management, teachers have little or no chance of teaching successfully since classroom management is considered to

be one of the most important aspects of teaching and a significant part of classroom life.

According to Martin and Loomis (2007, p. 208), *"Implementing a fair and firm classroom management plan is among a teacher's most important activities"*. Successful classroom management is the key to improving learning English language in schools [1].

Due to Wragg's ideas (2003, p. 2), *"Successful ESL teachers operate in many different ways but the only thing they have in common is an ability to manage their classrooms effectively"*. Teaching itself is the art, so classroom management skill is the most important requirement for language teachers [3].

Fruitful teaching always depends on the teacher's ability to manage the classroom in an appropriate way. Frequent occurrence of the disciplinary problems and weak infrastructure of the classroom can have a considerable effect on the effectiveness of teaching and learning. Teachers are responsible for managing and monitoring students for better teaching learning environment.

Classroom management may vary in arrangement and development. It refers to the infrastructure, space, lights, furniture, boards, etc. and the methods, strategies, and skills that teachers use to maintain a classroom environment which results in a student's learning success. Classroom management is a process of organizing and conducting a class including physical infrastructure of the classroom, time management, students' involvement, teaching aids, students' engagement and classroom communication.

It is noteworthy that classroom imitates a real life situation and a child performs fundamental activities of the real civilization. It is the entire academic scenario. Students there ought to share common beliefs, aspirations and knowledge to form a human community.

Lemlech (1999, p. 2) notes that *"the opposite of classroom order is anarchy, and neither students nor teachers can accomplish goals in anarchistic environment"*. Teacher plays a central role in classroom management so that he is responsible for creating a well-organized classroom in which students can

succeed. However, an effective classroom environment does not appear everywhere. Teachers are obliged to spend a great deal of time and effort in creating it [1].

Language teachers should be well-trained and skilled professionally to manage the language class effectively and get the better achievement in learning English as a second language. Similarly, the behavior of the teacher also influences the management of the classroom. The teachers' behavior can be both desirable and undesirable but desirable or preferable behaviors are effective and undesirable behaviors are ineffective for the classroom management and teaching learning process. Appealing behaviors of a teacher can draw the attention of students and establish the good rapport between the teacher and students. This kind of good and supportive relationship makes a suitable classroom management.

It is essentially for teachers to make effective classroom management strategies so that students are keen on learning.

Pertaining to my own experience in ELT classroom management is something resembling a performance of a choir at a concert where a conductor is the teacher and all musicians are students. And when something went wrong with the conductor's instrument the concert became a complete failure. So that I decided to take the topic to uncover it and show how classroom management tactics help in improving the academic achievement of secondary school students. I desire to find the effective ways of making classroom management in ELT more productive and therefore invest to the investigation of the impact of classroom management on students' success.

#### **REFERENCES**

1. Lemlech, J.K.(1999). Classroom management: Method and techniques for elementary and secondary teacher(3rd. ed.) prospect Heights, IL : Waveland Press.
2. Martin D. K, and Loomis, K.S.(2007). Building teachers : A constructive Approach to introducing education. Belmont, CA: Thomas on Wadsworth.
3. Wragg, E.C.(2003). Classroom management in the secondary school. New York : Routledge.

**Аліна Паланиця,**  
*студентка I курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **СТАНОВЛЕННЯ ТА ЗАСОБИ АКТУАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ «NOBILITY» В БРИТАНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ**

На сучасному етапі досліджень про мову розглянуто достатньо широкий спектр питань, що стосуються взаємозв'язку людини і мови. Основну увагу приділено вивченню будови мовної системи у зв'язку зі свідомістю людини, її культурою і духовним життям, універсальності та специфіці мовленнєвої поведінки різних народів.

Головною та найбільш актуальною одиницею досліджень у сфері когнітивної лінгвістики і лінгвокультурології постає концепт як ментальна сутність, елемент відображення духовної культури людей, їх поняття глибинної картини світу.

Ці питання та поняття розглянуто у фундаментальних працях з когнітивної, теоретичної лінгвістики та лінгвоконцептології: А. Д. Белова, Я. В. Бистров, С. Г. Воркачов, Г. Д. Гачев, Й. Зінкен, В. Л. Іващенко, В. І. Карасик, Н. І. Леонова, В. А. Маслова, В. В. Михайленко, М. М. Полюжин, А. М. Приходько, І. С. Шевченко, та ін.

Важливо зазначити, що національна картина світу, що зображає суспільні норми та погляди, які є схожими для більшості народів світу, але відмінними та особливими у випадку кожного окремого етносу. З цього приводу Г. Д. Гачев висловлює думку про те, що у кожного народу існує своє мислення, свої особливі категорії, які є властивими також й іншим народам [1: 44].

Беручи до уваги національну своєрідність англomовної картини світу, з одного боку, та англійської мови у світлі процесів глобалізації, з іншого, виникає необхідність подальшого дослідження зазначених концептів. Таким

є концепт *NOBILITY*, вербалізований у британській мовній картині світу на зламі XIX – XX століть.

Складні соціально-політичні умови вплинули на розвиток британської національної свідомості. Британська картина світу на рубежі XIX – XX століть змальована у літературних творах Т. Гарді, Дж. Голсуорсі, Д. Г. Лоуренса, І. Во та Р. Олдінгтона. Історично склалося так, що носіями британської мови і культури стали не тільки корінні жителі острова, але й емігранти з інших країн, серед яких численними стали спільноти тих народів, які входили до колоній Британської імперії. Правління королеви Вікторії мало значний вплив на розквіт цієї держави у XIX столітті [4: 15]. Через те, що на вершині політичної арени з'являється буржуазія, яка понад усе цінує родину і дім, важливим чинником для людей середнього класу стає ім'я родини.

Статус, який із соціологічної точки зору асоціюється з поняттям соціальної ролі, закладав фундамент свідомості носіїв британської мови та культури, що неодмінно відобразилось на тривалому процесі формування концептуальної картини світу [2: 47] і багатьох лінгвокультурних концептів, зокрема концепту *NOBILITY*.

Художній текст є сховищем знаків, який переміщує мовні знаки різних типів у просторі і часі. Адже у текстах художньої літератури відображається історична специфічність конкретної епохи, відтворюється національна картина світу [3: 75].

Британська шляхетність є симбіозом власності, що вплинула на моральне обличчя суспільства та традиційних рис англійців, таких як, до прикладу, ретельної осмисленості, розважливості у діях, що відповідали певному рівню престижності нації. Ціннісними характеристиками концепту *NOBILITY* вважаємо становище у суспільстві (перетин смислових ознак обох концептів, наприклад, у додатковому компоненті значення: «Статус голови відомого роду»: *As the head of the family, the rest ought to come to me* [6: 87]; соціальне походження; чистокровність нації; риси зовнішнього



вигляду, поведінки; передача духовності молодшому поколінню; благородство, визначене ім'ям роду; ставлення до релігії; відображення шляхетності у спокої, стабільності та ін.

В окремих випадках відзначаємо негативну оцінку *NOBILITY*, що свідчить про значну кількість семантичних компонентів (особливо зі зміною епох). «Відчуття власності – основна ознака шляхетності» превалює у лінгвокультурному дискурсі кінця XIX століття як одна із основних ознак цієї епохи: *On hearing June's name, she went hurriedly to her bedroom, and taking two large bracelets from a red morocco case in a locked drawer, put them on her white wrists – for she possessed in a remarkable degree that “sense of property”, which as we know, is the touchstone of Forsyteism, and a foundation of good morality* [5: 195]. «Власність» трактується автором як основний символ описаного періоду.

Символьно-образний складник концепту *NOBILITY* також відбито у семантичному наповненні лінгвокультурного концепту, який виокремлено з досліджуваних текстів художньої літератури. До прикладу, семантичний компонент «моральне обличчя суспільства в майбутньому», що міститься у лексико-семантичне поле звички та спосіб життя англійців номінативного поля лінгвокультурного концепту *NOBILITY* зображає, що зміна моральних й інтелектуальних цінностей є ознакою покращення британського суспільства: *It was probable that, in the lapse of ages, improved systems of moral and intellectual training would appreciably, perhaps considerably, elevate the involuntary and even the unconscious instincts of human nature; but up to the present day culture, as far as he could see, might be said to have affected only the mental epiderm of those lives which had been brought under its influence* [6: 226].

Отже, можемо зробити висновок, що концепт *NOBILITY* у британській мовній картині світу є лінгвокультурним концептом, структурованим єдністю поняттєвого, ціннісного, символічно-образного складників. Зміст концепту зумовлений специфікою британської лінгвокультури, а засоби

його вербалізації зображають світогляд та етнокультурні традиції носіїв культури на зламі XIX – XX століть [3: 144].

Метафорично-символьні образи лінгвокультурного концепту *NOBILITY* реалізуються контекстуально за допомогою лексем і їхніх сполучень: тих, що містяться в ядрі номінативного поля: *nobility, nobly, noble (nobler), ennobled*; ближній периферії: *aristocracy, gentleman, dignity, dignified, privilege, gentry, time-honoured, genteel, pure-bred*; дальньопериферійному сегменті: *dishonesty, family (honour), family home (Victorian) home, peace, school*.

Перспективу подальших досліджень становить поглиблене вивчення метафоричних та метонімічних засобів вербалізації концепту на ширшому за жанрами корпусі текстів (зокрема поетичних і драматургічних), а також особливостей відтворення репрезентативних ознак лінгвокультурних концептів у перекладі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Москва: Советский писатель, 1988. 441 с.
2. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург: Оренбургский гос. пед. ун-т, 1996. 188 с.
3. Леонова Н. И., Никитина Г. И. Английская литература 1890–1960 : учебное пособие по английскому языку. Москва: Флинта. Наука, 2000. 144 с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология. Москва: Академия, 2001. 208 с.
5. Galsworthy J. The Forsyte Saga. Book 1-3 : Book 1. – The Man of Property. М.: Progress Publishers, 1974. 383 p.
6. Hardy T. Tess of the d'Urbervilles. A pure woman. Harmondsworth, UK: Penguin books, 1985. 534 p.

**Сніжана Пастушок,**  
*студентка I курсу,*  
*факультет початкової освіти,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В МОВНІЙ ОСВІТІ**

Сучасний процес входження України в європейське освітнє поле відзначається активним запозиченням європейських освітніх стандартів. Підвищення ефективності навчання іноземних мов залишається нагальною потребою в сучасному суспільстві, яке розвивається в напрямку подальшого стрімкого накопичення та розповсюдження [1, 3].

Одним із широко розроблюваних нині підходів у галузі іншомовної освіти є раннє вивчення іноземної мови та проблема двомовності. Орієнтиром виступають Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти. Вперше надруковані за рішенням Ради Європи англійською та французькою мовами у 2001 р., в Україні вони вийшли друком 2003 р. і одразу привернули до себе увагу фахівців у галузі викладання сучасних мов. Загальноєвропейські Рекомендації лягли в основу концептуально нового підходу до процесу реформування іншомовної освіти в Україні й знайшли своє відображення у новій програмі з іноземних мов для загальноосвітніх шкіл [1].

З-поміж завдань, які постають перед студентом, що вивчає іноземну мову на сучасному етапі розвитку іншомовної освіти в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів, актуалізувати навчання іноземної мови як інструменту спілкування в діалозі культур і цивілізацій, у процесі якого проходить пізнання культури країн виучуваної іноземної мови й проходить оволодіння міжкультурною компетентністю. Контекст міжкультурного спілкування уможливорює краще засвоєння навчального матеріалу, підвищує комунікативно-пізнавальну мотивацію, реалізує

одночасне звертання до мови й культури, а також сприяє особистісному розвитку і позитивно впливає на емоційний стан [2, 10].

Отже, міжкультурна компетентність є однією з основних для формування на різних ступенях навчання іноземної мови в різних типах загальноосвітніх і вищих навчальних закладів.

Мовленнєві вміння дозволяють людині, що вивчає іноземну мову та що перебуває в англomовній країні розуміти й використовувати невербальні засоби спілкування, зокрема жести. Людина стає відкритішою до нового й активніше засвоює нові знання. Зокрема краще адаптується до нових ситуацій [3].

На нашу думку, для студентів буде корисним використання навчально-пізнавальних матеріалів на занятті з іноземної мови, які сприяють залученню тих, хто вивчає іноземну мову до світових культурних цінностей, оскільки містять соціокультурний і культурознавчий аспекти вивчуваної іноземної мови. Так, дивлячись, відео, мультфільми, ті, хто вивчають іноземну мову набувають передусім знань про іншу культуру – вони аудіюють неадаптоване для не носіїв мови англійське мовлення, знайомляться з представленими на екрані елементами культури, набувають країнознавчих знань про символіку, імена, свята, предмети побуту [2, 9].

Сучасними засобами формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови є також блоги й подкасти. Вагомим є питання організації роботи з матеріалами блогів / подкастів відповідно до етапів навчання аудіювання / читання, які реалізуються під час різних організаційних форм навчання іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах:

- дотекстовий етап – наприкінці уроку вчитель готує школярів до аудіювання тексту / аудіовізуалізації подкасту / читання тексту, зокрема усуває смислові й мовні труднощі;

- текстовий етап – під час самостійної позакласної роботи школярів у зручних для них умовах (час, місце тощо);

- післятекстовий етап з метою:
- контролю розуміння прослуханого / переглянутого / прочитаного – під час самостійної позакласної роботи школяра шляхом виконання онлайн тестів; формування міжкультурної компетентності
- на наступному уроці вчитель організовує обговорення змісту прослуханого тексту / переглянутого подкасту / прочитаного тексту [7].

Однією із сучасних тенденцій є гейміфікація, тобто використання ігрових технологій для розв'язання неігрових завдань, або розв'язання реальних проблем за допомогою ігрових елементів та технологій, для суттєвого підвищення ефективності праці [2].

Найпоширенішим і найпопулярнішим видом ігрової діяльності в навчанні іноземних мов є рольові ігри. Вони є невід'ємною частиною комунікативної методики навчання іноземних мов взагалі і базуються на моделюванні в аудиторії або класі 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 [2, 6].

Основний вид навчальної діяльності - безперервна ділова гра. Безперервна ділова гра – це така організація курсу ділової англійської мови, за якої навчання проводиться як безперервне симулювання в аудиторії ділової активності та комунікації мовою, що вивчається [5, 8].

Переваги гейміфікації 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; 3) відповідному підвищенні вірогідності успішного досягнення

навчальної мети тими, хто навчається. Отже, позитивно впливаючи через підвищення мотивації на навчальну поведінку студента як суб'єкта навчання, стимулюючи навчальну активність цього суб'єкта, гейміфікація істотно поліпшує результати навчальної діяльності [4,8].

Жоден вид ігрової діяльності не проводиться спонтанно, а проводиться за певними правилами, що втілені в інструкції до ігрового навчального завдання, і кожен має певну навчальну мету, яка завжди орієнтована на досягнення конкретної цілі [2].

Отже, сьогодні у викладанні іноземних мов важливим є системний підхід, перехід від традиційних до інноваційних технологій розвивального, концентрованого на учневі, навчання, що мають особистісно-орієнтований характер і підвищують відповідальність школярів за свої навчальні результати.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Лілія Кравчук. Проблеми навчання іноземної мови в початковій школі: інноваційний контекст / МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ Наукові записки. Серія: Педагогіка. — 2009. — № 4. С.101-105.
2. Беляев Б. В. Психологический анализ новых методических принципов обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев // Иностранные языки в школе. — 1968. — № 3. — С. 27–31.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. — М.: Просвещение, 1978. — 159 с.
4. О.Б.Бігич .Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови / Іноземні мови №3/2017 (91). – с.3-9.
5. Гарнопольський О. Б., Кожушко С. П., Кабанова М. Р., Гейміфікація навчання у вищій школі / Іноземні мови №3/2018 (93) -С.15-23.
6. Парфенова С. О. Ситуативный подход в формировании основ межкультурной компетенции в процессе обучения младших школьников английскому языку) / С. О. Парфенова, Е. А. Потехина // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 5 (60). – С. 105-107.
7. Парфенова С. О. Формирование межкультурной компетенции у учеников начальной школы на материале мультфильмов У. Диснея / С. О. Парфенова, О. Ю.

**Anzhela Petrova,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **MODERN TECHNIQUES FOR ENCOURAGING CHILDREN'S READING SKILLS**

Reading is not an easy skill since most of the learners have many reading issues specially ESL learners. Unfortunately, modern children are not interested in their reading skills, they don't like reading and find it not so important. It has close connection with motivation, the reason is that students don't see any sense in studying at all, they want to get good marks and that's it.

We live in the age of globalization and reading in English is considered as very crucial skill needed in competitive world of today. So having good command over reading has no alternative. Reading methods have changed in a course of history a lot. Fast and accurate reading is very valuable nowadays because people become more educated and demands increase [1].

It goes without saying that reading plays one of the most vital parts in teaching English. That's why a lot of researchers proposed their own techniques and methods in order to encourage and motivate young generations. According to Williams, reading is a process through which a reader looks at the text and understands what is written. Ransom describes reading as "a conversation between the writer and the reader" [2].

Garner defines reading strategies "as an series of actions employed in order to construct meaning". Readers benefit from some strategies to help them with the acquisition, and retrieval of information. Readers can use strategies to get rid of the difficulties and can face some comprehension problems [3].

In order to investigate item about reading methods its necessary to refer to some previous investigations. One of them is the MARSII Questionnaire which measures 3 categories of reading strategies which are:

- ✓ Global Reading Strategies (GLOB), their aim is to set the stage for the reading process. They are classified as generalized or global.

- ✓ Problem-Solving Strategies (PROB). Also this strategies is called repair strategies they are focused on the problem, used when difficulties appear in understanding texts.

- ✓ Support Reading Strategies (SUP), which is composed of using the support mechanisms aimed at sustaining responsiveness to reading [4].

All these three strategies are needed while teaching reading of their close connection. During the research it was found that the effective students are likely to use specific kinds of strategies and they use strategies more frequently than ineffective learners do. There were two groups of learners males and females who mostly use problem solving strategies (PROB), they do not prefer to use support reading strategies (SUP). Both groups do not eager to skim the text first, but they still pay close attention to the texts they are reading and underline, circle information in the text.

However, Li's findings (2010) differ from the results of the present study. He found that females show higher use of reading strategies than males in each individual category. The main reason why they use reading strategies according to students is that underlining helps them to remember information better. Besides, some of the learners also use Global Reading Strategies where they use typological aids (boldface) and italics to identify key information.

Researcher Li focused on the students' awareness of reading strategy use at the senior middle school level in Cheese context. Based on his findings, students are aware of all the strategies and they prefer to use Problem Solving Reading Strategies, followed by Global and Support Reading Strategies [5].

Speaking about the appropriate usage of all these strategies they can be transferred to classroom setting and even to the free time activity as intensive and



extensive reading. Adaptation of these strategies to reading activities in the classroom makes reading classes more purposeful and meaningful.

In conclusion, reading is a specific skill to learn at school. It is an interactive process because children use their sub skills to understand written material such as recalling background knowledge, having capacity of text schema, lexical and grammatical awareness. All these we can learn by using reading strategies which make this process engaging and more easy.

### REFERENCES

1. Merchan, Filomena Reading strategies in English Vg1 (Master's thesis). 2010. Oslo: University of Oslo, 26-33.
2. Nakia Sultana Assessing Reading Difficulties and Reading Strategies in the Context of Bangladesh: Tertiary Level, 16-18.
3. Garner, (2004) R. Metacognition and reading comprehension. Norwood. NJ: Ablex publishing.
4. Karbalaei A. (2010). A Comparison of the Metacognitive Reading Strategies Used by EFL and ESL Readers. The Reading Matrix, volume 10, Number 2, 165-180.
5. Li, F. (2010). A Study of English Reading Strategies Used by Senior Middle School Students. Asian Social Science Vol. 6, No. 10.
6. Hsu, S. C. (2007). Reading Strategies Used by EFL Technical Students. English Teaching e-Monthly, 22.

**Olha Podobiedova,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

### IMPROVING YOUNG LEARNERS' SPEAKING SKILLS WITH THE HELP OF GAMES

The topic of improving young learners' skills via games is a very widespread methodological question and it interests a lot of researchers. Using communicative games is a subject of research of many famous linguists, such as

J. Harmer, M. Carrier, L. Kallsen, S. Thornbury and many others. They found out the role of the game in developing speaking skills, defined different types of communicative games, put forward the principles of the implementation of speaking games in the lessons. But still there is a question what happens to oral production of the learners, when they are engaged into games and to what extent games improve learners' speaking proficiency. These are the questions that are to be researched.

First of all, it is necessary to define what successful speaking is and to expand our understanding of communicative games. A successful speaking means that as many students as possible speak as much as possible in the target language [1: 5]. In the case, when one student speaks at a time is improbable to reach this purpose. A successful activity can be only that one, in which there is a motivation of the participants to take part. Scott Thornbury offers different modes of how to get students talk: an interesting topic or a challenging task; using playful, getting them to perform pre-set texts; asking them to role play situations; or inviting them to make formal presentations to the class [1: 6]. And among these modes there is also a game-like procedure. The term "games" has been used in language teaching to cover a wide range of classroom activities. Such activities are generally intended to provide an interesting and entertaining way of practicing specific language items or to stimulate learning.

