

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
РЕГІОНАЛЬНИЙ ЦЕНТР НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
УКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ ДОСЛІДНИКІВ ОСВІТИ**

ЗБІРНИК

**наукових праць студентів
та молодих учених**

**(за матеріалами II Всеукраїнської студентської науково-
практичної**

**Інтернет-конференції
«СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ»
20 березня 2020 рік)**

20 березня 2020 рік

Міністерство освіти і науки України

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Факультет іноземних мов

Регіональний центр навчання іноземних мов

Українська асоціація дослідників освіти

ЗБІРНИК

наукових праць студентів

та молодих учених

(за матеріалами II Всеукраїнської студентської науково-практичної

Інтернет-конференції

«СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ:

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ»

20 березня 2020 рік)

Умань 2020

УДК 37 (082)

Головний редактор:

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

Редакційна колегія:

Постоленко Сергіївна	Ірина	Декан факультету іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
Гембарук Степанівна	Алла	Кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови та методики її навчання
Білецька Олександрівна	Ірина	Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов
Свиридюк Володимирівна	Ольга	Кандидат педагогічних наук, доцент, т. в. о. завідувача кафедри іноземних мов
Бондарук Володимирівна	Яна	Заступник декана з наукової роботи факультету іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
Кирилюк Андріївна	Марія	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 II Всеукраїнської студентської науково-практичної Інтернет-конференції «Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації», 20 березня 2020 р.). Умань: Візаві, 2020. 318 с.

До збірника увійшли матеріали досліджень студентів та молодих учених філологічного та методичного напрямів, які обговорювалися на II 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.

УДК 37 (082)

© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ЗМІСТ

Передмова	9
Ірина Автухова ПОНЯТТЯ НЕОЛОГІЗМ ЯК НАГАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ НЕОЛОГІЇ.....	10
Анастасія Барабаш АУДІЮВАННЯ ЯК НАВЧАЛЬНА ДІЯ І ЯК КОМПОНЕНТ УСНО- МОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ.....	14
Кhrystyna Vachuk TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN CONTEXT.....	16
Михайло Бевз ПОНЯТТЯ УСІЧЕННЯ В ЛІНГВІСТИЧНІЙ НАУЦІ ТА ЙОГО ВИДИ...	19
Dmytro Bilan ETHNIC GROUP POPULATION DYNAMICS IN THE U.K.....	24
Анастасія Бобошко ПРОБЛЕМИ З ДИСЦИПЛІНОЮ У ТРЕТЬОМУ КЛАСІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	28
Олександра Бовгиря ЕВФЕМІЗМИ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ МОВНИХ ТАБУ У НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ.....	32
Denys Bohachov LANGUAGES OF THE UNITED KINGDOM: HISTORY OF DEVELOPMENT.....	36
Mykola Borodan CONCERNS FOR MOTIVATING STUDENTS TO COMMUNICATE IN ENGLISH OUTSIDE THE CLASSROOM.....	42
Тарас Ботвин ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ АНГЛОМОВНИХ РОЗВАЖАЛЬНИХ МЕДІАПРОДУКТІВ ДЛЯ ВІТЧИЗНЯНИХ СПОЖИВАЧІВ.....	44
Оксана Браславська ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ЕТИМОЛОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	48
Kateryna Brych EXPLORING EFL STUDENTS' CLASSROOM ANXIETY.....	53
Владислав Бугай ПЕРСПЕКТИВИ І ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ МОВИ ЕСПЕРАНТО.....	56
Владислава Белова ДЕФІНІЦІЯ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ СЕМАНТИЗАЦІЇ ТЕРМІНА.....	57
Ольга Владичина ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ОБРАЗУ ЛЮДИНИ ЯК ЧАСТИНА СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МЕДІАКУЛЬТУРИ.....	61

<i>Алла Вовкогон</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	64
<i>Anastasiia Hanchuk</i>	
USING RESOURCES FOR LEARNING ENGLISH IN CLASS.....	68
<i>Надія Герасимлюк</i>	
КЛАСИФІКАЦІЯ ІГРОВИХ МЕТОДИК У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ.....	71
<i>Юлія Гуменюк-Чаус</i>	
ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	73
<i>Юлія Гунько</i>	
ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ПАРАДОКСУ В ОПОВІДАННЯХ АМЕРИКАНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ.....	76
<i>Ігор Гурський</i>	
ЛІНГВОПЕРСОНОЛОГІЯ ЯК ПРІОРИТЕТНА ГАЛУЗЬ ЛІНГВІСТИКИ.....	80
<i>Надія Гутиря</i>	
РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	84
<i>Аліна Джафарова</i>	
КІЛЬКІСНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ «NOBILITY».....	88
<i>Катерина Єрмоленко</i>	
ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В АНГЛІЙСЬКОМУ АНЕКДОТІ.....	90
<i>Оксана Загоруйко</i>	
РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ.....	96
<i>Diana Zalipska</i>	
MAIN CONCERNS TO BUILD LEARNERS' SPEAKING CONFIDENT SKILLS.....	99
<i>Tetiana Zanuda</i>	
ADDRESSING THE PROBLEMS OF DEVELOPING PRIMARY ENGLISH LEARNERS' WRITING SKILLS.....	101
<i>Kateryna Zbaravska</i>	
UNIVERSITY EDUCATION IN THE U.K: OXBRIDGE TRENDS.....	105
<i>Anhelina Ziniuk</i>	
IMPLEMENTING EFFECTIVE ACTIVITIES TO DEVELOP PRIMARY ENGLISH LANGUAGE LEARNERS' SPEAKING SKILLS.....	106
<i>Viktoriiia Kit</i>	
ORAL PRODUCTION IN EFL CLASSROOM: IDENTIFYING CHALLENGES.....	108
<i>Марина Клоченко</i>	