There are different approaches to the definition of the "game". According to Scott Thornbury "a game can be defined as some kind of activity detached from real-life constraints where participants have to try to achieve some kind of clearly achievable goal (without, necessarily, having to create the outcome typical of a task), but where this achievement is bounded by artificial constraints called rules" [1: 7]. The combination of goal-plus-rules in the game-like procedures can entertain and motivate to practice speaking.

In this paper we follow the definition made by G. I. Gibbs who calls communicative games "an activity carried out by cooperating or competing decision-makers, seeking to achieve, within the rules, their objectives" [2: 3].

Secondly, speaking about games, it is necessary to mention the differentiation of the games. According to Byrne B. and Rixon Sh. Games are divided into: information exchange games for pairs and small groups, linking and matching games, board games and whole class games [3: 9]. Still to our mind, one of the most successful distinctions of the games was made by Jill Hadfield in his book “Beginners’ communication games”. In his first classification he divides games into competitive games, in which players or teams race to be the first to achieve the goal, and cooperative, in which players or teams work together for common goal. Another classification provides the division of games into linguistic games and communicative games. In linguistic games the goal of the game is linguistic accuracy. Communicative games are activities with a goal or aim that is not a linguistic one [4: 6]. That is why our interest is addressed more to the communicative ones. As well as this the author underlines the importance of using of a variety of techniques. The variety of techniques is important in language teaching, and a succession of games based on the same principles, though exciting and novel at first, would soon become boring. The inclusion of games as an integral part of any language syllabus provides an opportunity for intensive language practice, offers a context in which language is used meaningfully and acts as a diagnostic tool for the teacher, highlighting areas of difficulty.

Andrew Wright, David Betteridge and Michael Buckby define the following reasons to use communicative games during the lessons. Firstly, games help and encourage many learners to sustain their interest and work. Secondly, games help a teacher to create contexts in which the language is useful and meaningful. Thirdly, games involve the emotions and the meaning of the language is thus more vividly experienced. It is better absorbed than mechanical drilling. And finally, they can provide intense and meaningful practice of language [5: 10].

In order to successfully introduce communicative games into the lesson, it is necessary to follow certain principles. The first one is not to say the learners

that they are going to play games, because they are skeptical and can perceive it not seriously. It is essential to explain and demonstrate the rules of the game before it started for learners to know their roles. If it concerns about students' mistakes, it is important not to interrupt them during the game, but leave an error correction afterwards. If the games mean group or pair work, then it is necessary to make sure that the abilities are mixed equally. Moreover, it is on the teacher's part to explain that games shouldn't have the winners and losers, but, on the contrary, games should make everybody experience some success. Besides, in appropriate cases try to justify the use of the game.

During my school practice I had a possibility to apply these principles during of an experiment of using communicative games in the English lessons. According to this research I have noticed that during the lessons pupils were not eager to speak without using communicative games. They were too concentrated on what they have to say, they were afraid of making mistakes or they just did not have any idea what to say. Learners did not show the interest to answer teacher's questions, communicate with a partner or to take part in discussions. On the other hand, during one of the lessons I used speaking games and the communicative behavior has changed. As a rule, learners expressed the desire to speak. They were more confident, active and the use of communicative games encouraged creativity and what is more important – spontaneous use of the language. That is why it is possible to make a conclusion that communicative games are learner centered, create a meaningful context for language use, reduce learners' anxiety and increase learning motivation.

#### **REFERENCES**

1. Thornbury S. Discussions and more. Oral fluency practice in the classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. pp. 6-9.
2. Chen I-Jung. Using Games to Promote Communicative Skills in Language Learning. The Internet TESL Journal, XI (2), 2005. pp. 1-4.
3. Byrne B., Rixon Sh. Communication games. A Teaching aid devised by the English Language Teaching Institute. NFER Publishing company limited, 1979. pp. 7-87.

4. Hadfield J. *Beginners' communication games*. Edinburg: Addison Wesley Longman Ltd. pp. 3-42.

5. Wright A., Betteridge D., Buckby M. 2006. *Games for Learning Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. pp. 1-17.

**Viktoriia Prymkha,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **HOW TO MOTIVATE STUDENTS AND CREATE FAVOURABLE LEARNING ENVIRONMENT**

Learning English as an international language has a great importance in different levels of education in Ukraine, but regrettably quite a few students are not satisfied with their abilities in English after learning it for several years at school. There are definitely different reasons for this problem, but, logically, the lack of motivation is one of the major reasons.

The study is designed to fill the gap in knowledge regarding motivation to learn English.

Motivation has been accepted by teachers as the key factor that influence students' success in foreign language learning.

Motivation can be defined as a concept used to describe factors within an individual which arouse, maintain and channel behaviour towards a goal. Another way to say this is that motivation is goal-directed behaviour.

Motivation is a factor that strongly affects everything people do in their lives. Being motivated helps people continue pursuing their goals even though they would face difficulties. It is clear that how motivated one is affects, also, foreign language learning. Motivation in L2 learning is a widely researched area [1: 54].

There's nothing worse than going into a class full of people who don't really want to be there. Children and teenagers often haven't made their own

decision to attend the English class and they are obliged either by their parents or school to do so. It is sometimes appropriate for teachers to take an active role in trying to improve the motivation levels of a group. A highly motivated group of students is generally a lot easier and more fun to teach. Obviously there's only so much you can do, but most teachers have come across demotivated students at some time in their careers and it's often worth addressing the problem when you recognize it before it escalates further.

The essential role of a teacher is to help learning to happen. For this to be done, a teacher plays certain roles. One role is a teacher as facilitator. This role is crucial because, when learning takes place, students are basically being engaged with problems. Therefore, teachers need to create an environment conducive for their students to learning. Unfortunately, in playing such a role, a teacher is not always successful. One thing worth taking into account is creativity. It is fair to say that creativity is an important factor in achieving success, including success in English language teaching (ELT). As a foreign language, English is neither easy to learn nor to teach. English teachers need to be creative in an effort to create an environment for their students to learn in [5: 266].

Creativity in ELT can find itself expressed with regards to methodology, media, resources, material, classroom activities etc. Nowadays, with the rapid advancement in ICT, teachers are challenged to make use of computer and Internet in ELT. English teaching and learning has become more practical, efficient and effective with technology [2].

There are many factors that contribute to a lack of motivation and these should be taken into account: interest in the subject matter, perception of its usefulness, general desire to attain, self-confidence and self-esteem, as well as patience and persistence. It is also important to take into account that not all students are motivated by the same values, needs, desires, or wants. Some students may be motivated by the approval of others (peer acceptance), some by defeating challenges, while others seem naturally excited about learning. However, many students need or expect their teachers to inspire, challenge, and

stimulate them. *Ericksen* stated that, “*effective learning in the classroom depends on the teacher’s ability to maintain the interest that brought students to the course in the first place*”. Whatever level of motivation students bring to the classroom will be converted, for better or worse, by what happens in that classroom [3: 294].

The focus of the research is on the relationship between students’ needs, interests, goals and expectations towards learning EFL and teachers’ roles as motivators-facilitators.

There is an extensive body of literature addressing the issue of students’ motivation in the classroom. And my primary intention is to refer to the main authors that have done correlative research, coming up with the most important theories and thoughts, as well as some of the most controversial ones and see how they can be applied in Ukrainian Modern School context.

Taking into account the experiences of English teachers, comments from students I can define that besides the basic fear that all students have when learning a foreign language, which prevents them from using it in the class, students also show a strong pessimism towards learning the English language. These common statements include, “I can’t make it!” “It’s no use trying!” “English is too difficult!” “I don’t feel like speaking!” “I will never be able to speak English!” and so on. I am intended to find the magic wand (strategies) that help keep student motivated in ELL.

There are a few effective tips to motivate students to learning [4]:

- Involve your students: you will not keep your students motivated if you do not involve them and let them take an active role in your classes.
- Give students the chance to shine: it is also very important to give students the opportunity to be successful. Give them tasks where they can see the results of their efforts.
- Make learning fun: make your classes memorable. Use games and competitions. Everybody loves competitions, and it gives students a nice opportunity to interact with each other, have fun and learn at the same time.

- Step away from the textbooks: bring in authentic material that your students can connect with, and that matches their needs and interests.
- Explain why you are doing things a certain way: there is nothing more boring than a teacher telling students to open their book at page 22, and asking them to do exercise five. You need to explain why it is important for them to do this exercise, and what they are going to accomplish by doing it.
- Give very clear instructions: when setting a task, be clear and allow students time to prepare first and ask you any questions. There is nothing more frustrating for them than not being able to perform well, because they didn't understand the task.
  - Set clear, attainable goals for every lesson.
  - Use different materials: we all know that our students prefer looking at a screen than at a book, so use visuals, flashcards, infographics, quizzes, and make use of new technology.
  - Don't overcorrect: avoid overcorrecting, especially when students are speaking in front of the class. Don't undermine their confidence by interrupting every single time they make a mistake. Listen to them, and when they finish, thank them for their contribution and point out one or two important mistakes they might have made.

## **REFERENCES**

1. Deci, E. L. (1992). The Relation of Interest to the Motivation of Behaviour: A Self-Determination Theory Perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
2. Ihsan, D. "Team Teaching and Learning: a Collaborative Strategy and Creativity in ELTL". International Conference on 56th TEFLIN.
3. Lepper, M. R. (1988). Motivational Considerations in the Study of Instruction. *Cognition and Instruction* (5) 4, 289-309.
4. Locke, E. A. (1984). *Goal Setting: A Motivational Technique that Works!* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



5. Lukmani , Y.M.(2012). Motivation to learn and language proficiency. *Language learning*, 22, 261-273.

**Oleksandr Reient,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

### **INFORMATION TECHNOLOGIES AS A WAY OF ENHANCING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE**

The breakthrough of Information and Communication Technologies (ICTs) has changed our modern life. The United Nations Development Programme (UNDP, 2003) defines ICTs as: „basically information-handling tools – a varied set of goods, applications and services that are used to produce, store, process, distribute and exchange information. They include the ‘old’ ICTs such as radio, television and telephone, and the ‘new’ ICTs: computers, satellite and wireless technologies and the Internet (Social Media). These different tools are now able to work together, and combine to form our ‘networked world’ a massive infrastructure of interconnected telephone services, standardized computing hardware, the internet, radio and television, which reaches into every corner of the globe”.

The Information and Communication Technologies play a considerable part in the process of foreign language teaching and learning. Definitely, no one would deny its contribution to the educational field, especially, to the teaching and learning English. They have a considerable influence on the way we teach and the content we deliver. The new ICTs are much faster than the traditional ones and it might give an immediate feedback as well as the instant interaction [6]. On the other hand information and communication technologies have transformed classroom communication methods and modified instruction strategies. Also, ICTs have made teaching and learning interactive and collaborative instead of the traditional teacher-talking and students listening

approach. Basically, ICT is more than a teaching tool. Its potential for improving the quality and standard of students' education is significant.

This article focuses on researching ICTs as a way of enhancing students' motivation to learn a foreign language, in particular, on factors which have influence on teachers to use ICTs and which motivate students to learn through their usage.

There is a large volume of published studies describing the role of ICT in language learning. Many researchers claim that the use of ICTs in learning a foreign language has a positive impact on students' motivation to learn it. In their opinion, the use of ICTs in the classroom creates a positive attitude to language learning, besides they increase students' enjoyment, self-esteem, independence and confidence in the learning process. To prove this opinion the following data collection tools were used during our research: questionnaires, class observations, interviews with both students and teachers. The findings confirmed that the use of ICT has a positive impact on students' motivation to learn English. Both interviews and questionnaires revealed that ICTs increase students' attitude to learn English, improve classroom behavior, and provide better performance of learning outcome. The factors which motivated students to learn with the use of ICT, such as enhancement of enjoyment and interest in the topic presented, decreased feedback time, allowed the opportunity for student to choose and control their learning pace.

There are many factors that encourage teachers to use ICTs in the language classroom. First, they promote learning vocabulary and its better remembering. Mourlam (2013) states that any new topic starts with a large or small number of new words, which students are supposed to learn, to be able to understand the theme and to talk and write about it themselves. Any teacher also knows that it is almost impossible to make students learn all the necessary words: it is possible that they will learn them by heart mechanically, but then probably forget the new vocabulary [3: 12]. To activate the new vocabulary, to recycle the words and

expressions, we need some new techniques which will be suitable and satisfying for the new generation which is living in the era of ICT. Nowadays it is possible to hold regular lessons in a computer class with internet access. A teacher may download the necessary materials beforehand, and have students work through it, helping out when needed. There are many sites that provide learning materials on the internet. Such lessons are extremely motivational, since the students enjoy using the Web, and they have an additional motivation because they know that they have to report to their peers during the next lesson or even more they are to share their findings in social networks for their peers to evaluate and respond.

Second, ICTs promote real communication. According to Reid (2011) students love to e-mail what they call their '*key-pals*'. Instead of the former 'write a letter to your imaginary friend in another country and tell them about your country', they have real virtual friends on Facebook or Instagram, to use a funny modern word combination, with whom they exchange information, photos, etc. [5: 71].

Finally, a foreign language can be learned faster and without obstacles through social media platforms. The latter can be considered as a tool for creating a good learning environment and a space for practice in an informal context. Social media also allows to enhance topics because they develop self-motivation on topics seen in class which, in a snowball effect reinforces skills like written expression and creativity.

To summarize it all, motivation is the cornerstone in the process of acquiring or learning a foreign language; therefore, learners usually have a positive attitude toward computers. No doubt, ICTs have significant, positive impact on foreign language teaching and learning. Here are some of them:

- Availability of the materials: the use of online services for teaching and learning via the computer in the classroom across the world will consolidate the improvement of different academic skills. The availability of images, animation, audio and video clips they help much more in presenting and practicing new language.

- Student attitudes: students feel more successful in lessons with computer-based instruction.
- Autonomy: students have the opportunity to choose the elements of language which they want to focus on meeting their learning strategies or learning styles. The student feels free to practice the language without fear from the others at their own phase and pace.
- Authenticity: ICTs provide authentic learning environment, because the learner can interact with others across the continent. The ICTs as tools for learning are very motivational; however, they are very attractive and accessible.
- Multifaceted Tools: ICTs could successfully contribute to two ends: creating a blend of classroom materials and delivering those materials in multiple ways.
- Student-centered: ICTs help students be exposed to language clockwise and definitely they help them write and edit their work in order to produce a well-published work. Internet services encourage students to do extra work outside the classroom, play language games and, hopefully, gain extra exposure to the language and improve their progress in the language and support the student-centered concept. Via the computer and the Internet students are able to communicate with others in different places [4].

Furthermore, ICTs enhance collaborative learning which results in higher self-esteem and student achievement. They promote critical thinking and student-student interaction.

#### **REFERENCES**

1. Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning. *Educause review*, 41(2), pp. 32–44.
2. Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 13(1), pp.79-95.
3. Mourlam, D. (2013). Social media and education: perceptions and need for support. *I-Manager's Journal on School Educational Technology*, 9(3), p.23.

4. Pearson, "Social media for teaching and learning" (2013), viewed 25 February 2019, <<http://www.edudemic.com/wp-content/uploads/2013/10/social-media-for-teaching.jpg>>.
5. Reid, J. (2011). "We don't Twitter, we Facebook": An alternative pedagogical space that enables critical practices in relation to writing. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), pp. 58–80.
6. Viatonu O., Kayode E.T. (2012), *Improving the Teaching and Learning of English Language Through the Use of Information and Communication Technology: Prospects and Challenges*.

**Вікторія Самко,**  
*студентка I курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ПОНЯТТЯ ЕЛІПСИСУ ТА ЙОГО СТАТУС У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ**

**Постановка проблеми.** Проблема еліпсису в сучасній французькій мові має тривалу історію вивчення. Це явище стало предметом аналізу ще з античних часів і викликало дискусії серед мовознавців через неоднозначність свого трактування. Особлива увага до еліптичних конструкцій посилилася в другій половині ХХ ст., коли серед лінгвістів обговорювалися питання про критерії еліптичності та класифікації еліптичних конструкцій. У сучасному мовознавстві еліпсис цікавить учених насамперед через швидкий темп людського життя, у зв'язку з чим з'являється потреба економити мовні засоби під час комунікативного акту. Такий підхід до використання еліптичних конструкцій в мовленні визначив актуальність нашого дослідження.

**Аналіз останніх джерел і публікацій** свідчить, що питання еліпсису у французькій мові розглядалося в роботах Ш. Баллі, А. Мартіне, Ф. Брюно, М. Гревісса, А. С. Дарі, П. А. Леканта та інших.

**Мета статті** – розглянути історію вивчення явища еліпсису у французькій мові та основні підходи до його визначення.

**Виклад основного матеріалу.** У французькій мовній традиції еліпсис вивчався здебільшого як риторичне явище, а відтак його граматичні ознаки залишалися поза увагою лінгвістів. Так, у «Граматичці Пор-Рояля» еліпсис розглядався разом з іншими стилістичними фігурами – плеоназмом та інверсією [1: 210]. Думка про емоційну зумовленість еліпсису з'явилася в «Словнику Треву» (1704 р.). У 1765 р. була видана «Французька риторика», у якій ішлося про те, що «еліпсис виникає під час вираження сильних емоцій, які не дозволяють мовцеві закінчити своє мовлення» [13: 80-82].

Інші французькі лінгвісти в першу чергу звертали увагу на граматичний аспект цього явища. Так, у граматичці Ларусс еліпсис розглядався в системі найменувань (слово замінює словосполучення, частотність уживання якого досить висока) і в системі фраз (вилучення члена речення, який легко відновлюється завдяки формі всього речення) [11: 61-99]. Ш. Баллі вважав еліпсисом мовний знак, який міститься в попередньому або подальшому контексті [2: 175-176].

Однак найбільш повними виявилися роботи лінгвістів, які виділяли як стилістичну, так і граматичну сторону еліпсису. Так, Б. Ламі у своїй праці «Нова риторика» визначав еліпсис так: «..еліпсис – це граматичне явище, при якому опускається частина висловлювання, яку можна легко відновити [7: 125]. М. Гревісс також звертав увагу на два складники еліпсису: «еліпсис – це відсутність одного чи кількох слів, необхідних для правильної побудови фрази або повного вираження думки» [12: 226]. Вивчаючи межі еліпсису, лінгвісти не могли однозначно відповісти на питання про те, чи потрібно класифікувати як еліптичні тільки речення з відсутністю головних членів речення чи речення, у яких опускаються й другорядні члени.

Іншою проблемою, яка виникала при вивченні еліпсису, стало питання про відділення його від суміжних явищ, тобто йдеться про дуже широке або вузьке його трактування. У першому випадку до еліптичних

можна віднести всі бездієслівні речення, зокрема й номінативні, й односкладні. При вузькому розумінні еліпсису увага спрямована на вивчення «оказіонального утворення або пропуск одного із компонентів висловлювання, яке легко відновлюється з контексту, коли смислова ясність зазвичай забезпечується смисловим або синтаксичним паралелізмом» [7: 19].

Про нечіткі межі еліпсису йдеться в роботі Ш. Баллі «Французька стилістика». На думку мовознавця, «висловлення набуває еліптичного характеру не тільки в результаті пропуску одного чи кількох слів; досить відсутності будь-якого мовного факту, який спочатку допомагав визначити смисл і експресивне забарвлення цілого висловлення. Еліпсис може проявлятися у випаданні звука зі складу – *p't-être*, складів зі слова – *vélo* замість *vélocipède*, слів із словосполучення – *chance* замість *bonne chance* і речень із фрази – *Si j'ai été roi Je serais heureux* («Якби я був королем, я був би щасливим») [3: 187].

Така невизначеність при трактування феномену еліпсису призвела до того, що в лінгвістів виникали зовсім протилежні точки зору при зіставленні еліптичних і неповних речень. Так, Ф. Брюно і М. Гревісс вважали прикметники «неповний» і «еліптичний» синонімами [9: 13], [11: 163], А. Доза трактував еліпсис як відсутність різних слів у реченні [6: 399]. У роботах М. Фішера, Ш. Акара граматичний еліпсис визначався як звичайна економія слів,, які щойно були вжиті й у повторі яких немає потреби [10: 512].

Так само висловлювались різні думки щодо еліптичних бездієслівних речень. Так, наприклад, К. Нюроп, Ф. Брюно, М. Гревісс, Р. Жоржей часто ототожнювали поняття бездієслівного й еліптичного речень [9], [12], [14].

Проблема розмежування еліптичних і односкладових речень також не має в лінгвістиці однозначного вирішення. Український мовознавець І. П. Ющенко вважає еліптичними неповні речення з відсутнім присудком, який домислюється зі змісту другорядних членів – додатків і обставин [8: 527].

Іншої точки зору дотримується О. В. Беляєв, який відносить до еліптичних і номінативні односкладні речення: «*Le 2 décembre, 1980, 6 heures du matin... La police frappe à la porte de la petite chambre d'hôtel qu'occupe Lahori Mancourt, à Sedan*» – «2 грудня 1980 року, 6 година ранку... Поліція стукає в двері маленької готельної кімнати, яку займає Лаорі Манкур, у Сідані»; «*Paris, place de la Concorde. Deux mille motos vrombissent*» – «Париж, площа Згоди. Ревуть дві тисячі мотоциклів» [4: 10].

На нашу думку, найбільш повне уявлення про односкладні речення французької мови, які не вважаються еліптичними, можна отримати, звернувшись до роботи А. С. Дарі. Так, до нееліптичних він відносить слова-речення («*Donnez!*»); номінативні речення («*Détente qui ne dura guère. Immobilité*» – «Нетривалий спокій. Нерухомість»); питальні та окличні речення («*Mort à la race!*» – «Смерть породі!») [5: 11-19].

Таким чином, еліпсис можна вважати одночасно стилістичним і граматичним явищем. З одного боку, як стилістичний прийом, він зумовлює емоційність мовлення, з іншого, як граматичне явище, указує на синтаксичну незавершеність речення. Наразі серед лінгвістів немає єдиної думки й про статус еліптичних речень, і це призводить до того, що еліптичні конструкції часто ототожнюють з неповними, бездієслівними, односкладними реченнями.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арно А., Лансло К. Грамматика общая и рациональная Пор-Рояля. – М.: «Просвещение», 1990. – 226 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 416 с.
3. Балли Ш. Французская стилистика. – М.: Изд-во ин. лит-ры, 1961. – 393 р.
4. Беляєв О. В. Неполные предложения в структуре текста (на материале французской публицистики): автореф. дис.... канд. филол. наук. – Л., 1982. – 16 с.
5. Дари А. С. Импликация, эллипсис и другие смежные явления (на материале современного французского языка). – Кишинев: Штиинца, 1986. – 62 с.
6. Доза А. История французского языка. – М.: Изд-во ин. лит-ры, 1956. – 471 с.



7. Зеликов М. В. Компрессия как фактор структуры и функционирования иберороманских языков: монография. – СПб., 2005. – 444 с.
8. Ющук І. П. Українська мова. – К.: Либідь, 2005. – 640 с.
9. Brunot F. La pensée et la langue. – Paris: 3 éd., 2004. – 982 p.
10. Fisher M., Hacquard C. A la découverte de la grammaire française. – Paris, Hachette, 2007. – 539 p.
11. Grammaire Larousse du français contemporain. – Paris, VI éd., 1964. – 495 p.
12. Grevisse M. Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui. – Paris, 2008. – 1156 p.
13. Le Guern M. L'ellipse dans la rhétorique française de 1675 à 1765 // Histoire. Epistémologie. Langage. – 1983. – № 5. – P. 79-85.
14. Nyrop K. Grammaire historique de la langue française. – Copenhague, 1930, vol. 5. – 464 p.

**Єлизавета Самопал,**  
*студентка IV курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

### **НІМЕЦЬКЕ МОЛОДІЖНЕ МОВЛЕННЯ: ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ**

Мовлення неможливе поза рамками соціального середовища. Вона являється витвором суспільства, з її допомогою відбувається комунікація і покращення міжособистісних стосунків у соціумі. Мова варіюється під впливом змін в суспільстві. Соціальна культура та мова є взаємовіднесеними та взаємодоповнюючими поняттями.

В контексті соціолінгвістичних досліджень потрібно в'яснити яку «соціальну роль» відображає молодіжний жаргон у мовному середовищі, які характерні особливості даного явища можна виділити як окремого та самостійного соціолекта німецької мови, а також в'яснити джерела та шляхи його формування.

Сленг (англ. *slang*) – те саме, що і жаргон, переважно в англomовних країнах. За визначенням Д. Розенталь, М. Теленкової: «Сленг – це слова і

вирази, що вживаються особами певних професій або соціальних прошарків» [1: 196].

Німецькі дослідники характеризують молодіжний сленг як креативну, оригінальну, невимушену й неоднорідну форму спілкування. Т. Шіппан характеризує сленг як «специфічний спосіб спілкування певної групи, який виражається високим рівнем експресивності та невимушеності, які доходять інколи до вульгаризму», «сленг – це феномен живої і рухливої мови, яка йде в ногу з часом і реагує на будь-які зміни у житті суспільства» [2: 56].

Молодіжну мову за віковими ознаками поділяють на 3 групи: 1 група – респонденти у віці 10–15 років, 2 група – респонденти у віці 15–19 років, 3 група – респонденти у віці 19–22 роки. В цьому контексті виділяють мову дітей середнього шкільного віку, старшого шкільного віку та студентства.

Розглянемо причини зародження та принципи розвитку німецького молодіжного мовлення. Згідно з Германом Еманном [3: 13] всі причини зводяться лише до одного бажання молоді - виокремити себе в окрему когорту та відмежуватися від дорослих. З-поміж основних позицій науковець виділяє наступні:

1. Аспект протесту (*Der Protestaspekt*). Майже завжди протест є рушійною силою в діях молоді. Свою мову вони використовують як інструмент протесту на архаїчну мову «предків», яких на своїй мові називають *Dinos* (динозаври), що підтверджує судження молодого покоління про застарілість світу дорослих.

2. Аспект відмежування (*Der Abgrenzungsaspekt*). Багато підлітків намагаються себе мовно відокремити, щоб «отримати допуск» до свого світу і бути краще «прийнятими серед своїх». Відмежування потрібне молоді в першу чергу для того, щоб поринути в сексуальну сферу, яка за віком їм ще не доступна, але спілкування на цю тему на зрозумілій лише «між своїми» мові трохи піднімає завісу секретності.

3. Аспект аутентифікації (*Der Aspekt der Credibility*). Вираження своєї особливості, неординарності, «ізіюминки» – виступає визначальним

фактором та являється найбільш бажаним ідеалом більшості молодих людей. Таким чином, кожен індивід є носієм свого власного сленгу, який аутентифікує його та є індикатором певних особливостей життя, колу оточення та рис характеру.

4. Інноваційний та ігровий момент (*Der Spiel-und Innovationsaspekt*). Бажання створювати щось нове, незвичайне та «власне» – є звичним покликом людської природи. Зовсім по-особливому це інтерпретується у мові молоді, котра постійно тяжіє до вигадувань, гри та створення чогось абсурдно-оригінального. Завдяки цьому аспекту виникли штучно створені лексичні одиниці, що набули абсолютно нового значення не пов'язаного з поєднуваними словами. (z. B. *Breitbandnudel, Denkwerg, Bodenturner, Dusseltier, Fahrlappen, Frischling*).

5. Афективно-емоційний аспект (*Der affektiv-emotionale Aspekt*). Накопичена агресія у молоді, як відомо, повинна знайти «вихід» через фізичні дії, або через вербальні. Тому молодіжна мова може слугувати «шлюзом для викиду емоцій» [3: 17] та мати терапевтичний ефект. Тому там, де підлітки не можуть віднайти «вихід» зі становища, вони допомагають собі «своєю» мовою, яка часто збагачена лайливими словами.

6. Комунікативно–економічний аспект (*Der kommunikativ-ökonomische Aspekt*). За Г. Еманном молодіжна мова «більш економічна та зручна; краще передає суб'єктивні почуття та настрої, розслабляє будь-яку напружену атмосферу та через свою неправильність суттєво змінює ситуацію та надає їй гнучкості» [3: 18].

Особливої уваги заслуговують історичні передумови зародження молодіжного сленгу. В Німеччині молодіжна мова виникла в середині XIV-го століття. Це була мова грабіжників та жебраків. Тоді сленг мав назву «*Rotwelsch*» і назва ця утворена з двох німецьких коренів: *rot* – червоний і *welsch* – романський, іноземний. Таке поняття застосовувалось на рахунок французької мови, яка на той час була

незрозумілою німцям. Приблизно з XIV-го ст. цей термін почали вживати ширше, як позначення «незаконної», «просторічної лексики» або, як зазначив *D. Herberg*: «Сленг – це мова, яка закочує рукави, плює на долоні і приступає до роботи» [4: 156]. З таких визначень зрозуміло, що сленг розглядається як мова простолюддя і вважається підґрунтям для створення національного словника.

Визначення сучасного «сленгу» повною мірою поширилось на різні мовні прошарки і на сьогодні включає в себе різноманіття типів некласичної, не літературної лексики, такої як жаргон, просторіччя, діалекти і вульгарні слова.

Появу молодіжного лексикону та створення німецького молодіжного мовлення співвідносять з періодом заснування перших університетів (Відень 1365, Хайдельберг 1368, Кельн 1388), коли поступово почав зароджуватися своєрідний, неординарний мовленнєвий багаж студентської молоді в Німеччині. Провідним бажанням студентів того часу було виокремлення себе поміж інших членів громади, демонстрування свого рівня освіти та грамотності, що врешті і призвело до появи певної мови, а точніше мови у мові, що є зрозумілою і сприймається лише певними групами. На своєму початку молодіжна мова включала в себе значну кількість елементів з латини, як лексичних так і граматичних.

На думку Г. Еманна, найважливішим джерелом натхнення для оновлення студентського сленгу слугували у XVII, XVIII та XIX ст. французька, давньоєврейська й класичні античні мови [5: 11]. Про це свідчать деривати, зібрані в «*Studenten-Lexikon*» К. Кіндлебена: *Kneipier* (*Wirt*), *Pumpier* (*Geldverleiher*), *Suitier* (*Witzbold*), *illuminiert* (*betrunken*) та інші [5: 15].

Із плином часу основними джерелами формування німецького молодіжного сленгу поступово стають:

I. Пісенна творчість – зокрема рок-музика (*Bingo (alles in Ordnung, alles bestens), heizen (rasch, schnellfahren), Johny (Junge, Bursche, harter Kerl, lustiger Knabe), paletti (alles bestens, in Ordnung, alles klar, selbstverständlich)*) [5: 19].

II. Жаргонізми: військовий – *abziehen (jmdn. übers Ohr hauen, ausnehmen, betrügen)*, робітничий – *Muffe (Angst, Befürchtung)*, наркоманів – *drauf sein/haben (unter Drogeneinfluß stehen; gute/schlechte Stimmungslage, Laune)*, *Trip (Reise, Ausflug, Fehler)*, комп'ютерний – *Basic (Klartext, Eindeutigkeit, Genauigkeit)*, *Schaltfehler (Programmabsturz, Systemabsturz)*, *Speicher (leer, "fertig", kaputt sein, Aufnahmevermögen, Kapazität)*, *chatten (im Internetplaudern)*) [6: 532].

III. Запозичення з інших іноземних мов – латини (*Fakt (Tatsache, wirklich, in der Tat)*, *Horror (unangenehmes Erlebnis, Abneigung, Unangenehmlichkeit)*, *korrekt (alles klar, richtig, stimmt ganz genau, genau so)*, *logo (ganz klar, richtig)*, *normalo (Normalbürger, stinknormaler Durchschnittsmensch)*, *radikalo (besonders, ganz, stark)*, *super (hervorragend, besonders schön)*, *total (echt, tierisch, toll, voll)*, *turbo (schnell, besonders, übermäßig, Schnellgang, hohe Geschwindigkeit)*; англійської (*der User – drogensüchtiger Mensch; der EuroPayer – europäischer Bürger; der Tüftler – der Arbeiter; der Schlappi – der schwache Mensch; die Bombenfigur – schöner Körper*); іспанської (*Macho (starker Typ, toller Kerl, "Frauenfresser", Bodybildertyp)*); арабської: *Sultan (Herrscher, eine (mit Geld protzende) männliche Person, die sich vom anderen Geschlecht besonders verwöhnen lößt)*; російської мови: *Towaritsch (Freund, Kumpel; drohend – Freundchen, "Früchtchen")*) [7; 5; 8].

Зі студентського жаргону XVII й XVIII ст. у сучасному молодіжному мовленні збереглися й продовжують досить активно вживатися такі жаргонізми, як: *abfahren (jmdn. besonders anziehend finden; faszinierend, interessant sein; sterben)*, *abschwirren (schnell verschwinden; weggehen)*, *Biene (tolles Mädchen; leichtlebige, reizvolles, hübsches, für Flirt leicht zugängliches*

*Mädchen), Nuß (Kopf; Mädchen, es muß erst "geknackt" werden), Penne (Schule; Schlafstätte), poofen (schlafen; Geschlechtsverkehr ausüben), Puppe (Mädchen), Randal (Prügelei; Lärm, Aufstand), rotieren (voll im Streß sein, besonders aufgeregt sein, viel Arbeit haben) та ін. [5; 6; 8].*

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воркачев С. Щастя як лінгвокультурний концепт. М., 2004. 236 с.
2. Schippan Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig, 1984. 307 S.
3. Ehmann H. Oberaffengeil. Neues Lexikon der Jugendsprache. München, 1996. 23 S.
4. Арутюнова Н. Мовна метафора (синтаксис і лексика). *Проблеми структурної лінгвістики*. М., 1979. С. 147-173.
5. Ehmann H. Affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache. München, 1992. 567 S.
6. Langenscheidts Großwörterbuch. Berlin und München. Langenscheidt, 2001. 1216 S.
7. Unter Leitung von G. Drosdowski. Deutsches Universalwörterbuch. Zürich, 1989. 1815 S.
8. C. Müller-Thuran. Lexikon der Jugendsprache. Tübingen, 1985. 145 S.

**Таїсія Сінько,**  
*студентка I курсу магістратури,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

#### СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА ТА ІСТОРИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА АРАБСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

**Постановка проблеми.** У розвитку й збагаченні будь-якої мови велику роль відіграють запозичення, які відображають культурні реалії різних народів, особливості їх світосприйняття за допомогою різноманітних мовних засобів, вивчення яких набуває особливої значущості в контексті

сучасних глобалізаційних процесів. Французька мова, яка є однією з кількох найбільш поширених світових мов, має давні й міцні контакти з арабським світом, а відтак важливими є питання вивчення історії та причин запозичення арабської лексики, виявлення шляхів та способів її адаптації на всіх мовних рівнях. Нечисленність досліджень, присвячених арабо-французьким мовним контактам, а також неповне висвітлення проблеми засвоєння арабізмів французькою мовою і визначили актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання адаптації лексичних запозичень французькою мовою досліджували такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як І. В. Смушинська, С. М. Мусійчук, Г. В. Завадовська, К. У. Шадріна, О. І. Чередніченко, П. Гіро, А. Доза, П. Брюно та інші.

**Мета статті** – розглянути історичні передумови та шляхи запозичення арабізмів сучасної французької мови.

**Виклад основного матеріалу.** Мовні контакти арабської та французької мов виникли ще в XII ст., тож арабські запозичення є найбільш давніми й численними в складі французької лексики. На думку деяких учених, зв'язки народів Сходу та Західної Європи зародилися в IV ст., коли християнська релігія через грецьку мову поширювала знання про мусульманську культуру [8: 19-20]. Перші арабські лексичні запозичення, з'явилися у французькій мові в IX – X ст., коли була створена «Пісня про Роланда», у тексті якої містилася арабська лексика [9: 78].

Тісні торгівельні, дипломатичні, політичні контакти Франції з арабським світом сприяли появі арабських слів у французькій мові. Тільки шляхом торгівлі, вважає П. Гіро, з арабської мови до французької ввійшло близько 100 слів [7: 7]. Так, у французьких літописних джерелах йдеться про те, що в кінці VIII ст. арабський халіф Гарун-аль-Рашид направив свого посла до французького короля Карла Великого для підписання торгівельних угод між Францією та Сирією [3: 30-38]. Каравани з товарами прибували до Марселя та інших південних міст Франції, у Сен-Дені приїжджали не тільки

іспанські, грецькі купці, але й сарацини (мусульмани), яких можна було побачити повсюди в Галлії. Останні будували мусульманські церкви на півдні Франції, підтримували комерційні, культурні та інші зв'язки з місцевим населенням [1: 60-77].

Арабсько-французькі контакти посилювалися під час хрестових походів, однак у цей час «... французька мова запозичує мало слів безпосередньо з арабської мови. Більшість слів арабського походження проникло до французької мови через італійську та іспанську мови» [6: 29]. Протягом п'яти століть Іспанія була центром мусульманської культури, яку вона намагалася поширювати через торгівлю, освіту, літературу в інших країнах Європи, тому іспанські запозичення в європейських мовах часто є арабізмами. А. Дожа вважає, що перші арабські слова у французьку мову прийшли з Іспанії ще до хрестових походів, деякі були адаптовані з італійської мови, але більша частина запозичувалася безпосередньо на Сході [2: 140].

П. Гіро стверджує, що французька мова запозичила з італійської 824 слова, з англійської – 694, з іспанської – 302, з арабської – 269 слів [7: 6-20]. На його думку, арабська мова «...подібно до латині в середньовічній Європі була для народів Близького і Середнього Сходу міжнародною мовою науки та релігії» [там само, с. 68]. Так, арабська наука Середньовіччя збагатила французьку мову такими медичними термінами, як *alcool*, *sohoba*, *lok*, *siror*, *mahaleb*; термінами косметики *henné*, *khôl*, *ambge*; математичними й астрономічними термінами: *azimuth*, *zénith*, *zéro*, *algèbre*, *alidade*, *nadir* тощо. З розвитком торгівлі та морської справи французька мова поповнилася термінами *felouque*, *carraque*, *douane*, *tarif*, *avarie*, *calfat*, *darce* та ін. [4: 103]. Ісламська релігія сприяла збагаченню французької мови такими словами, як *hadji*, *(o)uléma*, *mosquée*, *mahdi*, *Goran* та ін. В епоху Відродження, коли відбувся розквіт перекладної літератури, до французької мови ввійшли такі наукові терміни арабського походження: *samphre*, *amalgame*, *réalgar*, *chiffre*. У XVI ст. відбулося засвоєння великої кількості арабських запозичень – 81



одиниця. Шляхом перекладів з арабської французька мова поповнилася такими словами, як *abricot, avarie, burnous, estragon, muezzin, sourate* та ін. [2: 145].

Подальший розвиток французької цивілізації, розширення торгівлі, зокрема й зі Сходом, становлення французької літературної мови зумовили першочергову проблему її лексичного збагачення, що викликало зміни в соціально-економічному житті французького суспільства. Уже в XVI ст. безпосередній арабський вплив на Францію зменшився, але арабські слова продовжували потрапляти до французької мови через іспанську, італійську та португальську мови. На думку Ф. Брюно, загальна кількість таких іспанських запозичень складає 42 лексичні одиниці: *alambic, épinard, marrane, algarade* та ін. [5: 190]. Через італійську мову, починаючи з XII ст., французька засвоїла 40 лексичних одиниць: *girafe, arsenal, douane, calibre, chiffre, assassin, mosquée, avarie, aval, carafe, chebek, sirocco* та ін. Кількість арабських слів, які прийшли з португальської мови, невелика: *argousin, abricot, sagabé, lascar, marabout, mousson, pastèque*. Через латинську мову французька запозичила наукові й технічні арабські терміни: *subèbe, amalgame, alidade, harmale* та ін. [6: 35].

У XIX ст., коли Франція проводила масштабну колоніальну політику, після завоювання нею в 1830 р. Алжиру з'явилася колонія «Французькі володіння в Північній Африці» [3, с. 147]. Це зумовило появу у французькій мові таких слів: *batde, bordj, douar, nouba, razzia, smalah, toubib, burnous* та багатьох інших [2: 14].

Таким чином, зважаючи на діапазон функціонування арабізмів в окремі історичні періоди, П. Гіро виділив три важливих етапи їх найбільш активного запозичення: 1) етап арабської імперії Середньовіччя; 2) період від XVI ст. до сучасного арабського світу; 3) період завоювання Алжиру [7: 10]. Слід зауважити, що арабо-французькі контакти у всі вищезазначені періоди були переважно пасивними (неконтактними). Однак з XIX ст. і до сьогодні можна спостерігати досить тісні безпосередні зв'язки французької

та арабської культур як на території Північної Африки, так і в самій Франції, де проживає багато емігрантів з Алжиру.

Отже, до соціальних та історичних факторів, які вплинули на процес запозичення французькою мовою арабських слів, належать історичні контакти, торгівельні, економічні відносини, політичні, культурні зв'язки, авторитет мови-реципієнта, питання двомовності та ін.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ададуrow А. Історія Франції. Королівська держава та створення нації (від початків до кінця XVIII століття). – Львів: вид-во Українського католицького університету, 2002. – 412 с.
2. Доза А. История французского языка. – М.: Изд-во ин. лит-ры, 1956. – 471 с.
3. Літгвулд Й. Історія Франції від найдавніших часів до наших днів. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 224 с.
4. Конрад Н. И. Запад и Восток. – М.: Наука, 2006. – 519 с.
5. Brunot P. Histoire de la française langue dès origine à nos jours. – P.: Librairie Armand Colin, tome I, 1966. – 597 p.
6. Gouguenheim G. Les mots français dans l'histoire et dans la vie. – P., 2006. – 531 p.
7. Guiraud P. Les mots étrangers. 2-e ed. – P.: Presses universitaires de France, 2007. – 123 p.
8. Rabbath E. Le bilinguisme franco-arabe. – In.: Conseil international de la langue française // Journées d'information sur les relations entre la langue arabe et la langue française. – Sassenage, 29-30 avril, 2004, p. 19-35.
9. Samb A. Les phénomènes de contamination. – In.: Conseil international de la langue française // Journées d'information sur les relations entre la langue arabe et la langue française. – Sassenage, 29-30 avril, 2004, p. 77-85.

**Nataliia Studzinska,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **LEARNING FOREIGN LANGUAGES WITH GAMES**

Play is the highest form of research

Albert Einstein

Our time is characterized by the search for more modern forms and methods of training. The modern school needs such methods of teaching that would help not only to train highly-qualified professionals but, above all, to open and develop the potential of the individual. During the lesson of a foreign language, a special place occupies forms of classes that provide active participation on the lesson of each student, contribute to the formation of interest and the desire to learn a foreign language. These tasks can be solved with the help of the game teaching method. The game – is a specially organized lesson, which requires stress of emotional and mental strength. The desire to win exacerbates the mental activity of playing.