СПОСОБИ ФОРМАЛЬНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЕВФЕМІЗМІВ І ДИСФЕМІЗМІВ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ГАЗЕТНОМУ ТЕКСТІ.....	112
<i>Вадим Коваленко</i>	
ВІДДЗЕРКАЛЕННЯ КОГНІТИВНИХ ОЗНАК КОНЦЕПТУ <i>ПОДОРОЖ</i> КРІЗЬ ПРИЗМУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	117
<i>Андрій Коваленко</i>	
СТРУКТУРНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ЧАТ-ДИСКУРСУ.....	122
<i>Olha Kozhevnikova</i>	
EVALUATION OF STUDENTS` ACTIVITY DURING THE INTERACTIVE LESSON.....	127
<i>Лілія Козирєва</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РЕКЛАМНИХ СЛОГАНІВ.....	130
<i>Альона Козярук</i>	
ФУНКЦІОНУВАННЯ СЛЕНГОВОЇ ЛЕКСИКИ В РЕКЛАМНОМУ ТЕКСТІ.....	135
<i>Olena Kolba</i>	
TEACHING READING AS A CHALLENGING AREA FOR NEW UKRAINIAN SCHOOL TEACHERS OF ENGLISH.....	139
<i>Роксолана Коляса</i>	
КЛАСИФІКАЦІЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ У СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ.....	143
<i>Анна Копитко</i>	
ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ІГОР ЯК ОСНОВНОГО ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	146
<i>Mariana Kurakh</i>	
EXPLORING LEARNING STYLES IN THE EFL PRIMARY CLASSROOM.....	151
<i>Юліана Кучеренко</i>	
ЕФЕКТИВНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	153
<i>Alina Ledchak</i>	
USING PODCASTS FOR TEACHING LISTENING IN THE EFL CLASSROOM.....	156
<i>Марина Лелека</i>	
ІДІОМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНСТРУКЦІЇ З КОМПОНЕНТОМ «ШЛЯХ/WAY».....	160
<i>Darya Maksymenko</i>	
GAMES AS A WAY OF IMPROVING COGNITIVE FUNCTIONS OF SIXTH-GRADERS IN THE ENGLISH CLASSROOM.....	164
<i>Лілія Малахатько</i>	

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ.....	168
<i>Liliia Malakhatko, Iryna Postolenko</i>	
SCHOOL EXPERIMENT IN DEVELOPING YOUNG LEARNERS' LISTENING SKILLS.....	171
<i>Яна Мальована</i>	
ЮРИДИЧНІ ТЕРМІНИ В АНГЛОМОВНІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ЇХ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ПЕРЕКЛАД УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ.....	175
<i>Юлія Марковська-Гринчук</i>	
СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ РЕЗЮМЕ ТА СУПРОВІДНИХ ЛИСТІВ.....	178
<i>Віталій Марцін</i>	
КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОНІМІЧНИХ ПЕРЕНОСІВ.....	181
<i>Ілона Мельник</i>	
РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	185
<i>Людмила Мельник</i>	
ПОНЯТТЯ «КОНЦЕПТ» У ПАРАДИГМІ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	189
<i>Руслан Мельник</i>	
ОНОМАСІОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАНЦУЗЬКИХ АПЕЛЯТИВІВ, УТВОРЕНИХ ВІД ВЛАСНИХ НАЗВ.....	194
<i>Наталія Мельник</i>	
ЕТНОНІМИ ТА СПОСОБИ ЇХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ.....	197
<i>Надія Морозова</i>	
ЗАПОЗИЧЕННЯ АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКИХ КОНЦЕПТІВ У ФРАНЦУЗЬКУ МОВУ КВЕБЕКУ.....	201
<i>Maryna Mostipan</i>	
EFFECTIVE TASKS AND ACTIVITIES FOR DEVELOPING INTERMEDIATE LEARNERS' SPEAKING SKILLS.....	204
<i>Діна Мудрик</i>	
ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ РЕАЛІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	207
<i>Яна Музика</i>	
ПОНЯТТЯ НЕКООПЕРАТИВНОГО ДІАЛОГУ ТА ЙОГО ДЕТЕКЦІЯ У ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ.....	211
<i>Микита Невдахін</i>	
УНІВЕРСАЛЬНІСТЬ І СПЕЦИФІЧНІСТЬ СПОСОБІВ МЕТАФОРИЗАЦІЇ.....	215
<i>Anna Nedobuha</i>	
IMPLICIT MEANING AS A LINGUISTIC CATEGORY.....	219
<i>Вадим Омельченко</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ СЕМАНТИКИ ВЛАСНИХ НАЗВ.....	222

<i>Анастасія Пашигрева</i>	
ВІДТВОРЕННЯ ЗАСОБІВ КОМІЧНОГО В ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ.....	227
<i>Nadiia Petrushenko</i>	
THE WAYS TO DEVELOP SPEAKING ACCURACY AND FLUENCY AT SECONDARY SCHOOL.....	230
<i>Катерина Пригода</i>	
ЖАНРОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОМОВНОЇ ПОЕТИЧНОЇ ДРАМИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	235
<i>Павло Радченко</i>	
МОВЛЕННЄВА РЕАЛІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНИХ ПРИСЛІВ'ІВ У ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ.....	239
<i>Volodymyr Revniuk</i>	
INTERRELATION BETWEEN MOTIVATION AND ATTENTION MANAGEMENT	243
<i>Anna Savchuk</i>	
ELICITING VOCABULARY AS A METHOD OF TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL.....	246
<i>Вікторія Самко</i>	
ЕЛІПСИС ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ....	249
<i>Yana Sidun</i>	
THE ROLE OF GAMES IN TEACHING ENGLISH.....	251
<i>Таїсія Сінько</i>	
КАТЕГОРІЯ РОДУ АРАБСЬКИХ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ.....	255
<i>Ліза Снігур</i>	
ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	257
<i>Ірина Сулимко</i>	
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ БРИТАНСЬКИХ ПРИЗВИЩ.....	259
<i>Yuliia Tymoshchuk</i>	
NATIONAL IDENTITY AND LINGUISTIC SITUATION IN THE U.K.....	262
<i>Nina Tkachuk</i>	
USING EFFECTIVE LISTENING STRATEGIES IN EFL PRIMARY CLASSROOM.....	270
<i>Наталія Толочна</i>	
ОСОБЛИВОСТІ АМЕРИКАНСЬКОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ.....	272
<i>Михайлина Трачук</i>	
ЗАСТОСУВАННЯ СУФІКСАЛЬНИХ МОРФЕМ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НА ПРИКЛАДІ КАЗКИ А. ДЕ СЕНТ-ЕКЗЮПЕРІ «МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ».....	273
<i>Nataliia Fanta</i>	
DEDUCTIVE AND INDUCTIVE GRAMMAR LEARNING IN THE EFL CLASSROOM: STUDENTS' BELIEFS AND PERCEPTIONS.....	278

<i>Oleksandr Formanchuk</i>	
IMPORTANCE OF DEVELOPING PRIMARY ENGLISH LANGUAGE LEARNERS' READING SKILLS.....	282
<i>Алла Хирнюк</i>	
СЕМАНТИЧНІ РОЛІ ДІЄСЛІВНОГО ПРЕДИКАТА В СТРУКТУРІ АНГЛІЙСЬКОГО РЕЧЕННЯ.....	285
<i>Анна Цимбалюк</i>	
ВАЖЛИВІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ ЕКОНОМІКИ.....	289
<i>Христина Чапlouцька</i>	
СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ ВАЛЕНТНОСТІ ТА СПОЛУЧУВАНОСТІ СЛОВА.....	291
<i>Alla Chernia</i>	
THE IMPORTANCE OF USING GAMES IN EFL CLASSROOMS.....	294
<i>Maryna Chmerenko</i>	
THE ROLE OF VOCABULARY IN EFL TEACHING AND LEARNING.....	297
<i>Anna Sharpilo</i>	
THE IMMIGRANTION PARADOX IN THE U.K.....	300
<i>Anastasiia Shymanska</i>	
THE EFFICIENCY OF UKRAINIAN COURSEBOOKS IN ENGLISH CLASSROOM.....	305
<i>Катерина Шоколенко</i>	
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ КОНЦЕПТУ.....	308
<i>Юлія Яковець</i>	
ГРА СЛІВ ТА ЗАСОБИ ЇЇ ПЕРЕДАЧІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ.....	311
<i>Yuliia Yakovets</i>	
DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL ENGLISH LANGUAGE LEARNERS THROUGH GAMES.....	316

ПЕРЕДМОВА

Шановні читачі!

Цією передмовою до матеріалів II Всеукраїнської студентської науково-практичної Інтернет-конференції «СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ» (м. Умань, 20 березня 2020 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 всіх 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, які будуть присвячені виробленню нових стратегій до вивчення лінгвістичних та методичних явищ.

Оргкомітет конференції

Ірина Автухова,
студентка IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПОНЯТТЯ НЕОЛОГІЗМ ЯК НАГАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ НЕОЛОГІЇ

Постановка проблеми. Утворення та розвиток неологізмів завжди було актуальним питанням лінгвістики. Мова збагачується за рахунок запозичень, завдяки таким процесам, як суфіксація, префіксація, словотвір, телескопія, аббревіація. Тому що необхідною умовою існування кожної мови є її безперервне поповнення новими одиницями.

Проблема лінгвістичного терміну неологізм і є однією із невирішених проблем неології, що в різних джерелах визначається по-різному. Причина може полягати в тому що цей термін опинився в центрі мовної дискусії порівняно пізно. Посилання на час виникнення, розповсюдження і впровадження нових слів має вирішальне значення для визначення поняття неологізму. Зокрема, визначення поняття неологізму викликає значне зацікавлення у філологів, які займаються проблемами неології, що зумовило актуальність нашої роботи.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання дослідження динаміки розвитку словникового складу у галузі французької неології досліджували такі мовознавці, як М. Бувере, Л. Геспен, Л. Гільбер, Ф. Годен, А. Дюга, Л. Депенкер, Ж.-Ф. Саблероль та інші.

Мета статті – розглянути причини та особливості виникнення проблем у сучасній неології.

Виклад основного матеріалу. На початку XXI століття з'явилася низка цікавих досліджень, у яких висвітлюються різні аспекти неології як нового та перспективного напрямку сучасних досліджень, а саме: дериваційний, стилістичний, прагматичний, дискурсивний, когнітивний, лексико-граматичний, соціолінгвістичний, культурологічний і

психолінгвістичний. Перспективними є також дослідження авторських новотворів, okazіоналізмів; виокремлення семантичних і синтаксичних новотворів. Проблема визначення терміну «неологізм» є суперечливою і недостатньо обґрунтованою. Якщо період народження і зникнення слова фіксується більш-менш об'єктивно, то тривалість перебування слів в «статусі новоутворень» є суб'єктивною.

Сучасні неологічні дослідження, зводяться до «з'ясування типології нових слів у мові і мовленні». Однак систематизація неологічного матеріалу вимагає передусім конкретизації, уточнення самого поняття «неологізм», що в переважній більшості випадків ототожнюється з новим словом, інновацією та новотвором. Передусім, загальноновживаним і поширеним є перший з термінів – неологізм.

Слово «неологізм» вперше з'явилося в 1735 р. у французькій мові («néologisme»), звідки було запозичене англійською мовою в значенні «використання або звичка використання нових слів, інновацій у мові, а також нове слово або вираз». З того часу в лінгвістичній літературі поняття «неологізм» вживається стосовно нових слів у різних мовах. Від традиційних канонічних слів неологізми відрізняються особливими зв'язками з соціумом, структурними девіаціями, які фіксуються колективною свідомістю [1, с. 4].

Поняття неологізму, згідно з внутрішньою формою і етимологією охоплює і нове значення (лексико-семантичний варіант слова, семолексему), що також є лексичним новотвором; або семантичним неологізмом. Закономірним є й залучення до складу неологізмів нових нерозкладних стійких сполучень слів (ідіом), оскільки, по-перше, в ідіомі слова модифіковані в своїх значеннях до нуля, і, по-друге, дво-, трикомпонентна одиниця виступає у функції слова [2].

Тому, різні лінгвісти, мовознавці трактують значення терміну «неологізм» по-різному.

К. Заболотний дотримується думки, що «неологізм – це нове слово (стійке поєднання слів), яке відповідає вимогам спілкування, нове за значенням і за формою (або за формою, або за значенням), утворене за словотвірними законами мови або ж запозичене з іншої, яке сприймається мовцями мови як нове протягом деякого періоду часу» [3, с. 6].