This topic is quite popular among teachers and scientists, as a game is the form of interaction between teacher and learners and among pupils, and to my mind, it is a unique activity that helps students of different forms master their abilities and skills of foreign language communication.

This scientific paper is targeted at generalizing the idea about the game application in the English classroom.

A lot of scientists like Harmer, J., Cameron, L., Hadfield, J., Huyen N. T. T., and Nga. N. T. T, Crookal, D., Linse, 2005, Yolageldili & Arikan (2011, p. 220) think that inclusion of games is an integral part of the foreign lesson that provides an opportunity for intensive practice. Konstantyn Dmutrovych Ushinskyi said that in the game all sides of the human soul are formed, as well as

their mind, their heart, and their will. The usage of games allows the teacher(s) to keep your enthusiasm and high performance up to the last minute of the lesson.

Besides, games have been applied broadly in instructing English, especially grammar. When conducting grammar lessons, teachers utilize games or game-like activities to develop student's motivation and make the learners relaxed and eager to participate in the lesson. The advantages of games in teaching grammar are obvious.

First of all, games provide good opportunities for students to use the target language in real-life contexts. According to Yolageldili & Arikan (2011, p. 220) students are engaged in the learning environment of target language when participating in games. The students tend to use various language sources to complete the given tasks, for instance, solving a problem. Moreover, games are often designed in certain real-life situations. It is true that when teachers hold whatever games with clear objectives, students are able to get many advantages. But the first-year pupils are not confident enough to communicate or express ideas in English. They are accustomed to do exercises and take note when teachers are giving instructions. Therefore, using games is a good solution to provide students real-life contexts in which they have to interact with others in English.

Grammar games create a supportive learning environment with fun, enjoyment, and excitement. According to Wang, (2010, Using Communicative Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools, *Journal of Engineering and Education*, 7(1), p.131) teachers encourage learners to contact in target language rather than fix up errors in game situations. This could help students learn the language more naturally and practically because games can reduce the fear of making mistakes. In contrast, many students feel bored and uncomfortable with the traditional teaching approach. Inside a non-stressful learning environment, students are optimistic and confident to work with others to learn new language freely. As a result, students will be more active and involved in the lessons. Moreover, games help learners to gain an absolutely new

experience of communication. In whole, games bring great benefits for every form, but the teacher should be very attentive to the facts, when, at what type of the lesson(s) they can be entered, and teacher must choose the appropriate game(s) according to the topic material, and pupils age. Next, think is – the place which sets game on the lesson. I mean, at which stage it should be used and does it corresponds to the stage of the lesson. There only two ways when it has the most helpful effect:

When it is used at the beginning of the lesson;

And on the middle stage

According to Allen (1983, "Techniques in teaching vocabulary"), games are important in teaching vocabulary because they highlight the necessary and important words to achieve the objectives of the game. Huyen Ang Nga, (2003) and Uberman, (1998) agreed that games create a fun and relaxed atmosphere where learners could learn fast and retain words better. Children participate and pay more attention because they enjoy themselves and the classroom and feel and do better during and after the game.

So as you see many surveys proved that the games have a positive and effective influence on the learning of foreign languages by the different pupils (cf. Carrier, 1985; Chen, 2005; Jacobs, n.d. b; or Kupeckova, 2010). The reasons for this statement are as follows:

games get students involved in their learning; they motivate them;

games encourage creative and spontaneous use of language (cf. Chen, 2005); Blanka Frydrychova Klimova / Procedia - Social and Behavioral Sciences 191 ( 2015 ) 1157 – 1160 1159

- games introduce a change in formal learning situations;
- games create a pleasant stress-free and relaxing atmosphere in a language class;
- games unconsciously promote and practice all four basic language skills, such as listening, reading, speaking and writing;

- games help the teacher to create contexts in which the language is useful and meaningful (cf. Wright, Betteridge, & Buckby, 2005);
- games decrease student's anxiety to speak in front of the other students; they feel less intimidated in this, less formal learning situation;
- games are student-centered;
- games can promote collaboration among students;
- games can connect to a variety of intelligence (Gardner, 1999).

On the base of the literature analysis set:

A game is a structured form of play, usually undertaken for enjoyment and sometimes used as an educational tool.

The language games can be divided according to different principles. Hadfield (1998) offers two classifications of language games. She divides them into linguistic (these focus mainly on accuracy) and communicative games (these are based on a successful exchange of information). Hadfield's second classification has more categories and usually includes both linguistic and communicative aspects.

These games are as follows (Hadfield, 1998, as cited in Jacobs, n.d. b):

1. Sorting, ordering, or arranging games. For example, students have a set of cards with different products on them, and they sort the cards into products found at a grocery store and products found at a department store.
2. Information gap games. In such games, one or more people have information that other people need to complete a task. For instance, one person might have a drawing and their partner needs to create a similar drawing by listening to the information given by the person with the drawing Guessing games.
3. These are a variation on information gap games. One of the best-known examples of a guessing game is 20 questions, in which one person thinks of a famous person, place, or thing. The other participants can ask 20 yes/no questions to find clues in order to guess who or what the person is thinking of.

4. Search games. These games are yet another variant on two-way information gap games, with everyone giving and seeking information. Find Someone Who is a well-known example. Students are given a grid. The task is to fill in all the cells in the grid with the name of a classmate who fits that cell, e.g. someone who is a vegetarian. Students circulate, asking and answering questions to complete their own grid and help classmates complete theirs.

5. Matching games. As the name implies, participants need to find a match for a word, picture, or card. For example, students place 30-word cards, composed of 15 pairs, face down in random order. Each person turns over two cards at a time, with the goal of turning over a matching pair, by using their memory.

6. Labeling games. These are a form of matching, in that participants match labels and pictures.

7. Exchanging games. In these games, students barter cards, other objects, or ideas.

8. Board games. Scrabble is one of the most popular board games that specifically highlights language.

9. Role play games/dramas. Role play can involve students playing roles that they do not play in real life, such as dentist, while simulations can involve students performing roles that they already play in real life or might be likely to play, such as a customer at a restaurant.

Dramas are normally scripted performances, whereas, in role plays and simulations, students come up with their own words, although preparation is often useful. A similar classification is provided by Lewis & Bedson (1999). In their classification some of the games listed above can be included in their classification under a broader umbrella term, such as movement games (the type of game when learners are physically active, e.g. Find your partner) or task-based games (usually pairs or groups work on meaningful task in the way they enjoy; learners obey clear rules and they have got a chance to practice all language skills; teacher is an organizer and facilitator).

In addition to Hadfield (1998), they add a very popular type of games nowadays, i.e. computer games (they can be played either at school or at home, individually or in pair; students predominantly practice their reading and writing skills). Finally, Jacobs makes another distinction between the languages games. He divides them into competitive (learner tries to be first to reach the goal) and cooperative games (learners try to reach the same goal together; they help each other). And he suggests that competitive games can be modified to lessen the competitive element and to add a cooperative element. In his paper, he also gives a few specific examples based on the available literature.

The game is a powerful incentive to mastering the language. The developmental significance of the game is inherent in nature because the game – it's always emotions, and where there is emotion, there is activity, imagination, works of creative thinking. The structure of the game, its semantic content and the rules stimulate the cognitive and creative activity of the child. The presence of cognitive interests among schoolchildren contributes to the growth of their activity at the lessons, the quality of knowledge, the formation of positive learning motives. The game is especially full and at times unexpected manifest the abilities of the child. The game always involves making decisions – how to do what to do, and how to win. Desire solving these issues exacerbates the mental activity of those who play. And if a child then speaks a foreign language, then rich learning opportunities are open for them. For kids game – exciting lesson. Everyone are equal there. It makes strong even weak students. During the game, the language has inadvertently assimilated and the material becomes easier to learn and perceive.

To sum up, I would like to add, according to my own research, that the game (especially lexical and grammar) is one of the main components of the lesson in different forms and in various age. Without games, the process of study would not be so effective and free. The games help students to remember the words and grammar better, develop creative and logical thinking, generates a positive atmosphere at the lesson and give for learners a great chance to study and



remember the material in a non-traditional way. Nevertheless, the game gives every student an opportunity to appraise himself/herself. The lessons with games are more interesting.

One American proverb says: “A wise teacher makes learning a joy”.

#### REFERENCES

1. Harmer, J. (1987). Teaching and Learning Grammar. Longman Group UK Ltd.
2. Hinchey, P.H. (2006). Action Research. NY: Peter Lang Publishing, Inc.
3. Nguyen, T.N. (2008). English- A global language and its implications for students. VNU Journal of Science, Foreign Languages, 24, 260-266.
4. Wang, Y. (2010). Using Communicative Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools, Journal of Engineering and Education, 7(1), 126-142.
5. Yolageldili, G., & Arikan A. (2011).The effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. Elementary Education Online, 10(1), 219-229.
6. Gordon Lewis, Gunther Bedson, 20 Sept. 1999, OUP Oxford.
7. Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (2005).Games for language learning (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.
8. Yolageldili, G., & Arikan A. (2011).The effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. Elementary Education Online, 10(1), 219-229.

**Анастасія Тарасюк,**  
*магістрант,*  
*факультет філології та історії,*  
*Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка,*  
*м. Глухів*

#### **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ МОВИ**

У сучасному мовознавстві вивчення лексичного рівня мови здійснюється шляхом виділення й опису семантичних мікросистем. Проблеми системної організації лексичного складу та семантики стали об'єктом широкого дослідження у працях вітчизняних і зарубіжних мовознавців ХХ – ХХІ ст.: Ю. Апресяна, І. Арнольд, З. Вердієвої, Л. Гладкоскок, Н.Дідух, М. Кочергана, А.Кузнецової, В.Левицького,

О. Огуя, В. Порцига, О. Селіванової, Й. Тріра, А. Уфімцевої, С. Шафікова та інших. Завдяки дослідженням учених сьогодні загальноприйнятим є твердження про те, що лексико-семантичною мовною системою вважається сукупність синтагматичних та парадигматичних угруповань різного рівня абстрагування та виділення із властивими їм семантичними відношеннями, що відповідають дійсності, відображеній у свідомості мовців. Дослідження відношень у межах таких угруповувань є актуальним питанням у сучасній лінгвістиці, оскільки саме наявність відношень між елементами групи є тим, що робить цю групу системою, а не певним набором об'єктів.

Відомий український мовознавець М. П. Кочерган вважає лексико-семантичну систему однією з найскладніших мовних систем, що зумовлено багатовимірністю її структури, неоднорідністю її одиниць, різноманітністю відображених у них відношень і відкритістю для постійного поповнення новими одиницями (словами та значеннями). Своєрідність її також у тому, що вона, на відміну від інших мовних систем (фонологічної і граматичної), безпосередньо пов'язана з об'єктивною дійсністю, віддзеркаленням якої вона є [3: 262]. Учений виділяє два основних типи відношень між лексичними одиницями, на яких базується лексико-семантична система – парадигматичні й синтагматичні [3: 264 – 265].

Синтагматичні зв'язки (з грец. «синтагма» – поєднання) – це відношення одиниць, розташованих лінійно; здатність мовних елементів поєднуватися. Синтагматичні відношення називають горизонтальними. Парадигматичні відношення в лексико-семантичній системі – це відношення між словами і групами слів на основі спільності або протилежності їх значень. Найбільшим парадигматичним об'єднанням є лексико-семантичне поле.

«Поле», як лінгвістичне явище, протягом останніх десятиліть перебуває у центрі уваги мовознавців. На думку С. Денисової, лексико-семантичне поле є семантико-парадигматичним утворенням, що має певну

автономність і специфічні ознаки організації: спільну частину у тлумаченні, ядерно-периферійну структуру, існування зон семантичного переходу [1: 78].

У термінологічній енциклопедії О. Селіванової лексико-семантичне поле розуміється як парадигматичне об'єднання лексичних одиниць певної частини мови за спільністю інтегрального компонента, значення [7: 281].

У короткому тлумачному словнику лінгвістичних термінів за редакцією С. Єрмоленко «поле» визначається як сукупність мовних одиниць, переважно лексичних, об'єднаних спільністю змісту, одним поняттям, функціональною подібністю позначуваних явищ [2: 131].

Проаналізувавши подані визначення, можемо зробити висновок, що лексико-семантичне поле – це група слів, яка має спільні домінуючі ознаки та відображає схожість певних явищ та предметів (colors: white, red, black, yellow, green etc.; languages: English, German, French, Russian, Ukrainian etc.), а також має певну структуру, яка передбачає існування конкретних угруповань елементів усередині поля. Але вчені ще й досі не змогли дійти згоди щодо визначення загальноприйнятої структури лексико-семантичного поля.

Основними структурними елементами лексико-семантичного поля більшість мовознавців вважають **ядро**, до складу якого входять назва поля, та **периферію**, що включає в себе слова, семемами яких перетинаються з ядерними словами за окремими семемами.

А. А. Уфимцева у своїх дослідженнях семантичної структури поля виділяє в окремий структурний елемент **центр** поля, що складається з одиниць, які мають інтегральне, загальне з ядром і суміжними одиницями диференційоване значення. Вона також зазначає, що периферійні одиниці групи можуть вступати в контакт з іншими семантичними полями, утворюючи лексико-семантичну безперервність мовної системи [8: 144].

О. С. Лех у своїх дослідженнях лексико-семантичного поля як структурного компоненту, до основних структурних елементів (крім ядра, центру та периферії) додає фрагменти поля, що, на її думку, є вертикальною

ядерною і центрально-периферійною структурою, яка за своєю семантикою утворює окрему гіперо-гіпонімічну структуру однотипного чи різнотипного складу [5: 26].

Має право на існування і думка З. Д. Попової, яка запропонувала дещо відмінну від попередніх структуру лексико-семантичного поля, а саме:

- ядро (високочастотні, стилістично і функціонально нейтральні одиниці, що відносяться до даного лексико-семантичного поля);
- ближню периферію (лексеми менш частотні, як правило, однозначні, конкретні за значенням, в мінімальному ступені залежать від контексту);
- дальню периферію (низькочастотні, багатозначні, можуть належати до інших лексико-семантичних полів одиниці, що мають зазвичай одну функціональну сему, семантично залежну від контексту) [6: 163].

А. М. Кузнецов запропонував такі неформальні критерії виділення ядра та периферії поля:

- 1) слова, що відносяться до ядра, як правило, прості за своєю морфологічною структурою;
- 2) ядерні лексеми володіють більш широкою комбінаторністю, що доведено рядом статистичних досліджень;
- 3) ядерні лексеми є більш психологічно значущими;
- 4) слова-запозичення, зазвичай, відносяться до периферії, а не до центру;
- 5) семантика ядерних слів є, як правило, ширшою, ніж семантика периферійних лексем [4: 77].

Для поля характерна максимальна концентрація полеутворюючих ознак у ядрі та неповний набір при можливому послабленні їх інтенсивності на периферії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Денисова С. П. Типологія категорій лексичної семантики. К.: Вид-во Київського держ. лінгвіст. ун-ту, 1996. 294 с.

2. Єрмоленко С.Я., Бибик С.П., Тодор О.Г. Українська мова Короткий глумачний словник лінгвістичних термінів К.: Либідь, 2001. 223 с.
3. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. Київ: Академія, 2006. 464 с.
4. Кузнецов А. М. Структурно-семантические параметры в лексике. М.: Наука, 1980. 160 с.
5. Лех О. С. Лексико-семантичне поле як структурний компонент та метод його дослідження. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції „Дні науки 2006“* (17-28 квітня 2006 р.). Том 18. Філологічні науки. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2006. С. 26–28.
6. З. Д. Попова, И. А. Стернин, Е. И. Беляева и др. Полевые структуры в системе языка. Воронеж : Издательство Воронежского ун-та, 1989. 200 с.
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2006. 716 с.
8. Уфимцева А. А. Опыт изучения лексики как системы (на материале английского языка). М.: Изд-во Академии наук СССР, 1962. 287 с.

**Єлизавета Телечук,**  
*студентка VI курсу,*  
*факультет іноземної філології,*  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка,*  
*м. Житомир*

### **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО МОНОЛОГУ ЗА ДОПОМОГОЮ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ**

Актуальність проблеми застосування відео при навчанні іноземним мовам пов'язана з тим, що одна з основних задач навчання іноземних мов:

- навчання іншомовної усного мовлення;
- повинна вирішуватися з широким використанням технічних засобів наочності, і зокрема відео-наочності [1].

При застосуванні відеофонограми змінюється психологічна діяльність студентів, і, перш за все таких її сторін, як увага і пам'ять. Під

час перегляду в аудиторії виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності.

За допомогою відеоматеріалів ефективно вирішуються багато дидактичних та виховних завдань:

- пояснення в динаміці принципів дії складних механізмів і машин;
- зміцнення зв'язку навчання з життям і створення специфічного мовного середовища для студентів;
- виконання тренувальних робіт, вправ, моделювання процесів;
- здійснення диференційного підходу до організації навчання;
- раціоналізації навчального процесу та підвищення його продуктивності;
- забезпечення оптимального обсягу передачі і засвоєння наукової інформації шляхом підвищення якості педагогічного управління [2].

Використання відеозаписів сприяє індивідуалізації навчання і розвитку мотивованості мовленнєвої діяльності студентів: по-перше – самомотивація, коли матеріал цікавий сам по собі, і, по-друге – це мотивація, яка з'являється завдяки тому, що студент розуміє запропонований матеріал, орієнтується у поставленій викладачем задачі і має свою особисту думку щодо побаченого.

Одна з основних можливостей відео не властива ніяким іншим засобам наочності – це здатність створення мовного середовища, якої іноді бракує студентам під час навчання іноземної мови.

Робота з відеофрагментами складається з наступних чотирьох етапів:

1. Робота з незнайомими словами.
2. Вступна бесіда.
3. Перегляд відеофрагменту.
4. Перевірка розуміння відеофрагменту, переказ побаченого [3].

Показ відео на заняттях іноземної мови дає можливість наочно ознайомити студентів з особливостями усного мовлення та типовими мовними моделями.

Відбір відеоматеріалу, як і процес розробки системи завдань до них дуже складний і займає багато часу. Але зібравши матеріал один раз, їм можна користуватися неодноразово, слідкуючи, щоб він відповідав тематичному модулю [4].

Розділити фільм на робочі логічно завершені епізоди, які зазвичай збігаються з розподілом на сцени.

Скласти монтажний лист (схему) до кожного епізоду, тобто письмово зафіксувати всі репліки [5].

Також І. Ісенко з методичної точки зору рекомендує розділити роботу студентів над автентичними фільмами на чотири етапи:

- етап аналітичної діяльності;
- етап умовно-мовленнєвої діяльності;
- етап керованого спілкування;
- етап вільного спілкування [6].

Ефективність використання відеоматеріалу при навчанні мови залежить не тільки від точного визначення його місця в системі навчання, але і від того, наскільки раціонально організована структура заняття, як узгоджені освітні можливості відеоматеріалу з завданнями навчання.

Основою підсистеми вправ є основні дидактичні й методичні принципи навчання іноземної мови, а вправи цієї підсистеми відносяться відповідно до загальної методичної класифікації вправ і відповідають сучасним вимогам.

Навчання реалізується у два етапи – підготовчий і основний, до складу якого входять рецептивно-репродуктивний, рецептивно-продуктивний і продуктивний підетапи [7].

Успішне володіння іншомовним монологічним мовленням – це вміння планувати, здійснювати і коригувати власну комунікативну

поведінку у різних типах монологічних висловлювань відповідно до конкретної ситуації спілкування, мовленнєвого завдання, комунікативного наміру згідно правил спілкування у цільовій національно-культурній спільноті.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алхазшивили А.А. Психология обучения устной речи на иностранном языке / Алхазшивили А.А. – М.: Просвещение, 2011. – 125 с.
2. Вацило О. В. Формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності в говорінні студентів магістратури технічних спеціальностей / Вацило О. В. – Дорогобич: Дорогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, 2014. – Вип. 6 (113). – С.107 - 112.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – 2-ге вид., доп. І випр. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 522 с.
4. Даминова С.О. Аудиовидеотексты как эффективное средство обучения иноязычному общению / С.О. Даминова. – Тамбов: Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. –№ 7. Ч. 1. – С. 58 – 63.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Іноземна мова професійного спрямування: навчальна програма / Уклад.: Варянюк Т.В., Синєкоп О.С. – К. : НТУУ «КПІ», 2004. – 14 с.
7. Ставицька І.В. Формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа: дис. кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ірина Василівна Ставицька. – К., 2015. – 238 с.



**Олександра Тетерук,**  
*студентка III курсу,*  
*відділення дошкільної і початкової освіти,*  
*КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г.Шевченка»,*  
*м. Умань*

## **АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АСОЦІАТИВНИХ СИМВОЛІВ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Наше життя підказує, що у складних реаліях сьогодення досягти успіху та визнання може лише інтелектуально та морально розвинена, ерудована, здатна до творчості у своїй діяльності людина. Тому логічно стає потреба залучення особистості до однієї із мов міжнародного спілкування вже у дошкільному віці, коли формується більшість ментальних здібностей, відбувається її стрімкий фізичний та психічний розвиток. І сформовані у цей період характерні якості, навички та вміння особистості стають основою життєдіяльності у майбутньому.