Таким чином, можна виділити кілька основних критеріїв визначення неологізму:

1. Слово, що позначає нову реалію.
2. Неологізм як стилістична категорія: головним критерієм якого є – відчуття смислової новизни.

3. Неологізм як утворений синонім до вже існуючого слова, який володіє конотативним відтінком.

Спробуємо розглянути кілька найбільш популярних лінгвістичних теорій Т. Попової, які допоможуть краще розкрити таке явище, як неологізм. Однією з найпоширеніших теорій неологізмів є *денотативна теорія*, яка представлена в «Словнику лінгвістичних термінів» О. Ахманової. Недолік цієї теорії полягає в тому що вона не враховує мовні причини появи неологізмів (прагнення носія мови до експресивності, виразності, економії номінації, утворення за аналогією тощо) і те, що неологізми можуть позначати різні з точки зору новизни явища і поняття.

Натомість, згідно з *стилістичною теорією* до неологізмів відносяться слова, використання яких супроводжується ефектом новизни. Конотація новизни, якою супроводжується сприйняття нового слова, визнається головним і єдиним критерієм визначення всього поняття «неологізм» і залежить вона, передусім, від професійної, загальнокультурної та мовної компетенції людини, а також від її життєвого досвіду.

Прихильники *структурної теорії* вважають, що до неологізмів можуть бути віднесені тільки ті слова, які володіють абсолютною структурною, формальною новизною, зазвичай це унікальні

звукосполучення, поєднання компонентів тощо, що сприймаються як нероздільні, непохідні, невмотивовані одиниці [1, с. 106].

Конкретно-історична теорія неологізмів полягає в тому, що ознака «нового», «новизни», яка лежить в основі неологізму повинна уточнюватись з погляду часу і мовного простору, що дозволить «сфокусувати» коректне уявлення про сутність неологізму. Справа в тому, що «поняття неологізму історичне і відносне» [4, с. 107], тому йому потрібні конкретизатори.

Психолінгвістична теорія представлена в працях С. Тогоєвої. Вона займається дослідженням проблем неології з позицій теорії мовної діяльності та розробкою психолінгвістичної концепції неології. Автор представила методологічну базу дослідження нового слова як одиниці індивідуального лексикону в зіставленні з різними підходами до аналізу мовних механізмів та одиниць номінації, тобто акцентується суб'єктивна, індивідуальна новизна неологізму. Розглядається гнучка система ідентифікаційних стратегій, яка використовується носієм мови для пізнання нового для індивідуальної свідомості слова та опорні еталони, що формуються у людини як результат її розвитку в соціумі [5, с. 25].

Таким чином, опираючись на вищевикладені критерії визначення неологізмів, сформулюємо своє бачення сутності цього класу слів. Отже, на наш погляд, неологізмами слід вважати нове слово або стійке словосполучення, нові або за формою або за змістом, або за формою і за змістом, що володіють семою новизни протягом певного періоду часу. Це одиниці, які увійшли в лексико-семантичну систему мови, мовну сферу та не існували в попередній період в тій ж мові, підмові, мовній сфері. Крім того, ці одиниці утворені за словотвірними законами відповідної мови, підмови або запозичені з іншої мови у зв'язку з потребою у спілкуванні, які перейшли з пасивного складу мови. Вони володіють сформованими семантичними, прагматичними і стилістичними властивостями (ознаками)

та сприймаються носіями, соціумом як нові і зафіксовані в словнику нових слів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антюфеева Ю. Н. Английские новообразования в развитии: потенциальное слово, окказионализм, неологизм: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Тула, 2004. 184 с.
2. Грицай І. С. Сучасні підходи до вивчення неологізмів. URL: <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1010>.
3. Заболотный К. Ф. Семантические неологизмы в словообразовательной системе английского языка // Депон. рукопись в ИНИОН АН СССР №42482 от 23.07.90. Черновцы, 1991. С. 3–9.
4. Зацний Ю. А. Неологізми англ. мови 80-90х років XX століття. Запоріжжя: РА «Тандем-У», 1997. 396 с.
5. Мурадова О. А. Про шляхи поповнення словникового складу французької мови. Калінін, 1979.

Анастасія Барабаш,
*студентка V курсу,
факультет іноземних мов,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця*

АУДІЮВАННЯ ЯК НАВЧАЛЬНА ДІЯ І ЯК КОМПОНЕНТ УСНО-МОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ

Термін аудіювання було введено в літературу американським психологом Роджером Брауном. Він дав таке визначення: «Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Насправді, як самостійний вид мовленевої діяльності, воно важливе в життєдіяльності людини».

Раніше, у методиці викладання іноземної мови аудіювання вважали пасивним видом мовленевої діяльності. Та лише завдяки дослідженню американських вчених Дж. Ашера, і С. Крашена, ідеї яких лягли в основу популярних сучасних методик вивчення іноземних мов, аудіювання стало активним видом мовленевої діяльності [1, с. 102].

Процес формування навичок аудіювання передбачає три дії:

1. Аудіювання під час опрацювання та введення нового матеріалу, саме тоді відбувається найкраще сприйняття і формування нових звукових мовних елементів. В цей час формується не тільки навичка розуміння почутого, а й сприйняття фонетико-акустичних особливостей цих одиниць.

2. Аудіювання як аспект діалогічного мовлення. Цей вид діяльності фактично зумовлений необхідністю формування вмінь говоріння та розуміння почутого, так як без аудіювання не існує спілкування.

3. Аудіювання як специфічний різновид вправ іноземної мови. Тут аудіювання потрібно розглядати в контексті слухання мовлення викладача або диктора, яке охоплює як діалоги окремих осіб, так і слухання читання розповідей, чи перегляд відеоматеріалів [2, с. 56].

Головним завданням навчання аудіювання на етапі старшої школи є вдосконалення раніше сформованих умінь і, в разі потреби їх корекція. Навички та вміння розуміння іноземної мови на слух формуються як в умовах природної мовної ситуації, в процесі реального мовного спілкування, так і в процесі виконання певних завдань для навчання аудіювання. Комунікативне аудіювання визначається як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, націлений на сприйняття і розуміння усного мовлення на слух при його одноразовому прослуховуванні [3, с. 145].

Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, залучивши їх до навчального процесу учнів старших класів можна ефективніше вирішувати такі завдання як:

- удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів мережі Інтернет;
- удосконалювати вміння монологічного та діалогічного мовлення;
- поповнювати словниковий запас на основі почутих текстів.

Отже, застосування інформаційних технологій у навчальному процесі дає змогу ефективно впроваджувати сучасні методики викладання іноземних мов, які є більш цікавими для учнів старших класів. Проте, використання

Інтернету на уроці не повинно бути хаотичним та безсистемним. Розробляючи заняття учитель повинен чітко поставити мету, ціль, і способи реалізації поставлених завдань, в яких повинно бути місце ознайомлення з новою темою, засвоєння матеріалу та формування практичних умінь та навичок, а також перевірка знань. В навчальному процесі інтернет повинен служити інструментом для досягнення навчальних цілей, а не розглядатися як основний засіб навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ситдикова І. Комп'ютер поспішає на допомогу. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2004.
2. Токменко О. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь віки допомогу. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2006. №2.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004.

Khrystyna Bachyk,
3rd year student,
the faculty of foreign philology,
Uzhhorod National University,
Uzhhorod

TEACHING ENGLISH GRAMMAR IN CONTEXT

Grammar is an essential part of teaching and learning language. Knowing grammar helps us understand, write and speak in the proper way. Grammar is thought to be one of the most difficult aspects of language to teach well. B. Azar highlights the significance of teaching grammar as: “One important aspect of grammar teaching is that it helps learners discover the nature of language, i.e., that language consists of predictable patterns that make what we say, hear and write intelligible” [1].

The main goal of grammar teaching is to enable learners to achieve linguistic competence so that they can use grammar as a tool or resource while communicating in English both orally and in writing. More specifically, grammatical competence provides learners with effective instruments for

comprehension and creation of messages. However, as D. Larsen-Freeman writes, “Across the various languages and subsystems of grammar, perhaps the most widely practiced traditional approach to grammatical instruction has been portrayed as three Ps – present, practice, produce” [2, p. 523]. Thus, many language teachers believe that it should be taught in a traditional way by explaining the forms and rules and then drilling students on them. Focusing on grammar as a set of forms and rules which have to be learnt by heart results in bored and disaffected students who can produce correct forms while doing written tasks, but make mistakes when they speak or use the language in context. Moreover, language systems vary depending on the set of features each communication context entails [3, p. 3]. This means that teaching language as a set of forms and rules without conceptualising it as a social event is ineffective since it fails to prepare students for communicating in real-life situations. Hence, as M. Celce-Murcia states, grammar instruction should be content-based, meaningful, contextualized and discourse based rather than sentence-based [4, p. 474-476]. This stipulates *the topicality of the research* into context-based grammar teaching in the EFL classroom.

The present paper *aims* at outlining the benefits teaching English grammar in context brings into the EFL classroom. In professional literature it has been widely recognised that context-based grammar holds an important place for effective learning for a number of reasons. To start with, teaching grammar by providing language input that features context-depending language variation and by getting students to practise this variation while performing grammar practice activities develop a students’ feeling for the way grammar structures work in real-life communication. D. Nunan discusses this idea in the following way: “An approach through which learners can learn how to form structures correctly, and also how to use them to communicate meaning. If learners are not given opportunities to explore grammar in context, it will be difficult for them to see how and why alternative forms exist to express different communicative meanings” [5, p. 103]. In other words, grammar instruction through context enables learners to

observe the way grammatical structures “behave” in natural communication, both in receiving and communicating messages. Hence, it positively affects learner’s communicative competence across all the language skills.

In this connection it should be noted that the role of context varies depending on grammatical structures. Some grammatical items require a greater degree of contextualization than others. For example, “discourse factors seem much more crucial for tense usage, for example, than for irregular plurals” [6, p. 202].

Context-based grammar teaching connects teaching and learning language experience to reality in the target language [7]. Creating meaningful contexts in the EFL classroom gives real communicative value to structures that are learnt. Moreover, communicative grammar teaching enhances student motivation and engagement.

Hence, teaching English grammar in context is seen as an effective way of developing students’ communicative competence. Context-based grammar instruction is motivating and engaging; it links grammar learning and teaching to reality in the target language; and it gives real communicative value to learning.

REFERENCES

1. Azar B. Grammar-Based Teaching: A Practitioner’s Perspective. *TESL-EJ*. 11(2): 2007. P. 1-12. URL: <http://www.tesl-ej.org/ej42/al.pdf> (Last accessed: 02.03.2020).
2. Larsen-Freeman D. Teaching and Testing Grammar. In Long, M.H. & Catherine, J. Doughty (ed), *The Handbook of Language Teaching*. Malde, MA: Thomson/Heinle. 2009. P. 518-542.
3. Smith C., Butler N. L., Griffith K. G., Kritsonis W. A. (2007) The Role of Communication Context, Corpus-Based Grammar, and Scaffolded Interaction in ESL/EFL. *The Lamar University Electronic Journal of Student Research* Spring 2007. 5 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495290.pdf> (Last accessed: 03.03.2020).
4. Celce-Murcia M. Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*: 1991. 459-480.
5. Nunan D. Teaching Grammar in Context. *ELT Journal* 52(2): 1998. P. 101-109.
6. Petrovitz W. The role of context in the presentation of grammar. *ELT Journal* Volume 51/3 July, 1997. Oxford University Press. P. 201-207.
7. Anderson J (2005). *Mechanically Inclined*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers. 216 p.

Михайло Бевз,
магістрант I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПОНЯТТЯ УСІЧЕННЯ В ЛІНГВІСТИЧНІЙ НАУЦІ ТА ЙОГО ВИДИ

На сучасному етапі розвитку для англійської мови особливо є характерним наявність скорочень різних видів, особливе місце серед яких займають усічення. Популярність коротких слів безпосередньо пов'язана з процесами, які відбуваються у житті суспільства, а саме високі темпи економічного, політичного і соціального розвитку, науково-технічний прогрес, значне збільшення кількості інформації викликають у відповідь перебудову системи мови, що знаходить вираження у прагненні до раціоналізації мови за рахунок скорочення окремих сегментів мовного потоку. З такої точки зору усічення виступають зручними ознаками стану системи мови, що відповідають актуальним тенденціям розвитку суспільства. Вони розкривають закономірності динаміки і еволюції словникового фонду за рахунок активації внутрішніх ресурсів лексичної системи англійської мови.