Саме тому, найбільш сприятливим періодом для вивчення іноземної мови є дошкільний вік (3 – 6 років). Як у вітчизняній (Л. Виготський, С. Рубінштейн), так і в зарубіжній психології (Т. Еліот, ДЖ. Брунер, В. Пенфільд, Р. Робертс, Б. Уайт) є наукові підтвердження того, що дитина опановує іноземну мову легше, ніж доросла людина.

Результати експериментів М. Зорандія, О. Негневицької, дослідників США, Канади та інших країн свідчать про підвищення рівня розвитку вербального інтелекту сучасних дошкільників. Діти третього тисячоліття помітно відрізняються від своїх попередників. Психологи, педагоги та й самі батьки відзначають їх надзвичайну обдарованість. Дослідження останніх років виявили значні зміни функціональної асиметрії мозку дітей, у них формується раннє нестандартне мислення. Їм властива підвищена активність, високий рівень інтелекту, індивідуалізм, самостійність, емпіричний шлях здобуття знань, вони погано реагують на пасивне навчання та зубріння [4].

На думку психофізіологів Н.Введенського, І. Павлова, І. Сеченова, А. Ухтомського процеси мислення і м'язових зусиль у дитини невіддільні одне від одного. А рухова активність для дитини дошкільного віку – це абсолютна умова її повноцінного фізичного, психічного і розумового розвитку. Рух – це не тільки і не стільки фізичний, скільки мислетворчий акт [1: 10].

З метою забезпечення дошкільників можливостями оволодіння іноземними мовами як базою для інтелектуального та особистісного зростання, розширення їх світогляду, духовного розвитку особистості педагоги завжди у пошуку ефективних методів та засобів іншомовного навчання.

Значний інтерес у спеціалістів раннього навчання іноземної мови викликає метод асоціативних символів (МАС). В основі цього методу – поєднання інтелектуально-лінгвістичної діяльності з інтенсивним розвитком рухово-кінестетичної сфери дитини, тобто, це органічне поєднання рухів, жестів, міміки з грою, учасниками якої є і педагог, і його вихованці.

Заняття з МАС – це завжди цікаве та захоплююче дійство, під час якого діти стрибають, плавають, бігають, танцюють, дуже швидко вчаться, як можна жестом зобразити, ліс або джунглі, тварин, рослин, меблі, транспорт та багато інших предметів та явищ природи. Це унікальна методика, в основу якої покладено закони дитячого розвитку, яка водночас дуже проста у практичній діяльності для педагогів-початківців та і для самих вихованців.

МАС – це кодова мова уяви та асоціацій, де, за словами А. Ейнштейна, «уява є важливішою за знання, бо знання має межі. Тим часом уява охоплює все на світі, стимулює прогрес і є джерелом його еволюції» [2: 3].

Вчитель (вихователь) працює за технологіями: дивись-слухай-роби; слухай-роби; роби-кажи (Look, Listen and Do!; Listen and Do! Do and Say!).

Учні зайняті виконанням рухів. Вони – активні учасники ігрового дійства. Звукові сигнали відкладаються у пам'яті на підсвідомому рівні, тобто відбувається мимовільне запам'ятовування іншомовного матеріалу і засвоєння навіть порівняно великої кількості лексичних одиниць чи лексико-граматичних структур не веде до перевантаження пам'яті [3].

Використання асоціативних символів, створення умов, максимально наближених до життєвих ситуацій, перетворює процес навчання у невимушене сприйняття.

В основі даного методу – правило: «Граючись, вчимося». Гра як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку, активна форма пізнання дійсності, завжди пов'язана з ініціативою, вигадкою. На заняттях англійської мови, котрі побудовані за методом асоціативних символів, завжди присутні вірші, пісні, загадки, казки, там можна помандрувати в зоопарк, на незвичайний острів або у чарівний сад. Така діяльність активізує позитивні емоції дітей: радість, захоплення, подив, формує мотиваційний та діяльнісний компоненти іншомовного освітнього процесу. Дитина вчиться радісно та охоче, що підвищує її працездатність та здоров'я.

Важливо і те, що пріоритетними в МАС є такі принципи іншомовної діяльності: інтерактивності, природовідповідності, ритмічності у зміні форм, станів, системності, послідовності, наступності, науковості, доступності, розвиваючого навчання.

Отже, використання методу асоціативних символів на заняттях англійської мови у ЗДО відкриває педагогові шлях до власної творчості, самореалізації та самовдосконалення. Цінність методу полягає ще й у тому, що, не використовуючи абсолютно ніяких затратних технологій, учитель має змогу проводити високопродуктивні заняття.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Базарный В. Ф. Психофизиология развития и регресса. М.: Пульс, 2009.

2.Гунько С. В., Гусак Л. Є., Єфіменко О. І., Стадник Н. Р. Англійська мова для дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів. Луцьк: ДП «Волинські старожитності», 2011. 104 с.

3. Гунько С.В. Метод асоціативних символів – сучасний високоефективний метод вивчення іноземної мови на початковому етапі . Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. 2010. №8. С. 319-329.

4.[http://innovatelogic.com/blog\\_poradu\\_dla\\_uchitelya/mas-suchasna-metodika.html](http://innovatelogic.com/blog_poradu_dla_uchitelya/mas-suchasna-metodika.html)

**Tetiana Feshchenko,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of Ukrainian philology,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **NORTHERN IRISH ENGLISH USAGE OF VERBS**

In an era in which the globalization of the English language has become a topic of considerable importance, there is much to be learned from the study of Irish English, which can be considered as the oldest of the ‘overseas’ varieties of the English language. Different names have been used to denote the English language in Ireland – Hiberno-English, Anglo-Irish, and Irish English – and though motivations have been proposed for each of them, the term I will use here is simply Irish English.

The verb system of Irish has been greatly simplified since the earliest period. What is left is a system with three tense distinctions – present, past and future – and a formal distinction between indicative and subjunctive. These distinctions are made by inflectional endings and, in the past and subjunctive, by an initial mutation as well. Because of the large number of former verb forms, many suppletive forms survive, rendering the paradigms of common verbs very irregular. When we talk about verbs in Irish English we can confirm that morphologically and syntactically they deviate in usage from Standard English.

The aim of this paper is to illustrate the peculiarities of Irish English usage of verbs.

There is no infinitive in Irish. What corresponds to that of English is a non-finite verb form, traditionally known as the ‘verbal noun’ [1: 126– 30], abbreviated as ‘VN’ in the following, which can be the equivalent of an infinitive complement or the progressive in English. The sentence has a such structure: Brian is learning French (is Brian at learn-VN French).

When this non-finite verb form occurs with sentences expressing purpose, the preposition *chun* ‘in order to’ is found: Nora went out to get turf (went Nora out in-order-to turf get-VN).

The infinitival phrase has the word order Obj + Verb with the particle *a* before the verb form much like English *to*. This applies to any such structure, irrespective of whether the sentence expresses purpose or not. For an infinitival phrase in the negative, *gan* ‘without’, i.e. ‘not to’, is used instead of *a*: He advised us to buy a house (advised he to-us house to buy-VN); She told us not to misbehave (told she with-us without be misbehaved).

Irish has several aspectual categories which are expressed with particular structures. Progressive aspect can be expressed *-is* and a non-finite verb form (the verbal noun). This can contrast with a simple present which suggests an iterative action, much as in English. Example: (is she at write-VN book new) She is writing a new book; She writes a new book every year.

To express habituality [2: 123], Irish makes use of a particular verb form *b’í* (this verb conjugates in the present) which, like *t’a* (*is*), combines with a non-finite verb form (the verbal noun): (is-habitual- she at write-VN early every morning) She is always writing early in the morning.

There is a traditional classification of aspect in Irish which distinguishes two types of perfective. Immediate perfective: after + V-ing and Resultative perfective: Obj + Past Participle.

The usage of Construction after + V-ing conveys "the range of semantic functions for the perfect as described in languages generally". Irish (is they after house build-VN); IrEng Obj + Past Participle (They are after building a house.

They have just built a house); is the books read at-him (Irish); He has the books read. He has finished reading the books (IrEng).

In IrEng the singular form of be verbs is vernacular universal, but as you can see below there are some varieties the usage of verb be: They are gone now; gum the children bees drawing out...; you be to do without yourself.

“The usage of the so called Northern Subject Rule can be seen in this sentence: If there’s terrorists on the plane, I’ll talk them down, in which the verbal –s ending is (i) favoured with third person subject plurals (apart from ) and (ii) when the verb and subject are not adjacent..” [1: 74].

In the research about the usage of existential were in contexts they have found that the most of communities use plural existential ‘was’. Nowadays the use of plural existential ‘was’ has spread through all communities but the most used is in Cullybackey. While the usage of existential were in singular subject is not that popular in other communities in Northern Ireland, only in Ballymoney we can say that the usage of the verb be in dialect differentiate among the same zone of Northern Ireland.

The aspect of verbs, in this case perfective, e.g. I never heard any name on it, he had the bargain made, is different from the Standard English usage. The constructions different from the base form have + past participle express:

- a) extended now: They’re gone now;
- b) indefinite anterior: I never heard any name on it;
- c) resultative: he had the bargain made;
- d) hot news: one of the farls was after breaking.

The immediate perfective can be expressed in two possible ways in Irish: either using the word for ‘after’ or the word for ‘behind’, as in the following example: (is she behind go-VN home) She is after going home. If the verb is obvious, then elliptical constructions are common due to an optional deletion of the present participle: (is he after his dinner (eat-VN) He is after (eating) his dinner.

In Irish English there are two types of modality: modal and modal doubling. The most frequent modal expressions used are *and*, which express epistemic or deontic modality. Epistemic in South Ulster English can be negated while "... is always both positive and invariant regarding person and tense marking. Corrigan provides evidence to support a conclusion that epistemic *be + to* permits speakers to encode the senses of inferred or presumed certainty. This new structure is non-finite, consisting of *to*-infinitive marker, but it expresses epistemic modality connected with finiteness" [1: 80]. In the Syntactic structures we can see that they use *+ form*: ...if you're going to take them, don't be wandering about out of your head. Go you away!

One more structure that is used in Irish English varieties are interrogatives, e.g. I went and asked the man would he change the coppers; They asked where was their ma and I don't know is it damage. In these examples we can see that the subject and verbal element have been inverted from their usual embedded question order and in Standard English they use *if/whether* in these contexts.

From these facts, we may conclude that in many fields the Irish English has its own model of verbs. Morphologically and syntactically they deviate in usage from Standard English. Their verbs system based on three tense distinctions – present, past and future – and a formal distinction between indicative and subjunctive. In IrEng predominates the usage of the constructions after *+ V-ing* and *Obj + Past Participle*; two types of modality: modal and modal doubling; using interrogatives; there is no infinitive forms.

#### REFERENCES

1. Corrigan Karen P. Irish English / Karen P. Corrigan. –Edinburgh: Edinburgh University Press, 2010. – 193 p.
2. Filppula Markku. Irish English: morphology and syntax/ Kortmann Berndt, Clive Upton // The British Islands. – 2008. – Vol.1, №.3. – P. 328 –359.
3. Filppula Markku. The grammar of Irish English: Language in Hibernian Style/ M. Filppula. – London: Routledge, 1999. –334p.

4. Todd Loreto. *Green English: Ireland's Influence on the English Language*/ Loreto Todd. – Dublin: History, 2000. –159 p.

**Kristina Khamidrak,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of Ukrainian philology,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **DISTINCTIVE FEATURES OF THE GRAMMAR OF HIBERNO-ENGLISH**

The history of the English language in Ireland is long and complex; one which, until recently at least, was tied up with the history of Anglo-Norman, English and then British domination. English has been spoken in Ireland for at least five hundred years and those varieties that are now native to Ireland are judged to be largely endocentric, that is, as Hickey states, “We call it a standard form of English because its native users look to no other form to imitate or copy, it is politically, socially or culturally ‘inferior’ to no other variety and it has its own dynamic, generating its own vocabulary, grammar and idiomatic expressions” [3: 87].

Today Ireland, and principally that part comprising the Republic of Ireland (which covers all but six of the nine counties that make up the ancient province of Ulster), constitutes linguistically one of the central hubs of the English language worldwide, both through the fame of Irish literary figures and through the Irish Diaspora, it having had influence on many other varieties of English around the globe. It has achieved this status within the English-speaking world without renouncing its deeper Celtic roots, as shown by the continued use both in private and public life of Irish or Gaelic/Gaeilge (and we will follow current practice and use the former term as the latter often has connotations of a language with historical not contemporary relevance) .



Like most areas of the world, Ireland is not and has never been truly monolingual. The three main varieties of English spoken on the island of Ireland are Irish English, Hiberno-English, and Ulster Scots.

**The aim** of the article is to illustrate the grammatical features of Hiberno-English.

Hiberno-English – is a variety of English in Ireland, used mainly by less educated speakers whose ancestral tongue was Irish Gaelic. It is strongest in and around the Gaeltachts (Irish-speaking regions) and in rural areas. It preserves certain Gaelic features in pronunciation, syntax, and vocabulary while at the same time many of its speakers approximate to the Anglo-Irish or Ulster Scots norms of the area in which they live.

As examined by Markku Filppula, Irish-English grammar "represents a unique combination of elements drawn from the two principal partners in the contact situation, Irish and English" [2].

Here are some of the characteristics of Irish-English grammar:

1. A preference for nominal structures:

Give her the full of it Fill it; He has a long finger on him He steals.

2. Constructions with preposition and pronoun together:

His back's at him He has a backache; She stole my book on me She stole my book; I let a squeal out of me I squealed.

3. Using it to foreground words and phrases:

It's a lovely girl she is now; It wasn't to make trouble I went.

4. Foregrounding emphatic pronouns:

It's meself was the brave runner; It was himself I wanted.

5. Differentiating singular and plural you:

You're dead bate, child. Yiz is dead bate, childer. You are dead beat (child/children).

6. Using forms of be to distinguish aspect:

She's a great wee help about the place; She biz a brave help when she comes. She doesn't be working all the time.

7. Using after and –ing to indicate a recently performed action:

I'm after doing it this very minute.

8. Using a- and -ing as a passive:

Where were you? You were a-looking (being looked for) this last hour and more.

9. Using and, noun phrase, and -ing to show that two actions happen at the same time:

I went in and me trembling. In he walks and him whistling.

10. Using traditional idioms:

She's as light on her foot as a cat at milking. There's a truth in the last drop in the bottle.

11. Referring to God and religion:

In the name of God, did I rare an eejit? Did I rear an idiot?

12. Tending not to use yes and no in answering questions. Irish has no words for yes/no and many Irish people therefore tend to answer, for example, Will you go? – I will; Is it yours? – It is not.

Like Scottish English, Irish English has unmarked plurality in nouns indicating time and measure "two mile," for instance, and "five year".

Irish English makes an explicit distinction between singular you/ye and plural youse (also found in other varieties): So I said to our Jill and Mary: "Youse wash the dishes".

Another characteristic of Irish English is nominalization, giving a word or phrase a noun-like status that it doesn't generally have, as in "If I had the doing of it again, I'd do it different".

A direct borrowing from the traditional Irish language (also known as Irish Gaelic or Gaeilge) is the use of after in noun phrases such as "I'm only after my dinner".

Like Scottish English, Irish English often uses progressive forms of stative verbs ("I was knowing your face") [4].

Irish usage of the words «bring» and «take» is determined by whether there is a transfer of possession or not: “Don’t forget to bring your coat with you when you leave” or “Watch my bag: I don’t want someone to take it”.

A further noticeable characteristic of HE is the existence of emphatic reflexive pronouns: “Is it yourself who is in that photo?”.

A modern development is the form ‘yous’ (spelt also ‘youse’) or the variants ‘ye-s’ / ‘yis’ in some areas in Leinster, and also north Mayo and Sligo. Hiberno-English has reanalysed ‘you’ as a singular form and added the suffix ‘s’ to create the apparently regular plural form ‘yous’ [1: 338].

As in Irish, reduplication is fairly common in HE in such frequently used tags as “so it does/is/has etc.”; “at all at all” or the now lesser used ‘to be sure to be sure’ used in expressions like: It rains a lot at this time of year, so it does. They have no money at all at all. Bring a camera with you on your trip, to be sure, to be sure.

Finally, Irish is inflected language and consequently has flexible word orders. This trait is carried over into Hiberno-English, which thus has a more flexible word order than standard BE. For example, in cleft sentences, the word order reflects that in Irish: “It is after money you are?”

As we see, there are many discrepancies of Hiberno- English that makes it a variation of English language. When one examine the Irish language, he will see that most of the grammar differencies actually origins from Elizabethan English or the influence of Irish language. We can make a conclusion, that the distinctive features of the grammar of Hiberno-English are: preference for nominal structures, using forms of be to distinguish aspect, traditional idioms, constructions with preposition and pronoun together, foregrounding emphatic pronouns, differentiating singular and plural you etc. So all these grammar differences is mainly the influence of former grammar and syntactic features of English.

## REFERENCES

1. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of The English Language / D. Crystal (2nd edition). – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 486 p.
2. Filppula M. The Grammar of Irish English. Language in Hibernian style / M. Filppula. – London: Routledge, 2002. – 352 p .
3. Hickey L. A. The beginnings of Irish English// L. A Hickey// Folia Linguistica Historica. – 1993. – Vol.6, № 14. – P. 213-238.
4. Shaw P., Melchers G. World Englishes: An Introduction/ P Shaw., G Melchers. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 229 p.

*Олена Хлівіцька,  
студентка III курсу,  
факультет іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань*

*Світлана Деркач,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри англійської мови та методики її навчання,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань*

## МОТИВАЦІЙНІ ПРИЧИНИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

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 [2].

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 [1-3], 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 задумуєтесь, 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 ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

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.

**Оксана Цапенко,**  
*студентка III курсу,  
факультет української філології,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань*

### **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Важливість вивчення іноземних мов була обґрунтована в розвинених країнах Європи ще в 60 – 70-ті рр. ХХ ст. Саме тоді Рада Європи вжила



заходів, спрямованих на розробку програми вдосконалення системи навчання іноземних мов. Це сприяло появі досліджень, присвячених проблемам інтенсифікації та оптимізації навчання іноземних мов як дорослих, так і дітей. При цьому основним підходом у навчанні мов було визнано комунікативний системно-діяльнісний підхід. Суть його полягає в тому, що відбувається впорядковане, систематизоване і взаємospіввідносне навчання іноземної мови як засобу спілкування в умовах модельованої під час навчальних занять мовленнєвої діяльності, як невід'ємної складової екстралінгвістичної діяльності. При цьому відбувається систематизація взаємовідносин між усіма компонентами змісту навчання: системою загальної діяльності, системою мовленнєвої діяльності, системою мовленнєвого спілкування, системою мови, що вивчається, системним зіставленням іноземної та рідної мов, системою мовленнєвих механізмів, системою мовленнєвих продуктів – текстів, системою структурно-мовленнєвих утворень, процесом опанування іноземною мовою, системою мовленнєвої поведінки людини [1: 320]. За такого підходу у навчанні формується, реалізується і діє система оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування.

У процесі викладання іноземної мови викладач використовує традиційні методи, які доповнює за допомогою нових тенденцій, що диктує сучасне суспільство. Традиційні методи продовжують ефективно існувати завдяки впливу сучасних підходів і не можуть розвиватися один без одного, тому сучасний вчитель повинен вміти поєднувати і ефективно використовувати їх для ефективного навчання і засвоєння програмного матеріалу учнями сучасної школи.

На сьогоднішній день існує ряд інноваційних технологій та методів. Усі вони застосовуються на уроках англійської мови відповідно до тематики, мети та вимог, які зазначені в освітньому стандарті основної загальної освіти з іноземної мови. Останнім часом методика викладання іноземних мов зазнала певних змін у організації процесу та методів

навчання, його структурі та змісті. На сьогоднішній день найпоширенішим та дієвим методом викладання та навчання іноземних мов, безперечно, є комунікативно-орієнтований, який покликаний максимально наблизити учнів до реальних умов іншомовного середовища. А активне застосування комп'ютерних технологій є одним із засобів реалізації цього методу. Саме тому перед спеціалістами в галузі комп'ютерних технологій, лінгвістами, методистами та викладачами іноземних мов виникла необхідність вдосконалення методики викладання, застосовуючи сучасні мультимедійні технології [2: 25].

У процесі опанування іноземною мовою в учнів виникає низка проблем, однією з яких є низька мотивація до вивчення мови. В таких випадках саме інтерактивні технології виступають цінними для застосування, тому що вони створюють такі умови, за яких учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Інтерактивне навчання передбачає деякі методи співпраці у навчальному процесі. Успішне виконання завдання, поставленого для всієї групи, повністю залежить від успішного виконання цього завдання персонально кожним учнем, відповідальність лежить на кожному за виконання свого завдання.

Ефективна співпраця та комунікація виступають базовими компонентами такого навчання, яке ставить перед собою мету спільного розв'язання проблем, набуття навичок монологічного мовлення, відповідальності, критичного мислення та досягнення вагомих результатів. Ось чому у процесі навчання необхідно активно застосовувати інтерактивні технології залежно від мети та поставлених цілей. Шляхи інтеграції інтерактивних методів у навчальний процес практично необмежені. З'ясовано, що на кожному етапі заняття є доцільним використання різних методів, кола ідей, імітаційних ігор тощо. Також надзвичайно важливу роль відіграють тип заняття та його місце в циклі уроків цієї теми. Інтерактивна форма роботи має значні переваги над фронтальною та індивідуальною формами: у групах учні залучаються до колективної творчої діяльності,

осмисленого спілкування і взаємодії, розподілу праці між членами групи; здійснюється взаємонавчання та взаємоконтроль [3: 98].