Мета даної публікації полягає в аналізі підходів до визначення поняття усічення та систематизації класифікацій видів усічення.

В англійській мові усічення функціонують ще з середньоанглійського періоду. У творах Шекспіра (кінець XVI – початок XVII ст.) присутнє скорочення варіантів імен *Jule < Juliet, Hall < Harry/ Henry, Ned < Edward*. До середньовічного періоду відносять виникнення таких усічень як *rep < reputation, pos* чи *pozz < positive* та ін. [1]. Проте, з посиленням пуританських тенденцій в релігії, моралі, поведінці протягом XVII ст., посилюється й прагнення до упорядкованості і більшому нормуванню мови. Відомі суспільно-політичні діячі тієї епохи такі як Дж. Свіфт, Дж. Аддісон, Р. Стіл намагалися закріпити мову, вберегти її від небажаних нововведень,

засуджували усічення і виступали проти їх широкого використання. Однак, такі протести не могли зупинити об'єктивну тенденцію у розвитку мови. Скорочення слів активується у XIX ст. і ще більше у нас час. Виникають усічення *bus* < *omnibus* (початок XIX ст.), *pub* < *public house* (середина XIX ст.), *pram* < *perambulator*, *photo* < *photograph* (остання чверть XIX ст.) які торкаються деяких слів широкого вжитку [1].

За останні два-три десятиліття в англійській мові з'явилися сотні усічень. Багато з них належать до розмовної чи жаргонної лексики, які виникли у спілкуванні різних соціальних чи професійних груп і тому не набули широкого визнання. Свідомством інтенсифікації росту кількості усічень може виступати збільшення їх кількості у пресі – на сторінках газет і журналів. Про це свідчать дані порівняльного кількісного аналізу усічень у виданнях 80-х, 90-х років і аналогічним їм виданнях початку XXI ст. Наприклад, Н. Солов'єва зафіксувала у квітневому журналі «Glamour» 1993 року 28 випадків вживання усічень більшість з яких належать до добре засвоєних одиниць на зразок *photo* < *photograph*, *phone* < *telephone*, *plane* < *airplane* та ін., тоді як через 10 років, у квітневому випуску 2003 року цього ж видання кількість усічень сягнула 193 одиниць [2, с. 26]. Подібна ситуація спостерігається і в багатьох інших виданнях.

Отже, усіченням належить гідне місце серед інших видів скорочень англійської мови. Під «скороченнями» у широкому змісті ми розуміємо будь який редукований варіант написання чи вимови слова/ терміна чи словосполучення.

Аналіз лінгвістичної літератури дозволив виявити цілу низку термінів, які по-різному віддзеркалюють особливості досліджуваного явища: складові аббревіатури (Єлдишев, 1985), одночленні складові скорочення (*one-member syllable shortenings*) (Marchand, 1966), аббревіатурні морфеми (Шаповалова, 2003), морфемні усічення (Борисов, 1972), прості усічення і усічені слова (Рахманова, 2005).

На нашу думку термін «усічення» («усічена одиниця») найбільш повно відображає головну операцію, що призводить до утворення подібних конструкцій, а саме усічення матеріальної оболонки слова, акцентуючи увагу на структурній простоті одиниць, «утворених зі складу, чи, рідше, кількох складів, що залишилися при редукції вихідного слова» [3, с. 23].

Серед українських і закордонних лінгвістів не існує єдності поглядів не лише в плані термінології, але й у розумінні того, які власне утворення слід віднести до класу усічень.

Наприклад, Д. Алексеев відносить до даного виду скорочень слова на зразок «зав», «зам» та такі утворення як «лікбез», «колгосп» при цьому не виокремлюючи в окремий клас одиниці, що утворилися від частини (або частин) лише одного слова [4, с. 31].

На думку А. Маквардта, утворення подібних одиниць полягає в «усіченні початкових або кінцевих складів» [5, с. 92]. Автор нівелює наявність усічених одиниць із редукованою середньою частиною, а також скорочення, утворенні шляхом одночасного випущення і початкової і кінцевої частин вихідного слова.

Л. Сапогова вважає основним критерієм дослідження скорочень їх формальні характеристики, тому називає «усіченнями» структурно простішими знаками, що виникають в результаті «стискання» матеріальної оболонки вихідних одиниць. Автор виділяє три способи утворення усічених слів:

1) семантико-синтаксичний, суть якого полягає в упущенні складової частини стійкого словосполучення: *public* < *public house* та ін.;

2) морфолого-синтаксичне скорочення – своєрідний «розбір» складного слова на складові: *sitter* < *baby-sitter* та ін.;

3) фоно-морфологічне скорочення, за якого нова одиниця вичленовується зі структури прототипу за складовим принципом і являє собою нову одиницю, яка до цього не функціонувала самостійно *croc* < *crocodile* і т.д. [6, с. 25-28].

Н. Солов'єва під термін «усічення» підводить утворення, що виникли шляхом скорочення окремих сегментів одного слова (наприклад, *doc* < *doctor*. *vet* < *veteran*. *uni* < *university* та ін.) чи одного елемента словосполучення (*ab* < *abdominal muscle*, *gram* < *grammar school*, *Fed* < *Federal Reserve System* та ін.). Як видно, автор відносить до усічень також випущення складової частини стійкого словосполучення [2, с. 28].

Усічення вирізняються різноманіттям моделей, що виводяться в залежності від того, який фрагмент вихідного найменування усікається, а який залишається незмінним. У лінгвістичній науці існують різні приклади класифікацій усічень за структурною ознакою. Дуже часто думки вчених стосовно кількості підтипів і термінології не співпадають.

Аналіз лінгвістичної літератури дозволив виділити функціонування усічень чотирьох структурних різновидів в сучасній англійській мові:

1) акопи – утворені шляхом усічення кінцевого фрагменту вихідного найменування. Їх відносять до найпродуктивніших типів усічень. При цьому усіченню підлягає ціла морфема: *astro* < *astrologer*, *info* < *information*, *logo* < *logotype*, *anchor* < *anchorman*. Інколи усіченню підлягає частина морфеми: *simp* < *simpleton*.

E.g. Your girl is intelligent, introspective, and way too clever for a simp like you [Maxim, April, 2008, p.94].

Аналіз усічень, які з'явилися в англійській мові у 80-ті роки підтверджує тенденцію до високої продуктивності кінцевих усічень: *def* < *definitive*, *detox* < *detoxification*, *goth* < *gothic*, *graf* < *graffiti*, *hyper* < *hyperactive*, *pol* < *politician*, *resto* < *restaurant*, *teen* < *teenager*, *vid* < *video film* та ін. за деякими даними, понад 80% усічень утворені кінцевим усіченням [1].

2) афери – отримані в результаті випущення початкового фрагменту. У відповідності до традиції і норми такі усічення є менш чисельними: *burger* < *hamburger*, *mare* < *nightmare*, *do* < *hairdo*, *chauvinism* <

male chauvinism; butynitrite < (iso)butynitrite; 'hood < neighbourhood; 'chute < parachute.

E.g. A man has died after his 'chute apparently failed to open during a skydive south of Sydney, police say [www.news.com.au, November 28, 2009].

За даними Горшунова афери складують трохи більше 10% усіх усічень.

3) крайові усічення – утворені шляхом усічення початкового і кінцевого фрагментів генеративного найменування. Приклади такого типу усічення не чисельні (близько 2%): *frig < refrigerator, script < prescription, van < avanguard, scrip < prescription, litcrit < literary criticism, mersh < commercial.* У цьому випадку за зовнішнім виглядом не одразу можна здогадатися що означає нове скорочення і від якого слова воно походить.

E.g. "Are you kidding? I'd never listen to mersh stuff like Justin Beiber" [Glamour, March, 2009].

4) зрощення – отримані в результаті довільного скорочення медіальних сегментів вихідного слова: *polythene < polyethylene, sym < system, idtrafiche < ultramicrofiche, ecotecture < ecological architecture, comms < communications,* чи словосполучення: *closed caption < closed circuit caption.*

E.g. Gender gap in maths driven by social factors, not biological differences [www.scienceblogs.com, June 1, 2009].

Отже, усічення – це лексичні одиниці, утворені шляхом зменшення звукового комплексу одного слова чи одного компонента словосполучення, які функціонують на рівні повноправних одиниць комунікації. Відповідно до структурних особливостей, моделей скорочення слів і словосполучень виділяють такі групи усічень: акопи, афери, крайові усічення та зрощення. Варто відзначити, що зустрічаються одиничні випадки «неправильного» скорочення, які не можна віднести до жодної групи, наприклад, *dill < distilled* (тут порушена лінійна послідовність звукового ряду вихідної форми).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горшунов Ю. В. Новая аббревиатурная и отаббревиатурная лексика английского языка: Учеб. пособие к спецкурсу. Бирск: БГПИ, 1998. 99с.
2. Соловьева Н. А. Усечения в современной англоязычной прессе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Пятигорск, 2009. 203 с.
3. Елдышев А. Н. Строеение и мотивированность сокращенных слов: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 1985. 175 с.
4. Алексеев Д. И. Сокращенные слова в русском языке. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1979. 328 с.
5. Mackwardt A. N. American English. N.Y.: Oxford University Press, 1958. 194 p.
6. Сапогова Л. И. Опыт семантико-стилистического сопоставления морфемных усечений с прототипами: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Тула, 1968. 275 с.

Dmytro Bilan,
2nd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

ETHNIC GROUP POPULATION DYNAMICS IN THE U.K.

The constantly changing ethnic make-up of Britain's population has become an issue of political and social concern. The concern is twofold: first, the concentration, and particularly the segregation, of ethnic populations; second, the faster growth of those minority populations. In particular, a popular assumption has emerged that minority ethnic populations are self-segregating into particular areas, with accompanying "white-flight" from these areas. This paper argues that patterns of minority and white migration need to be understood in relation to other components of population change, deaths and births. The significance of natural change – a relatively benign process – for the growth of minority ethnic populations is demonstrated at national and local levels, raising a challenge to interpretations of divisive clustering.

Ethnicity is an important factor in understanding population change in Britain because of the demographic differences between ethnic groups [1]. As international migrants are predominantly young, each ethnic group can be expected to have an age structure dependent on the periods in which it migrated. Both natural change and migration are closely associated with life stage; migration and

fertility being most common among young adults and mortality among older adults. Thus different rates of population change can be expected for different immigrant-origin groups. In this paper such demographic patterns and explanations are explored as a way of understanding Britain's ethnic mosaic. The paper first explains the derivation of a new set of migration estimates for Britain for the period 2001-2019, before using it to describe the population dynamics of ethnic groups.

This article explores the estimates of natural change and net migration for ethnic groups 2001-2019 in Britain. It explores the national picture, examining the roles that natural change and net migration play for each ethnic group. The contributions of each component and the relationships between them are explored. This article also presents net migration by age nationally, demonstrating the differing international migration-age profiles for different ethnic groups.

Quite different dynamics of population change are revealed for the eight ethnic groups. The population of all groups increased over the period (by 21% overall), though at differing rates. The African population grew at the fastest rate (374% increase on 2001 population) followed by Caribbean (135%) and Pakistani (69%). Bangladeshi (51%) and Indian (45%) grew less; and Chinese and White least (22% and 9.6% respectively). The net migration figures show the balance of international migration for each ethnic group over the period 2001-2019 because the district figures have been summed to the country level, thus giving migration once the internal movements have cancelled each other out. For all ethnic groups, there was population increase over the period as a result of both positive natural change and positive net migration. Population change due to natural change in relation to 2001 population size varied from 0.2% for Whites – a small impact on the population – to 41% for the Bangladeshi group i.e. there was a 41% growth in the Bangladeshi population over the period due to an excess of births over deaths. Natural change, therefore, played a very significant role in population growth nationally for minority ethnic groups.

Population change due to net migration in relation to 2001 population size varied from 0.3% for Whites (marginally higher than the impact of natural change) to 60% for African, Pakistani, Bangladeshi, Chinese, Caribbean and Other had population growth due to migration of 16-29%.