Таким чином, можна зробити висновок, що ефективність інноваційних підходів до викладання іноземних мов у сучасній школі залежатиме від бажання і здатності вчителів скористатися позитивним досвідом вітчизняних і іноземних учених і практиків щодо творчого підходу у навчанні, розуміння необхідності відмовитися від авторитарних і схоластичних методів. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на творчому підході, допомагають повністю розкрити потенціал учнів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу. Поєднання традиційних методів і підходів з деякими, в нашому випадку – новітніми тенденціями, значно підвищують і оптимізують активність й продуктивність учнів у процесі вивчення іноземної мови. Тому актуальним є подальший пошук нових тенденцій і застосування їх у процесі навчання іноземній мові.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Маслыко А. Е. Коммуникативная методика обучения иностранным языкам как способ реализации Программы Совета Европы “Language learning for European citizenship”. Минск, 1998. 224 с.
2. Подопригорова Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2003. № 5. С. 25–31.
3. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. 98 с.

**Наталія Цешківська,**  
*студентка VI курсу,*  
*ННІ іноземної філології,*  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка,*  
*м. Житомир*

## **НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ СТЕРЕОТИП БРИТАНСЬКОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ**

Дослідження лінгвістики другої половини ХХ – початку ХХІ століття характеризуються підвищеним інтересом до осмислення усної комунікації взагалі й політичної, зокрема. Точне використання інструментів мови є ключовим фактором у досягненні цілей будь-якої комунікації, а у випадку професійних політиків лінгвістичні ресурси стають основним знаряддям, від якого залежить успіх в отриманні підтримки мас, політичної влади, перемоги в публічних і парламентських дебатах, важливих переговорах тощо. Мета даного дослідження – вивчення національно-культурного стереотипу британського політичного дискурсу як лінгвістичного феномену.

Суспільство не може існувати без законів, приписів, настанов, норм, писаних і неписаних, без усього того, що, з одного боку, регламентує й впорядковує його життя, а з іншого, – засвідчує його моральні основи, суспільну свідомість його членів у певну добу, формує загальноприйняті моделі поведінки, світосприйняття, або суспільні стереотипи. Стереотипізація, як наголошують дослідники, – необхідний складник творення національної картини світу, разом із концептуалізацією, категоризацією та профілюванням понять, а стереотипи становлять для певного етапу розвитку суспільства і його мови їх ядро, фокусують у собі ті поняття та засоби їх вираження, що є найбільш значущими для суспільної свідомості [4: 88].

Останні десятиліття мовознавці активно розглядають питання міжетнічної взаємодії, визначаючи фактори, що впливають на успішну або невдалу комунікацію представниками різних етносів. Одним із визначених

науковцями факторів є стереотипне прийняття. У галузі лінгвістичних досліджень питанням сутності стереотипів, їх різновидів присвятили свої праці Є. Бартмінський, О. Д. Белова, Л. П. Крисін, Н. І. Лютянська, В. А. Маслова, О. П. Садохін, Ю. В. Святюк та інші.

В сучасній лінгвістиці термін "стереотип" зіставляється зі змістовим компонентом мови та культури, іншими словами, може розглядатися як ментальний стереотип, що корелює з мовно-культурною картиною світу. Велика кількість різних причин виникнення стереотипів та їх природа є репрезентантами мовно-культурного простору.

Стереотип як родове поняття включає стандарт як немовну реальність та існуючу мовну норму. Як стереотипи можуть виступати характеристики іншого народу і уявлення однієї нації про культуру іншої нації в цілому: загальні поняття, норми мовного спілкування, поведінки, моралі, етикету, забобони, традиції, звичаї тощо [3].

У загальній класифікації стереотипів О. В. Богданов виділяє соціальні стереотипи (мислення і поведінка особи), етнокультурні стереотипи (типові риси, що характеризують народ) [3]. Фахівці відзначають, що нації, які знаходяться на високому рівні економічного розвитку, підкреслюють у собі такі якості, як розум, діловитість, підприємливість, а нації з більш відсталою економікою – доброту, щирість, гостинність. Так, в британському суспільстві більше цінують професіоналізм, працелюбність, відповідальність тощо [3].

Різні аспекти британського політичного дискурсу розглянуті у працях О. В. Будаєва, О. Р. Левенкової, Л. В. Правнікової, С. В. Соколовської, А. П. Чудінова, Д. В. Шапочкіна, О. Й. Шейгал та інших.

О. Р. Левенкова, говорячи про "емоційність" британського політичного дискурсу, вважає його більш нейтральним та аргументативним, ніж, наприклад, у США [5]. Науковець зазначає, що для британських політиків прикметним є використання прямих цитат. Часто британські лідери вдаються до фрагментарного цитування. Так, система аргументації у

британському політичному дискурсі побудована на основі раціональних міркувань.

Д. В. Шапочкін вважає, що спрямованість британського політичного дискурсу більшою мірою проявляється у прагненні політиків турбуватися про благополуччя нації. Британські лідери досить стримані і дотримуються певної дистанції у спілкуванні. Саме стриманість і свого роду "правильність" ми вважаються характерними рисами мовленнєвої поведінки більшості політиків Великої Британії [8].

О. В. Соколовська наводить характерні риси британського політичного дискурсу: аргументативність; стриманість у формулюванні думок і проявах емоцій; демонстрування певної дистанції між народом та урядом; обрання свободи і демократії як головних цінностей для розвитку держави [7: 81]. На думку науковця, національна специфіка сприйняття і представлення політичної дійсності відображена за допомогою концептів "влада", "лідерство", "свобода", "демократія", "зміни" та метафоричних образів "дому", "дороги", "руху", "швидкості" [7: 81].

Про типових британців відомо, що вони стримані, щирі, відзначаються здоровим глуздом, тонкою недомовленістю у мовленні, вміють жартувати, будучи при цьому абсолютно незворушними зовнішньо [1]. Британці стримані не тільки в емоціях, але й у словах: людина, яка багато говорить, викликає у них недовіру. Загалом, цивілізованість та культурність – важливі елементи британської національної концептосфери [1: 136].

У політичному дискурсі використання біблеїзмів справляє емоційний, когнітивний вплив на адресата. В контексті британської лінгвокультури вплив Біблії на сучасний політичний дискурс має специфічні риси. Біблія постає мірилом людських цінностей та частиною прагматичних установок нації [6: 132]. Використання біблеїзмів у британському політичному дискурсі, на думку О. В. Решетар, є тенденційним, оскільки у значній кількості промов політичних лідерів простежується ствердження

християнських цінностей. Саме використання біблеїзмів у політичних текстах характеризує належність мовця до певної національної культури, а отже, формує національно-культурний стереотип [6].

О. А. Блінова вважає, що національно-культурна специфіка британського політичного дискурсу ґрунтується на алюзіях, метафоричних образах і стійких висловлюваннях, що відображають стереотипні уявлення про Велику Британію [2]: "God, save the Queen", the Buckingham Palace, Downing Street, the Hyde Park, Parliament etc.

Отже, у британському політичному дискурсі яскраво виражений національний стиль політичного спілкування, особливості політичного мислення, сприйняття й поведінки. Британських політиків характеризує уміння бути невизначеними, зберігаючи увагу до співрозмовника; вони стримані та консервативні. Важливо зазначити, що британська риторична практика маркована яскравими національно-специфічними ознаками: прагненням не втручатися в "особистий простір" слухача, відсутністю догматизму, іронією та самоіронією тощо. Національно-специфічні особливості виражаються і у сфері взаємодії учасників дискурсу й мовленнєвої позиції автора. Британському політичному дискурсу властиві демократичність й адресато-центричність.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алексієвець О. М. Національно-культурний аспект просодії англomовного політичного дискурсу / О. М. Алексієвець // Вісник Житомирського державного університету. Серія: Філологічні науки.– Випуск 4 (70). – 2013. – С.134-137.
2. Блинова О. А. Национально-культурные особенности политического дискурса англоязычной прессы (на материале статьи журнала «The Economist») / О. А. Блинова // Научный диалог. – 2017. – № 3. – С. 19-30.
3. Богданов О. В. Коригування національно-культурних стереотипів засобами лінгвокраїнознавства // Наука. Релігія. Суспільство / О. В. Богданов. – № 4. – 2011. – С.151-155.

4. Карпіловська Є. А. Реакція мови на зміну суспільних стереотипів // Наукові записки НаУКМА. – Том 135. – Філологічні науки (Мовознавство) / Є. А. Карпіловська. – 2012. – С. 88-91.
5. Левенкова Е. Р. Конвергентные и дивергентные тенденции в политическом дискурсе Великобритании и США: Дис. на соиск. уч. ст. д-ра филол. наук / Е. Р. Левенкова. – Самара, 2011. – 417 с.
6. Решетар О. В. Біблеїзми в британському політичному дискурсі // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія / О. В. Решетар. – № 13. – 2014. – С. 132-134.
7. Соколовська С. В. Політичний дискурс Великої Британії: когнітивний аспект / С. В. Соколовська // *Studia philologica*. – 2013. – Вип. 2. – С. 80-82.
8. Шапочкин Д. В. Политический дискурс: когнитивный аспект: монография / Д. В. Шапочкин. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2012. – 260 с.

**Юлія Цимбалюк,**  
*студентка II курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ВИКОРИСТАННЯ ФЛЕШ-КАРТОК У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ ЛЕКСИКИ**

Максимальна інноватизація навчальної діяльності є важливою умовою інтеграції української системи освіти до європейського освітнього простору. Стан реформування, у якому перебуває сучасна українська освіта, інспірує потребу в імплементації модернізаційних чинників усіх аспектів підготовки сучасного педагога. Викликати інтерес в учнів до вивчення іноземної мови вкрай необхідно.

Усі знають, що вивчення іноземної мови починається із запам'ятовування слів, їх графічного вираження, вимови та значення. Крім того, необхідно уміти правильно використовувати слово в мовленні.

На сьогодні, найбільш продуктивною вважається методика запам'ятовування слів за допомогою флеш-карток. Флеш-картки – це набір



карток невеликого розміру (приблизно 3,5Х6 см), на яких розміщена інформація у вигляді слів, чисел, зображень. Частіше за все використовуються обидві сторони картки. На одній стороні картки розміщене питання (у зазначеному випадку – слово німецькою мовою, можливо, з транскрипцією), а на зворотному боці – відповідь (у вигляді перекладу слова, картинки чи його пояснення) [1: 65].

Флеш-картки широко використовуються у світовій практиці як навчально-тренувальна техніка з метою запам'ятовування інформації шляхом кількаразового інтенсивного повторення. У контексті оволодіння іншомовною лексикою на флеш-картках можна пропонувати не лише лексичні одиниці з перекладом, але й варіації з дефініціями.

Створити флеш-картку можна за допомогою програми Quizlet. Quizlet – це найбільш популярний ресурс такого роду в США, що представляє можливості для розробки та публікації навчальних матеріалів. [1: 66].

Робота з флеш-картками є дуже цікавою та захоплюючою для учнів. По-перше, це незвичний формат подання інформації. Дітям до вподоби перекладання та перегортання карток, запам'ятовування слів, віднаходження вже відомих лексичних одиниць, розкладання по стовпчиках нових та вже вивчених слів. По-друге, методика роботи із флеш-картками надає велику кількість варіантів роботи з ними на уроці:

1. Перекладання карток із переглядом їх перекладу;
2. Парна робота передбачає роботу двох учнів, один з яких керує процесом представлення карток іншому учневі;
3. Робота із завданнями (обрати картки на певну тему, розкласти в алфавітному порядку, вибрати слова з наголосом на перший склад, поєднати картки так, щоб вийшло словосполучення чи речення і т. ін.).
4. Робота з Інтернет-ресурсами [2: 46].

Дуже часто в роботі з картками використовується метод, запропонований німецьким науковцем та журналістом С. Лейтнером у 70-ті роки ХХ століття.

Ця система – просте застосування принципу інтервальних повторів, де картки повторюються через збільшувані інтервали. У цьому методі флеш-картки розсортовані за групами залежно від того, наскільки добре учень засвоїв інформацію на кожній картці. Наприклад, при вивченні німецької мови учень намагається згадати значення слова, що написано на флеш-картці. Якщо він згадує його, то картка перекладається до наступної групи. Якщо ж ні, то картка повертається до першої групи. Кожна наступна група повторюється через збільшуваний інтервал [3: 164].

Сортування карток відбувається за трьома групами: 1 група, 2 група і 3 група. До першої групи належать картки з новими словами та з тими словами, які учнем були засвоєні не досить добре. Третя група містить картки зі словами, які учень знає дуже добре. Учень може повторювати слова з першої групи щодня, слова з другої групи через кожні три дні, а слова з третьої групи кожні 5 днів. Якщо учень дивиться на слово з першої групи та згадує його значення, то картка переміщується до другої групи. За таким самим принципом картки з другої групи переміщуються до третьої групи. Якщо ж учень не може пригадати значення слова на картці з другої або третьої груп, то ця картка повертається до першої групи, і процес повторюється знову до міцного засвоєння інформації.

Існує й адаптована версія цього методу. Для цього необхідно взяти кілька флеш-карток, складених у стовпчик. Якщо слово на верхній картці відоме, то картка перекладається в кінець стовпчика. Якщо ж слово невідоме, то після перегляду його перекладу воно перекладається в середину стовпчика (ближче до початку), аби воно зустрічалося раніше та частіше, ніж слова, що вже відомі учневі. Таким чином можна досягнути більш частотного повторення необхідної складної лексики та її ретельнішого запам'ятовування [1: 65].

Отже, одним із ефективних способів вивчення іноземної лексики є застосування флеш-карток на уроках іноземної мови. До того ж, завдяки застосуванню різного програмного забезпечення у процесі створення

різноманітних тематичних наборів суттєво зменшується час на розробку і оволодіння лексичними одиницями, а варіативність вправ та ігор для запам'ятовування забезпечують мотивацію та диференціацію як матеріалу, що розміщений на флеш-картках, так і тренувальних вправ. Тому така технологія навчання є дуже перспективною, оскільки активізує креативні індивідуальні можливості учнів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гулая Т. М., Романова С. А. Социальные сетевые сервисы в изучении иностранных языков // Филологические науки: вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 2 (32): в 2-х ч. – Ч. II. – С. 64-67.
2. Дутчак О.В. Використання лексичних карток як ефективного засобу навчання іноземної мови в молодшій школі / О.В. Дутчак // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 1 (49) – с. 124 – 128.
3. Роман С. В., Коломінова О. О., Чекаль Г. С. Навчально-методичний комплекс «Wonderland»: Книжка для вчителя. – 3-е вид., доп. / С. В. Роман, О. О. Коломінова, Г. С. Чекаль. – К.: Ленвіт, 2000. – 2008 с.

**Юлія Черниш,**  
*магістрантка II курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

### ГЕНЕЗА АНГЛІЙСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В СИСТЕМІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОСНОВНІ СФЕРИ ВЖИВАННЯ

Запозичення мають важливе значення у формуванні лексики, і нині їхня роль постійно зростає. Запозичення лексики англійського походження в німецьку та інші європейські мови детермінується такими чинниками, як значний політичний та економічний авторитет США як супердержави на міжнародній арені та особливим статусом англійської мови як мови міжнародного спілкування.

Виділяються дві «хвилі» англомовних запозичень в німецькій мові:

1) періоду індустріальної революції кінця XIX – початку XX ст.

2) часу з кінця Другої світової війни до наших днів [1: 13].

Ці «хвилі» запозичень істотно вплинули на розвиток національної німецької мови і визначили стратегії її історичної зміни (нім. *Sprachwandel*).

До XIX ст. англійська мова впливала на німецьку мову. Потім з мови, що «приймає», вона перетворилася в мову, що «віддає». Якщо англіцизми першої «хвилі» адаптувалися до системи мови-реципієнта, то прикметною рисою другої «хвилі» англомовних запозичень можна вважати їх проникнення до складу німецької мови в неадаптованому вигляді (зі збереженням графіки та граматичних особливостей мови-донора).

Англомовні запозичення стали невід'ємним компонентом німецької мови й частотність їх уживання постійно зростає. З одного боку, процес запозичення англіцизмів призводить до збагачення німецької мови, з іншого – невиправдане вживання англомовних запозичень негативно впливає на її словниковий стан, витісняючи німецькомовні еквіваленти [2: 75].

На сучасному етапі свого розвитку лексика німецької мови зазнає особливо і інтенсивного впливу з боку англійської мови, насамперед її американського варіанта. Запозичення іншомовної лексики має наслідком не лише кількісне збагачення словника, але й викликає певні зміни в його структурі, напр., сприяє варіативності лексем, їх перегрупуванню та зміні зв'язків між ними. Увійшовши до словникового складу мови, лексеми іншомовного походження можуть зазнавати в ній процесів архаїзації, детермінологізації, метафоризації тощо.

Англійські слова трапляються сьогодні як у побуті, так і в професійних галузях діяльності, на які здійснюється постійний уплив. Це наука, спорт, транспорт, туризм, телебачення, а також молодіжний та комп'ютерний сленг. Німецькі науковці створюють різні програми та об'єднання, щоб прищепити любов і глибоку повагу народу до його материнської мови й позбавитись англійських слів у німецькій. Ведуть

також активну боротьбу проти запозичень і за чистоту німецької мови, бо подібний процес загрожує втратою мовної та культурної ідентичності [3: 25].

Запозичення відіграють важливу роль у процесі спілкування, виконуючи такі функції, як номінативна, термінологічна, експресивна тощо. Запозичені лексеми є частиною будь-якої комунікації, вони властиві будь-якому типу дискурсу, у складі якого теж виконують певні функції. Саме іншомовні слова дозволяють уникнути повторів і частково слугують для створення синонімічних рядів, допомагають висловити як об'єктивне, так і суб'єктивне ставлення мовця.

Отже, запозичення лексики англійського походження в німецьку та інші європейські мови детермінується такими чинниками, як значний політичний та економічний авторитет США як супердержави на міжнародній арені та особливим статусом англійської мови як мови міжнародного спілкування. Особливо активно використовуються слова англійського походження в галузі техніки, засобів масової інфомації, реклами, моди, торгівлі, у мові суміжних наукових дисциплін (напр., соціології, психології, економіки), політики, спорту тощо [4: 73].

Входженню англіцизмів сприяє крім того широкомасштабний експорт продуктів сучасної американської масової культури, під час якого, завдяки надзвичайній атрактивності, так званого, американського способу життя, нові речі, поняття та явища запозичуються разом зі своїми назвами (*Sachentlehnungen und Wortentlehnungen*). Цьому в свою чергу часто сприяє двомовність сучасних носіїв німецької мови, оскільки індивідуальна культурна двомовність може бути каналом мовних контактів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коломієць К. М. Новітні запозичення з англійської мови в німецькій суспільно-політичній лексиці. *Вісник Запорізького державного університету*, 2002. С. 12–19.

2. Крысин Л. П. Этапы освоения иноязычного слова. *Русский язык в школе*, 1991. С. 75 – 78.
3. Meurer, Christoph. Anglizismen im DaF-Unterricht? Phänomen, Probleme und Möglichkeiten zur praktischen Erarbeitung. *Deutsch als Fremdsprache*, 2008. S. 228 – 232.
4. Денисова Ю. Н., Корнева Е. В. Английские заимствования в немецких рекламных текстах. Воронеж, 2000. 112 с.

**Анастасія Шиманська,**  
*студентка II курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ІННОВАЦІЇ В СФЕРІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Стрімкі зміни, що відбуваються в українському суспільстві, осучаснення освітньої системи, досягнення в галузі теорії та практики навчання іноземних мов ставлять перед освітньою системою України необхідність оновлення змісту та методів застосування інноваційних підходів до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. В сучасному суспільстві формується чітке соціальне замовлення на володіння іноземними мовами.

Сьогодні існує цілий ряд інноваційних технологій та методів. Усі вони застосовуються на уроках англійської мови відповідно до тематики, мети та вимог, які зазначені в освітньому стандарті основної загальної освіти з іноземної мови:

- розвиток іншомовної комунікативної компетенції, яка передбачає розвиток мовленнєвої, мовної, соціокультурної, навчально-пізнавальної компетенцій;

- виховання і розвиток здатності та готовності учня до самостійного і безперервного навчання англійської мови:

а) подальшої самоосвіти за допомогою англійської мови в інших галузях знань;

б) розвиток здібності до самооцінки через спостереження за власною промовою рідною та англійською мовами;

в) особистісному самовизначенню учнів щодо їх майбутньої професії;

г) формування громадянина і патріота.

Поставлені цілі можуть бути реалізовані за умови використання всіх груп технологій, а саме:

- технології пояснювально-ілюстративного навчання, в основі яких лежить інформування, просвітництво учнів і організація їх продуктивної діяльності з метою вироблення у них загальнонавчальних умінь і навичок;

- особистісно-орієнтовані технології навчання, що створюють умови для забезпечення власної навчальної діяльності учнів, обліку та розвитку індивідуальних особливостей школярів;

- технології розвивального навчання, в центрі уваги яких – спосіб навчання, власного включення внутрішніх механізмів особистісного розвитку учнів, їх інтелектуальних здібностей [1].

Відбором, теоретичним осмисленням, класифікацією педагогічних інновацій займається нова галузь педагогічного знання – педагогічна інноватика (лат. *innovatio* – оновлення, зміна). Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією (лат. *integratio* – відновлення, об'єднання в ціле окремих елементів) знань і форм соціального буття. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому [2].

Більшість інноваційних методів навчання під час їх використання викликають певні труднощі, що виникають під час підготовки уроків і, на думку вчителів, збільшують час, необхідний для підготовки до уроків та зменшують кількість завдань, які діти виконують за певний час.

Однак вчителі, націлені на продуктивне навчання своїх учнів, мають розуміти, що з метою розвитку творчих здібностей учнів, поступового й систематичного залучення їх до самостійної пізнавальної діяльності,

забезпечення співпраці між учнями та вчителем недостатньо використовувати лише традиційний урок. Тому варто кожному вчителю подумати над зміною форми уроку в окремих випадках. Особливо це стосується уроків англійської мови, де більша частина уроку відводиться на формування в учнів умінь і навичок, застосування набутих теоретичних знань [3].

Більшою мірою, ефективність інноваційних підходів до викладання іноземних мов у сучасній школі залежить від бажання і здатності вчителів скористатися позитивним досвідом вітчизняних і іноземних педагогів, щодо творчого підходу у навчанні, розуміння необхідності відмовитися від звичних методів.

Інноваційні методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на творчому підході, допомагають повністю розкрити потенціал учнів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу [4].

Отже, поєднання традиційних методів і підходів до викладання іноземних мов з деякими новітніми тенденціями, значно підвищують і оптимізують активність й продуктивність учнів у процесі їх вивчення. Тому актуальним є подальший пошук нових тенденцій і їх застосування у процесі навчання іноземній мові.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. / О. Пометун, Л. Пироженко. —К., 2002.
2. Традиції та інновації в методиці навчання іноземних мов: [навч. посіб. для студ. і вчит.] / [за ред. М.К. Колкової]. – СПб. : КАРО, 2007. – 267 с.
3. Корнеева Л.И. Современные интерактивные методы обучения: зарубежный опыт / Л.И. Корнеева // Интерактивные технологии в образовательном процессе [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/>
4. Іноваційні методи та прийоми у викладанні іноземних мов [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://interconf.fl.kpi.ua/ru/node/1208>



**Яна Школьна,**  
*студентка III курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **МЕТОД ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Сучасна методика викладання іноземної мови приділяє велику увагу креативній, творчій діяльності учнів на уроках і вдома. Цей процес відбувається завдяки впровадженню інтерактивних методів, до яких можна віднести і метод проектів.

Використання методу проектів заслуговує на особливу увагу, адже якщо систематично використовувати на уроках такий метод, то можна очікувати якісне формування комунікативної компетентності учнів, що в свою чергу сприятиме, продуктивному засвоєнню навчального матеріалу та розвитку навичок його практичного використання, збагаченню соціального та комунікативного досвіду школярів, підвищенню пізнавальної активності та мотивації навчання учнів.

Загальновідомо, що метод проектів дозволяє учням проявити самостійність у виборі джерел інформації, способу її викладу і презентації, дає можливість індивідуально працювати над темою, що сприяє підвищеній активності учнів [1].

Навчальне проектування не є принципово новою технологією. Метод проектів виник у 20-ті роки нинішнього століття у США. Спершу його називали "методом проблем" і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Джона Дьюї. У ньому містилися ідеї побудови навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, у співвідношенні з його особистим інтересом саме в цих знаннях. Надзвичайно важливо було показати дитині її особисту зацікавленість у здобутті цих знань, де і яким чином вони можуть їй знадобитись у житті.

Проблема мусить бути з реального життя, знайома і значуща для дитини, для її розв'язання дитині необхідно застосовувати здобуті знання або ті, що їх належить здобути.

Одному з послідовників Дж. Дьюї — В. Х. Кілпатрику вдалося вдосконалити систему роботи над проектами. Під концепцією мається на увазі цільовий акт діяльності, в основі якого лежить інтерес дитини. В. Х. Кілпатрик дав таку класифікацію проектів [2]:

Відповідно до концепції проекти можна поділити відповідно до методу або виду діяльності, яка домінує в ньому:

1. Дослідницькі проекти. Потребують чітко продуманої структури, визначених цілей, обґрунтування актуальності предмета дослідження для всіх учасників, визначення джерел інформації, продуманих методів, результатів. Вони повністю підпорядковані логіці невеликого дослідження і мають структуру, наближену до наукового дослідження.

2. Творчі проекти. Припускають відповідне оформлення результатів. Такі проекти, як правило, не мають детально визначеної структури спільної діяльності учасників. Варто зазначити, що будь-який проект вимагає творчого підходу, і в цьому сенсі будь-який проект можна назвати творчим.

3. Рольово-ігрові проекти. Структура такого проекту не чітка й залишається відкритою до закінчення проекту. Учасники грають певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту, особливістю поставленої проблеми. Ступінь творчості тут дуже високий, але домінуючим видом діяльності все-таки є рольово-ігрова.

4. Інформаційні проекти. Спрямовані на збір інформації про різноманітні об'єкти, явища та ознайомлення учасників проекту із цією інформацією, її аналіз та узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Такі проекти часто інтегрують в дослідні й стають їхньою органічною частиною.

5. Міжпредметні проекти. Це можуть бути невеликі проекти, що стосуються двох-трьох предметів (наприклад, англійська мова + світова література + всесвітня історія, англійська мова + екологія + географія) [1].

Вміння користуватися проектною технологією є показником високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і "професійний розвиток дитини у процесі навчання. Під час організації навчального проектування вчитель виконує такі функції:

- допомагає учням у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом;
- сам є джерелом інформації;
- координує весь процес роботи над проектом;
- підтримує і заохочує учнів;
- підтримує неперервний рух учнів у роботі над проектом. Треба вміти допомогти учневі, не виконуючи роботи замість нього.

Вчитель повинен не лише добре знати свій навчальний предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки їх зіткнення.

Педагог повинен добре знати своїх учнів, їхні можливості, інтереси, бажання. Психологічна грамотність і компетентність учителя вкрай важливі для організації проектної діяльності учнів.

Педагог повинен бути комунікабельним, толерантним.

Особливу роль відіграють креативні здібності вчителя, його творчий потенціал, досвід творчої діяльності. Педагогічна професія — одна з найбільш творчих. Від педагога очікують не тільки досконалого володіння предметом, який він викладає, а й володіння педагогічною психологією, мистецтвом акторської майстерності. Вчитель впливає на учнів яскравістю власної індивідуальності. Самоцінність особистості важлива у цій технології як в жодній іншій [3].

Відповідно до вище зазначеної концепції існують і основні вимоги до використання методу проекту:

1. Наявність у дослідженні певної проблеми, яка вимагає застосування інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її вирішення (наприклад, дослідження історії виникнення свят та їх святкування в англійськомовних країнах – St. Patrick's Day, Thanksgiving Day, Christmas etc; організація віртуальних подорожей у різні країни);
2. Практична і теоретична значущість очікуваних результатів;
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів на уроці англійської мови;
4. Структурований зміст частин проекту;
5. Використання дослідницьких методів: визначення проблеми, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, корекція, висновки.

Вибір тематики проектів у різних ситуаціях може бути різним. Під час вивчення англійської мови метод проектів може використовуватись в рамках програмного матеріалу практично на будь-яку тему, оскільки підбір тематики проводиться із врахуванням практичної значимості кожного учня.

Метод проектів дозволяє учням перейти від отриманих готових знань до їх усвідомленого набуття. Як у будь-якій медалі є два боки, так метод проектного навчання має для учнів свої плюси і мінуси.

З одного боку, це дуже цікаве, захоплююче, інколи з елементами театралізації, дійство, котре стимулює розвиток різних здібностей та творчості. З іншого боку, виконання будь-якого проектного завдання вимагає значних часових затрат, роботи з великою кількістю джерел і виконання більших обсягів роботи.

Так чому ж варто займатися проектною роботою? На нашу думку, цей метод дає можливість учням самим обирати форми, напрямки, види створення проектів. Крім того, проектна робота заохочує учнів до творчих експериментів, креативного мислення, вона продуктивно об'єднує дітей різних рівнів та здібностей. Такий вид роботи дозволяє перетворити

простий урок на справжнє дійство, де учні яскраво презентують свій проект, або замінити звичну контрольну роботу на свято творчості.

Отже, перевагами методу проектів є:

- відсутність готових і однозначних рішень (моделювання життєвих ситуацій);
- розвиток навичок самоосвіти і самоконтролю;
- розвиток навичок групової діяльності;
- підвищення інформаційної культури – розвиток навичок пошуку, збору, презентації інформації;
- створення комфортного навчання за рахунок того, що кожен учень може проявити себе;
- підвищення мотивації;
- розвиток самостійності та ініціативи, творчих здібностей, здатності до самооцінки;
- інтеграція різних предметів.

Проте у ході роботи над проектом можна відчувати нестачу необхідних ресурсів. Звичайно, процес дослідження теми потребує не тільки часу, але й необхідних матеріалів чи навіть коштів.

До недоліків проектної діяльності можна віднести:

- проблему суб'єктивної оцінки творчої роботи;
- переоцінку своїх можливостей і потрапляння в стресову ситуацію через неможливість вкластися у визначені строки;
- психологічні комунікативні проблеми: поділ групи на «роботяг» та «баласт»;
- технічні накладки, які можуть вплинути як на процес роботи, так і на кінцевий результат.

Незважаючи на деякі недоліки, проектна робота якнайкраще вписується в актуальний на даний час компетентнісний підхід, який передбачає розвиток в учнів таких компонентів:

- уміння працювати з різними джерелами інформації;
- уміння працювати в групі;
- уміння працювати самостійно;
- уміння використовувати на практиці набуті знання.

Відтак, можна впевнено стверджувати, що метод проектів володіє рядом переваг порівняно із традиційними методами навчання, серед яких є підвищення мотивації учнів при вивченні англійської мови, наочна інтеграція знань з різних шкільних предметів, простір для творчої діяльності.

Підсумовуючи вищесказане, слід відзначити, що метод проектів є надзвичайно демократичним видом педагогіки співпраці, довіри і особистої орієнтації. Цей метод сприяє розвитку творчої обдарованості. Принципи цієї технології забезпечують свободу спілкування у прагненні до взаєморозуміння, до взаємотерпимості, конструктивності; повагу до поглядів, ідей, підходів і діяльності учасників; надання можливостей для здійснення учнями вільного і усвідомленого вибору ідей, норм, цінностей, моделей поведінки, рішень, тощо; забезпечує партнерство, рівноправну співпрацю учнів та вчителів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бегьом Ф. Проект на уроці іноземної мови. – К.: Основа, 2007. – 45 с.
2. Голяковська В. Проектна робота // Англійська мова та література. №3 – X., 2007. – С.28-33.
3. Дьоміна О. Метод проектів як засіб розвитку творчої особистості та ефективної співпраці учнів та вчителя. / О. Дьоміна // Англійська мова та література. - 2012.№3, с.7-10
4. Полат Є. Метод проектів на уроках іноземної мови // Іноземні мови в школі. №1. – К., 2000. – С.4 -18.

**Катерина Штукатурова,**  
*студентка IV курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ ШЛЯХІВ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Ігрова діяльність вважається невід'ємною частиною в організації навчання англійської мови. Психологічні і фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, зокрема пластичність мозку, гнучкість мозкових механізмів мовлення, що сприяють швидкому і якісному запам'ятовуванню, на основі якого легко реалізується перенесення в різні ситуації спілкування, підвищена сенситивність, яскраво виражені імітативні здібності, які підкріплюються здатністю до наслідування, – передумови вивчення молодшими школярами іноземних мов.

Гра є одним з найважливіших засобів розумового і морального виховання дітей. Велике значення гри як навчального посібника надає Макаренко А. С.: «Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте..» [1: 13]. Тому виховання майбутнього лідера – це, перш за все, гра. Уроки з використанням ігор та ігрових ситуацій є ефективним засобом навчання і виховання. Як і традиційна побудова уроку так і введення ігрового сюжету привертають увагу всього класу. Зміст гри – це завжди низка навчальних завдань. У грі школярі потрапляють в ситуацію, яка дозволяє їм критично оцінювати свої знання на активному етапі, приводити ці знання в систему важливих висновків. Більшість учнів, які мають досвід ігрової діяльності, позитивно ставляться до них. Дослідження показали, що дітям подобається розслаблена атмосфера, конкурентоспроможність та мотивація, яку ігри приносять в клас.

Коли ми приходимо до 6 - 7-річних дітей, щоб навчити їх іноземної мови, то перше питання, яке ми ставимо собі, має бути таким: «Що ж відбувається в головах цих маленьких учнів, котрі вперше чують іноземну мову?» [2: 45] Увійти в роль учня і стежити за етапами навчання з його позиції – дуже важливе і непросте завдання. Враховуючи психологічні і фізіологічні особливості дітей цього віку, зрозуміле те, що найоптимальнішим способом початкового навчання є ігрова ситуація. Для цього необхідно знайти образ того, кому діти довірятимуть, кого вони не боятимуться, кого сприйматимуть як реальну істоту і, нарешті, кого вони полюблять. Щоб знайти такий образ, вчителеві знадобиться його фантазія.

Тим не менш, учні іноді не можуть вивчити англійську мову, і будь-яка ідея про те, що навчитися говорити англійською мовою важко, не приходять їм у голову, якщо це не запропоновано дорослими, які самі, ймовірно, вивчали англійську мову академічно в більш пізньому віці через граматичні підручники. Саме тому вчителі використовують багато нових способів зробити, уявити і показати через ігрові заходи.

Нині розглядається проблема підвищеного психоемоційного навантаження на учнів. З цієї причини дослідник шукає застосування ігрових форм навчання, що допомагають знизити тиск на інформацію учнів. Під час ігрової діяльності дитина несвідомо володіє навчальним матеріалом. Про тренувальні можливості для ігрової діяльності відомо давно. Багато видатних педагогів справедливо звертали увагу на ефективність ігор в процесі навчання. І це цілком зрозуміло.

Ігрова діяльність завжди передбачає прийняття рішення як вчинити, що сказати, як виграти. Бажання вирішити ці питання загострює розумову діяльність граючих. Чи не приховуються там багаті можливості навчання? Діти, однак, про це не думають. Для них гра в першу чергу це – задоволення. Тому, на мій погляд, метою вивчення ігрових форм є не тільки формування вимови, лексики і граматичних навичок, але і розвиток інтересу до мови.



Безперечно, ігри мають крім переваг й недоліки. Одним із яких є «примітивізація» мовлення учнів, збільшення кількості помилок. Та дані недоліки можна усунути такими шляхами: високим рівнем підготовки до проведення ігор, правильною організацією їх, регулярністю застосування даного прийому навчання, і звичайно, майстерністю вчителя та його відданістю своїй справі.

Таким чином, беручи за основу вище сказане, можна говорити, що гра як засіб, який гарантує позитивний емоційний стан, підвищує працездатність і зацікавленість педагогів і учнів, на відміну від монотонного виконання певних завдань, що призводить до напівсонної обстановки в класі. Гра на уроці англійської мови допомагає учням молодших класів подолати несміливість; повірити в себе, у свої сили; вивчити нову лексику; мовні конструкції; розвиває кмітливість; дає можливість уникнути перевантажень; сприяє підвищенню пізнавальної активності. Отже ігри, що формують мовні навички мають на меті: навчити учнів вживати мовні зразки, що містять певні граматичні труднощі; створити природну ситуацію для вживання даного мовного зразка; розвинути мовну, творчу активність учнів; тренувати учнів у вживанні лексики в ситуаціях, наближених до природної обстановки; активізувати мовно-розумову діяльність учнів; розвивати мовну реакцію учнів; познайомити учнів із сполучуваністю слів. В цілому на всіх етапах розвитку особистості гра сприймається, як цікава, яскрава, необхідне для життєдіяльності заняття.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Carrier, M., & the Centre for British Teachers. (1985). Take 5. Games and activities for the language learners . GB: Nelson and Sons Ltd.
2. Chen, I.J. (2005). Using games to promote communicative kills in language learning. The Internet TESL Journal, 11(2). Retrieved September 11, 2013, from <http://iteslj.org/Techniques/Chen-Games.html>

3. Hong, L. (2002). Using games in teaching English to young learners. The Internet TESL Journal, 8(8). Retrieved September 11, 2013, from <http://iteslj.org/Lessons/Lin-UsingGames.html>
4. Khan, J. (1991). Using games in teaching English to young learners. In C. Brumfit (Ed.), Teaching English to Children. From Practice to Principle (pp. 142-157). London: HarperCollins Publishers
5. Lewis, G., & Bedson, G. (1999). Games for children. Oxford: OUP.
6. Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2005). Games for language learning (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.

**Вікторія Щербакова,**  
*студентка II курсу,*  
*факультет іноземних мов,*  
*Уманський державний університет імені Павла Тичини,*  
*м. Умань*

## **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У сучасному світі володіння іноземною мовою є невід'ємною складовою кожної свідомої людини. З доступністю новітніх технологій та завдяки стрімким процесам глобалізації, з'явилося більше можливостей не лише для вільного спілкування з іноземцями, а й для отримання вищої освіти та роботи за кордоном. У свою чергу ці процеси спонукають людину до вивчення іноземних мов (ІМ). На жаль у наш час в Україні гострою проблемою постало питання вивчення іноземних мов у школі, а саме в молодших класах. Адже у молодшому шкільному віці учні знайомляться з іноземною мовою та закладаються основи її вивчення. Саме у молодшій школі вчитель може зацікавити й мотивувати учня, що необхідно для подальшого оволодіння мовою у старших класах. Актуальним в наш час є дослідження ефективних інноваційних підходів до навчання іноземних мов молодших школярів.

Дослідженням новітніх підходів у навчанні ІМ, а також їхнього впровадження у практику займались ряд науковців, а зокрема: Н. Богуш, І.

Литньова, Т. Решетнік, О. Козакевич, С. Алексєєва, І. Максак, Н. Богуш, О. Коломинова, С. Роман, Ю. Руднік та багато інших. Н. Богуш розглянула інноваційний підхід під назвою «французькі майстерні», який розробили французькі методисти, спрямований на розвиток комунікативних навичок. За цією методикою школярі об'єднуються в групи та отримують певну тему, за якою вони готують завдання, а в кінці уроку виступають з підготовленим проектом. Щоб зробити урок більш емоційним, учні можуть розповідати вірші, співати пісні, які стосуються заданої теми. Такий різновид роботи вчить школярів не боячись висловлювати свою думку та знаходити творчий підхід до вивчення того чи іншого матеріалу [1: 115]. О. Коломинова та С. Роман пропонують активно впроваджувати проектну діяльність при якій учні спілкуються на всіх рівнях цього процесу, завдяки чому розвиваються комунікативні навички та підвищується інтерес до вивчення іноземних мов [2: 43]. Ю. Руднік виокремила ряд інноваційних підходів, одними з яких є проектні технології. Цей різновид роботи полягає у застосуванні індивідуальних проектів, розроблених учнями та контрольованих вчителем. Тематика таких технологій може бути різноманітною, але зазвичай вона відповідає рівню школяра. Заслуговує на увагу також метод веб-квесту, що містить у собі ряд завдань, які необхідно виконати через мережу Інтернет. Це є дослідницький різновид роботи, який створений для ефективного пошуку інформації та вміння відокремлювати непотрібний матеріал [3: 6-9]. Однак, не зважаючи на наявність значної кількості досліджень питання щодо інноваційних підходів до навчання ІМ у молодшій школі мають дискусійний характер та потребують подальшого дослідження.

*Постановка мети.* Дослідити нові підходи до вивчення ІМ в молодших класах, та доцільність їх використання і впровадження у практику.

*Виклад основного матеріалу.* Важливим напрямком у навчанні ІМ є орієнтування на інтереси та потреби учнів, і тому в центрі уваги повинен

знаходитись саме учень та його особистісний розвиток. Учитель, який хоче щоб його методи навчання були ефективними, повинен їх ретельно обирати, щоб мета поставлена перед школярами була виконана і навчання було якісним. Останніми роками гостро постало питання впровадження новітніх методів у школі. Звісно йдеться не лише про нові технічні засоби, які є допоміжними для використання певних методів, але й саме нові підходи до навчання. Основним завданням вчителя є створення умов для вивчення іноземних мов, які були б комфортними та прийнятними, саме це допоможе вселити учням впевненість та повернути їхню увагу до навчального предмету «іноземна мова». Інновації – це нововведення, які мають місце для оновлення та покращення освіти і інших галузей життя. Інновації в освіті розуміють як оновлення в освітньому просторі для покращення її змісту.

На даний момент інноваційні технології можна поділити на: проектні, ігрові, ІТ, інтеграцію та інтерактивні (рис. 1).



**Рис. 1. Інноваційні технології на уроках англійської мови**

Усі вищезгадані підходи мають своє значення та специфіку впровадження у практику. На сучасному етапі розвитку, вивчення іноземних мов за допомогою ІТ є ефективним та доступним, тому вчитель повинен не тільки володіти предметом, але й не боятися та вміти використовувати комп'ютерні технології. Інформаційні технології створюють для якіснішого вивчення іноземних мов. Саме їх використання

покращує роботу вчителів та робить цікавішими завдання, які повинні виконати учні.

Методи, де використовують ІТ відкривають перед школярами доступ до нових джерел інформації, підвищують їх прагнення до отримання нових цікавих знань іноземною мовою, підвищують ефективність самостійної роботи. Переваги цього методу, який здійснюється за допомогою мультимедійних засобів свідчить, що саме він має більший ступінь інтерактивного навчання, дає можливість обирати темп та складність завдань, допомагає збільшенню словникового запасу. Великою його перевагою є використання інтерактивних відео – аудіо роликів, які застосовуються при навчанні усному мовленні. Таким чином можна демонструвати учням схеми, малюнки. Завдяки цьому методу реалізується принцип наочності. Запровадження технологій створює умови для інтерактивного спілкування, що є на даний момент важливою складовою навчального процесу. Використовуючи ІТ вчитель може подавати інформацію в абсолютно новій формі, щось додаючи до матеріалу, зробивши її більш повною та розгорнутою. Мультимедійні технології дозволяють розробити різноманітні вправи для говоріння [4: 7].

Саме використання мультимедійних технологій дає можливість школярам готувати невеличкі проекти і згодом їх презентувати. Учитель може створювати презентації для демонстрації певного матеріалу на уроці. Завдяки мультимедійним проекторам можна подивитись або прослухати відео урок. Цей інноваційний метод є цікавим та пізнавальним. Завдяки проведенню таких уроків учні зацікавлюються матеріалом та ще більш уважно слухають поданий матеріал. Таке навчання реалізується на таких принципах як:

- індивідуалізація (завдяки цьому принципу вчитель має змогу оцінювати знання окремого учня, а також працювати з ним окремо);

- диференціація (можливість пропонувати учням різноманітні варіанти завдань, а також обирати їх складність опираючись на знання школярів);

- інтенсифікація (використання різноманітних презентацій, з широким використанням інтерактивних видів роботи) [2].

Дуже розповсюдженими є проектні технології, які застосовуються на уроках іноземної мови в початкових класах. Але цей метод не можна використовувати не враховуючи вікові особливості. Проектні технології сприяють покращенню вивчення іноземних мов завдяки плануванню та використанню проектних завдань. У наш час їх можна класифікувати за темою, за складом учасників, за характером контактів тощо. Також їх можна розділити на інформаційні, творчі, ігрові, дослідницькі, практико-орієнтаційні проекти.

Науковці стверджують, що для об'єктивного оцінювання учнів самих себе необхідне мовне портфоліо. Це набір необхідних документованих інструментів завдяки яким учень може сам оцінювати свої знання. Цей метод був розроблений Лінгвістичним кабінетом Ради Європи. Він складається з мовного паспорта, мовної біографії, а також з мовного дос'є. Кожен з цих розділів передбачає певний вид документації, роль якої полягає в оцінюванні знань. Завдяки інформації, яка зібрана за допомогою таких портфоліо, батьки та вчителі можуть побачити мовну спрямованість учнів, успішність з вивчення іноземних мов. Мовний паспорт має у собі інформацію про досягнутий рівень учнів. Мовне портфоліо включає у себе доповіді, творчі проекти, цікаві завдання. Завдяки мовній біографії учні долучаються до індивідуальної роботи, що допомагає визначити свій рівень знань, Мовне дос'є демонструє роботи учнів та їхні досягнення. Отже, метою портфоліо є навчити учнів зробити процес вивчення більш цікавим та прозорим.

Цей метод створений для розвитку творчих здібностей учнів та їхньої компетентності [6]. Значну роль у використанні інформаційних технологій

відіграє Інтернет, що є додатковим джерелом пошуку інформації. Завдяки його впровадженню в навчальний процес з'являються новітні підходи до вивчення мов, які несуть в собі необхідну інформацію. Ця Всесвітня павутина має необмежену кількість інформації, яка корисна для вивчення іноземних мов. Інформація та матеріали, які знайдені в Інтернеті, можуть слугувати як для традиційних уроків так і для інноваційних підходів вивчення. Завдяки мультимедійним технологіям сьогодні ми можемо розглядати один із новітніх пошукових методів, таких як WebQuest. Це цікава і в той час пізнавальна робота завдяки якій учні вивчають мови та пізнають свої можливості. Цей вид роботи обов'язково ґрунтується на Інтернет ресурсах, завдяки яким учні здійснюють пошук потрібної інформації в мережі за вказаними адресами вчителя. Ця робота створена для правильного використання отриманої інформації, розвитку аналізу, синтезу та критичного мислення; поетичних та художніх здібностей, а також підвищення мотивації до навчання. Що ж таке веб – квест? Це сайт в Інтернеті, з яким працюють учні, виконуючи певну роботу. Квести направленні на вирішення певної проблеми, або виконання завдань. Їх можна поділити на: короткотривалі, в яких метою є покращення знань, а також їх інтеграція, тобто декілька уроків, і довготривалі, в яких метою є покращення та поглиблення потрібних знань. Такий різновид квестів може бути використаний протягом тривалого періоду. Позитивною стороною такого навчання є те, що інформація для виконання завдання самостійного або групового опрацювання розташована на різноманітних сайтах. Робота полягає у тому, що учасникам задана певна кількість питань, які потребують пошуку, і існує проблема, яку потрібно вирішити. Кожен учасник виконує завдання, переходячи на наступний етап. Після закінчення роботи учасники оцінюються по заданим вимогам. Такі види роботи допомагають урізноманітнити навчальний процес, зробити його веселішим та ефективнішим [3, 10].

*Висновок.* Проаналізувавши результати наукових досліджень можна зробити висновки, що використання інноваційних підходів до навчання іноземних мов молодших школярів поряд з традиційними позитивно впливають на діяльність учнів, формуючи у них комунікативні здібності та розвиток міжособистісного спілкування. Такі види діяльності як: проектна робота, веб –квести, «французькі майстерні», складання мовного портфоліо та застосування мультимедійних засобів дозволяє учням співпрацювати в колективі, висловлювати власні думки, знаходити творчий підхід до вивчення того чи іншого матеріалу, завдяки чому розвиваються комунікативні здібності та не зникає інтерес до виконання завдань та вивчення мов.

Отже, інноваційні підходи сприятливо впливають на школярів, розкриваючи їх вміння та творчі здібності, залишають позитивні зміни у навчанні і роблять процес навчання цікавим для учнів з перших уроків. Адже сам процес навчання це не просто автоматичний виклад матеріалу, це співпраця між вчителем та учнем. Для того щоб школяр був схильним до предмету вивчення необхідно вносити в сам процес щось нове та цікаве, тоді буде результат, якого вимагає сьогодення.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Богуш Н.М. Упровадження інноваційних методів і технологій на уроках німецької мови як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / Н.М. Богуш // Таврійський вісник освіти. – №4(44), . С 115 , 2013.
2. Коломинова О.О., Роман С.В. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі / О.О. Коломинова, С.В. Роман // Іноземні мови №2/2010. – С 43.
3. Руднік Ю.В. Актуалізація проблеми застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов / Ю.В. Руднік // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, 10 (Ч.2). С. 124-131, 2014
4. Кукула О.В. Нові інформаційні технології у навчанні англійської мови / О.В. Кукула // Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках



іноземної мови: тематичний збірник праць / Упоряд.: А. А. Волосюк; за р. Редакцією А. О. Лавренчука. – Рівне : РОППО, С. 7, 11, 2013.

**Юлія Янковська,**  
*магістрантка II курсу,  
факультет іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань*

## **ІСТОРІЯ ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ У МОВІ**

Багато дослідників, які займаються теорією гумору, звичайно, не могли обійти стороною і гендерне питання. Цей аспект мовної поведінки по-різному проявляється в залежності від комунікативної ситуації: наприклад, ситуація публічного виступу вимагає від чоловіків і жінок абсолютно іншої мовної поведінки, інших мовних тактик і мовних засобів, ніж ситуація виступу на телевізійному каналі або на сцені в стилі stand-up. Для того, щоб описати особливості мови чоловіків і жінок в рамках створення комічного ефекту в дискурсі ЗМІ, необхідно розглянути підходи, які використовуються на різних етапах дослідниками цього питання.

Чи можна все-таки сказати, що чоловічий гумор відрізняється від жіночого? Загальноприйнятою є думка про те, що чоловіки «гострять» для того, щоб показати свою перевагу, домінування, зазвичай поводяться досить агресивно щодо об'єкта жарту, в той час як жінки в гуморі знаходять спосіб підтримати один одного, підбадьорити, частіше використовують гумор як форму самокритики. І насправді такі спостереження легко пояснити умовностями, які закріплені в нашому суспільстві і диктують норми поведінки чоловіків і жінок.

Гендерні дослідження стають з кожним роком все більш актуальними, що пояснюється рядом факторів: проявом інтересу до категорії гендеру в галузі різних наук, вивченням вербальної поведінки чоловіків і жінок (включаючи експериментальні дослідження в лабораторії), набагато

більшою незалежністю і розкутістю жінок в сфері комунікативного дискурсу, феміністським підходом західних вчених до дослідження мови і культури.

Вчені практично одноголосно визнають відмінності в мовній поведінці чоловіків і жінок. Більш того, в дослідженні цих відмінностей у мові чоловіків і жінок намітилася різноманітність точок зору. Виходячи з історії вивчення питання, Дж. Коатс в книзі «Women, Men and Language» класифікує різні підходи до вивчення зв'язку лінгвістики і гендерології і виділяє наступні напрямки: підхід, який розглядає мову жінок як неповноцінну в порівнянні з чоловічою (the deficit approach); підхід, що базується на уявленні про домінуючої позиції чоловіків з точки зору мови і мовних навичок, що відбивається як у мові чоловіків, так і жінок (the dominance approach); підхід, прихильники якого вказують на відмінність чоловічої і жіночої субкультур, але недомінування однієї або іншої (the difference approach); і нарешті, найсучасніший підхід, що підкреслює динаміку та соціальний аспект гендерних відмінностей у мові (the dynamic or social constructionist approach) [4: 6].

Незважаючи на все більшу кількість робіт, присвячених гендерології і її зв'язку з теорією гумору, багато вчених вказують на описовий характер цих досліджень. І. Болохова провела аналіз мовної поведінки чоловіків і жінок на матеріалі ток-шоу і прийшла до наступних висновків: «Жінки в ситуації аналітичного ток-шоу говорять менше, ніж чоловіки, як за часом, так і за кількістю реплік. Крім того, чоловіки сильніше конструюють образ експерта, ніж жінки, так як вживають більше термінів і більш активно висловлюють свою впевненість в інформації» [2: 64].

Проте не дивно, що з розквітом фемінізму змінився і тон жіночого гумору: «Як і фемінізм в загальному, жіночий гумор продовжує виходити за рамки старих обмежень. Перспективні коміки сьогодні виступають з матеріалом, який раніше можна було почути тільки на записі з вечірки або в вульгарних нічних клубах» [5: 7]. І дійсно, вже в 90-х рр. ХХ ст. в Америці

можна було помітити, що з'явилася «розкутість» жінок на сцені, а відповідно, й інше сприйняття їх гумору.

В цілому, якщо говорити про специфіку мови чоловіків і жінок, вивченням якої займається лінгвістична гендерологія, дослідження багатьох зарубіжних учених 70-80-х рр. ХХ ст. вказували на велику сприйнятливність до нових віянь у мові, схильність до вживання сленгу та неологізмів у чоловіків і прихильність до консерватизму в мові жінок. Більш того, мова жінки, згідно з більшістю робіт, спрямована на «матрімоніальний комплекс» і етичні поняття, в той час як чоловіча мова сконцентрована на соціальній і політичній сферах. При цьому вступні слова і вирази, які передають рівень упевненості, модальні дієслова, прикметники оцінки поширені швидше в мові жінок [3: 256].

Велика кількість авторів сходиться на тому, що жінки в гуморі намагаються підбадьорити, в той час як чоловіки проявляють агресію. Дж. Хей, посилаючись на інших дослідників, говорить про наступні гендерні особливості: «Жінки в процесі породження комічного схильні більше покладатися на контекст, в деякому сенсі використовуючи гумор для того, щоб висловити участь і підбадьорити» [5: 714].

Результати досліджень зарубіжних науковців у галузі гендерних відмінностей у мові перегукуються з висновками вітчизняних лінгвістів. Спираючись на думки таких дослідників, як А. Беляєва, Є. Голян, В. Жельвіс, Е. Земська, Д. Камерон, М. Китайгородська, можна говорити про гендерні відмінності на лексичному рівні і виділити схильність до використання лайливої лексики у мові у чоловіків, ввічливість і вживання приблизних назв і вказівних займенників – у жінок.

Якщо чоловіки не розуміють жіночого гумору або вважають, що жінки зовсім не мають почуття гумору, то це результат того, стверджує Н. Вайсшайн, що жінкам і не доводилося бути агресивними в гуморі, боротися за увагу. Гумор жінок цікавив багатьох учених, особливо в Америці, де надзвичайно розвинений рух фемінізму. За останні роки саме

поняття «Фемінізм» стало набагато ширше: дослідження ведуться з точки зору прав не тільки жінок, але і сексуальних і національних меншин.

Коли Н. Уолкер почала займатися дослідженнями у галузі жіночого гумору в літературі в кінці 70-х рр. ХХ ст., вона зрозуміла, що в роботах, присвячених американському гумору, творчість жінок-письменниць практично не вивчається. Але вже на початку 80-х рр. з'явилося досить багато праць, в яких вивчалася мова жінок-гумористів. Матеріалом книги Н. Уолкер «A Very Serious Thing: Women's Humor and American Culture» здебільшого послужили приклади гумору, зафіксованого в літературі, в творчості американських письменниць. Вона, як і багато інших авторів, дотримується точки зору про більш «м'який» характер жіночого гумору [6: 12].

Гумор – невід'ємна частина більшості програм на американському телебаченні, яке просто рясніє ток- і скетч-шоу, неймовірною кількістю ситуаційних комедій, а жанр stand-up comedy має особливу історію і величезне значення у США. Н. Уолкер пояснює подібне розмаїття комічних жанрів звичкою американців глузувати над собою [6: 103]. Метою жінки, що займається мистецтвом гумору, є самовираження, протистояння умовностям суспільства, тим стереотипам, які пропагують ЗМІ.

Розгляд гендерного фактора в сфері вивчення комічного – непросте завдання, особливо якщо матеріалом для дослідження слугує продукт живої спонтанної мови. Це завдання стає ще більш складним, коли дослідник намагається виявити гендерні особливості мовної репрезентації комічного, так як набір мовних засобів і прийомів породження комічного ефекту на різних рівнях (лексико-семантичному, морфологічному, граматичному, синтаксичному, просодичному) досить різноманітний [1: 1701].

З точки зору мовної репрезентації, створення комічного ефекту в американських розважальних ток-шоу, навмисне порушення стилістичних, синтаксичних, морфологічних, словотворчих, граматичних норм породжує набір мовних прийомів, які використовуються в кінцевому результаті

комедіантами будь-якої статі. Важливу роль відіграють неологізми, евфемізми, особливі синтаксичні конструкції, що додають мові оригінальності і образності, та багато інших засобів мови.

Отже, дотримуючись сучасних досягнень у галузі дослідження гендерних відмінностей у мові, ми розглядаємо мовну поведінку чоловіків і жінок як динамічний процес, що знаходиться під впливом соціальних, культурних змін у суспільстві, трансформацій ціннісної картини світу. Виходячи з цього підходу, жінки, як і чоловіки, мають всі шанси бути успішними на сцені комеді-клубів, а також у ролі ведучих сучасних розважальних ток-шоу.

Під мовною репрезентацією комічного ми розуміємо набір засобів, який є в арсеналі певної мови на різних рівнях її функціонування й актуалізуються адресантом з метою створення комічного ефекту для окремо взятої аудиторії. Гендерні особливості відбивають розбіжності у мовленнєвій поведінці і рівень вживання цих мовних засобів чоловіком і жінкою. Визначивши ці особливості, ми зможемо говорити про причини тих чи інших відмінностей у мові представників обох статей і пояснити тенденції відповідного вживання мовних засобів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айтбаева Б. М., Мауленова Б. М. Языковое выражение комизма в сатирических произведениях. *European Researcher*. 2012. № 10-1. С. 1699–1703.
2. Болохова И. В. Гендерно-речевые стереотипы : мифы и реальность. *Вестник ЦМО*. М.: Изд-во МГУ, 2011. № 3. С. 61–65.
3. Потапов В. В. Проблемы гендерологии в англистике. *Гендер: язык, культура, коммуникация*. Доклады Второй международной конференции. – М.: ЗАО Изд-во «Рудомино», 2002. С. 252–263.
4. Coates J. *Women, Men and Language*. Harlow: Pearson Longman, 2004. 245 p.
5. Hay J. Functions of Humor in the Conversations of Men and Women. *Journal of Pragmatics*. 2000. № 32. P. 709–742. URL: <http://www.ffri.hr/~ibrdar/komunikacija/seminari/Hay,%202000%20-%20Functions%20of%20humor%20in%20converstionas%20of%20men%20and%20w.pdf>

6. Walker N. A. *A Very Serious Thing: Women's Humor and American Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988. 229 p.

**Anastasiia Yashchuk,**  
*4<sup>th</sup> year student,*  
*the faculty of foreign languages,*  
*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,*  
*Uman*

## **SECOND LANGUAGE ACQUISITION IN STUDIES**

The purpose of this article is to provide an overview of second language acquisition (SLA) research over the past several decades, and to highlight the ways in which it has retained its original applied and linguistic interests, and enhanced them by addressing questions about acquisition processes. As the paper will illustrate, SLA research has become increasingly bi-directional and multifaceted in its applications. These many applications to and from the study of SLA reflect the robustness and vitality of the field [4: 433].

The study SLA is a rich and varied enterprise, carried out by researchers, whose interests and training often lie in broader disciplines of linguistics, psychology, sociology, and education. Yet the field is most commonly associated with the domain of applied linguistics, reflecting a time when this latter field focused on practical problems and concerns in language teaching, and attempted to resolve them through the application of linguistic theories. Both fields have expanded over the years. Their internal growth has enriched and elaborated their relationship [4: 441].

Defining and describing research on SLA within the field of applied linguistics was once a straightforward task. Questions focused on practical concerns in language teaching, and were addressed through linguistic principles and psychological theories of learning. At the time of its inception, the field of applied linguistics was guided by theories from linguistic structuralism and

behaviorist psychology. Language was characterized as a system that could be classified into sounds and structures.

Language acquisition was seen as habit formation, best served as students imitated and practiced these sounds and structures, and were given positive reinforcement or corrective feedback as needed.

Very much an applied enterprise, this research followed an approach that came to be called "contrastive analysis" (Lado 1957). Typically, a comparison would be made between the L2 to be learned and the L1 of the learner. Drill, practice, and correction would follow on those areas of the L2 that differed from those of the L1 so that L1 "interference" could be avoided, and L2 habits could be formed. Unfortunately, this approach seldom worked, as learners did not appear to be developmentally ready to imitate many L2 structures they were given, and as linguists found it impossible to perform contrastive analyses on a feature by feature basis. Even after many years of practice, learners would wind up with little understanding of the L2 and limited ability to use it as a means of communication [3].

The largest body of work in the domain of language acquisition studies focuses on child L1 acquisition (FLA) and developmental psycholinguistics. The studies on FLA which have had a major impact on SLA research are those which were carried out as views advanced by Chomsky (1965) on language, the learner, and the learning process supplanted those framed by theories of structuralism and behaviorism. Their application to the study of SLA influenced its initial research questions and provided it with data collection instruments and analytical categories. This work focused on the extent to which SLA was like FLA in its processes and developmental sequences. A great deal of descriptive data was thereby made available to the field. These data provide basic details on the systematicity, sequences, and processes of SLA, which have inspired future research and informed teaching practice [1].

The study of SLA is believed to provide a particularly fruitful area for insight into the process of language learning compared to the study of children

acquiring their L1. This is because the cognitive, conceptual, and affective processes that characterize L1 development are not required of their older, L2 learning counterparts. On the other hand, the L2 learner's cultural background, personality and identity are unique resources that make the process of SLA an ever-present challenge to researchers. Fortunately, each of the fields has found a niche in the research endeavor, so there is little concern about whether the study of SLA or FLA is more central to questions on language acquisition. In the United States, this friendly co-existence seems especially confirmed by academic placement: Much of the academic study and research on FLA takes place in departments of psychology, whereas the study of SLA finds its place in departments of linguistics, applied linguistics, English as a Second Language, and education [2].

#### **REFERENCES**

1. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
2. Doughty, C., & Williams, J. (Eds.), (1998). *Focus on form in second language classroom*. New York: Cambridge University Press.
3. Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
4. Lightbown, P. (2000). Anniversary Article: Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21, 431-462.



Наукове видання

## **ЗБІРНИК**

**наукових праць студентів  
та молодих учених**

**(за матеріалами Всеукраїнської студентської  
науково-практичної Інтернет-конференції  
«СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:  
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ»  
28 березня 2019 р.)**

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 08.04.2019 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Ум. друк. арк.20,05  
Тираж 300 прим. Замовлення № 099

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»  
20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2521 від 08.06.2006.  
тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88  
vizavi-print.jimdo.com  
e-mail: vizavi008@gmail.com