If the impact of natural change and net migration are compared, migration had a greater impact on population increase over the period for the White, Caribbean, Indian and Chinese groups; for all other groups – African, Pakistani, Bangladeshi and Other - and the population as a whole, natural change had the greatest impact.

The ethnic group differences can be interpreted in terms of recency and type of immigration and demographic structure of the groups. The young age structure of the African population, whose migration to Britain has been predominantly for work or refuge, results also in a high rate of natural increase. In comparison, the Chinese group has a much older age structure thus a smaller proportion of the population in reproductive ages. Also, although the immigration rate was high, this is largely accounted for by student migrants who are less likely to start families.

The stability of the White population is clear: there was little population growth and the population age structure is mature. In the South Asian groups, natural change was greatest for Bangladeshi then Pakistani and then Indian as expected by the younger age structures of the first two groups which is a result of their more recent arrival in Britain. The higher levels of immigration for Bangladeshi and Pakistani groups than Indian can also be interpreted as a result of their more recent arrival and the greater significance therefore of immigration for family reunification [2, p. 20].

The overall relationship between natural change and net migration (as percentages of 2001 population) at district level is quite different for each ethnic group. The scale for the White group is different from the scale on the other charts; and that net migration includes both international and internal migration. Very high percentage values are the result of small 2001 populations.

For the White group the pattern is that districts with high net in-migration have low natural change, and districts with low net migration have high natural change. In other words, districts are growing predominantly as a result of either natural change or net migration. For the White population this pattern fits with a life-stage migration theory: the young adult population without families moves to urban areas then to the suburbs where they have children, then migrate out to less urban areas where they die.

For all the minority ethnic groups the relationship between net migration and natural change is in the opposite direction; high migration is associated with high natural change. The strength of this correlation varies considerably between the ethnic groups. For the Pakistani, Caribbean and Indian groups only 2%, 4% and 9% of the variation in net migration for districts respectively is accounted for by natural change. For the Other, Chinese and Bangladeshi groups, 13%, 15% and 16% of net migration variation is explained by natural change. The strongest relationship between these two components of population change is for the African group, where 48% of the variance in net migration is accounted for by natural change. Interpretation of these relationships is complicated because the estimates do not allow us to identify the growth due to migration that results from internal migration and that which results from immigration. For the recent immigrant groups in particular (African and Other), it seems sensible to speculate that immigration followed by family building is responsible for the recent population growth.

The mention above material has demonstrated the significance of natural change for minority ethnic groups at a national level and shown differing relationships between natural change and net migration, putting forward explanations based on the age structure of migrants and the population, and the known timings and motivations for migration.

REFERENCES

1. Office for National Statistics (2019). *Focus on ethnicity and religion* London: Palgrave Macmillan.

2. Salt, J. (2006) International Migration and the United Kingdom. Report of the UK SOPEMI Correspondent to the OECD, London: MRU, UCL.

Анастасія Бобошко,
студентка IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПРОБЛЕМИ З ДИСЦИПЛІНОЮ У ТРЕТЬОМУ КЛАСІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Проблема дисципліни на уроці завжди є актуальною та важливою, адже не всі діти готові слідувати правилам. Особливо в наш час, коли кожна дитина знає, що вона є особистістю, у неї є свій погляд на речі і доволі часто у такому віці це думка про те, що вчитися не обов'язково, якщо їй це не приносить задоволення, отже немає сенсу слухати вчителя, який завжди змушує щось робити. Третій клас – це вік, коли діти сповнені енергії та жаги бешкетувати та гратися. Якщо ж у дітей розсіяна увага, вони не зацікавлені у навчальному процесі та часто порушують дисципліну. що ж у такому випадку робити вчителю?

На нашу думку, вчитель насамперед має заспокоїтися та ні в якому разі не кричати на дітей, не примушувати їх. Від цього все стане тільки гірше і тоді можна остаточно втратити контроль над поведінкою учнів. У своєму дослідженні ми виявили декілька причин, які призводять до подальшого погіршення поведінки учнів на уроках.

Однією з причин такої поведінки буває неправильне ставлення до вчителя у сім'ї учня, коли батьки в присутності дитини вдома обговорюють недоліки (реальні й удавані) вчителя, демонструючи нерозуміння складності педагогічної роботи.

Другою причиною поганої дисципліни на уроці може бути відсутність контакту між учителем та учнями. Як відомо, відсутність такого контакту призводить до незадоволеності сторін одна одною, а часто й до зриву уроку.

Наступною причиною є учні, які не зацікавлені роботою.

Розповсюджена причина порушення дисципліни – стомлюваність (наприклад, наприкінці важкого уроку, навчального дня, тижня, тощо). У цьому випадку можна провести хвилину відпочинку (фізичні вправи, розповісти цікавий матеріал, запропонувати тренувальну гру).

Найбільше випадків порушення дисципліни припадає на опитування. У цьому випадку педагог повинен не випустити з уваги учнів, схильних до порушення дисципліни. Коли вчитель помітив, що діти не слухають відповідь іншого учня, можна попросити їх повторити, продовжити розповідь, тощо. Слід зазначити, що досить актуальною є проблема зауважень учителя на уроці. Однак необхідно пам'ятати, що реакція вчителя повинна бути суворою, але доброзичливою. Культура зауважень учителя – один із найважчих елементів учительської майстерності. Краще робити зауваження учням без слів: здивований погляд, пауза в розповіді.

Також ми виявили етапи, щодо запобігання та вирішення подібних проблем, а саме:

- Потрібно установити межі дозволеного, щоб діти чітко розуміли, що їм можна робити, а що ні.

- Стежити за своєю мовою, розмовляти завжди повільно, спокійним голосом.

- Відповідати рішуче і впевнено, коли учні відкрито кидають виклик непокорі.

- Бути завжди товариським, але не забувати, що фамільярність виховує неповагу. Можна цілком успішно взаємодіяти з учнями, не перетворюючись на одного з них.

- Завжди наполягати на повазі до дорослого. Учні повинні звертатися до вчителя чемно.

– Бути прикладом самодисципліни, гарної поведінки. Учні в більшості випадків переймають поведінку, а не вчать її.

– Бути зібраним. Нехай усе має своє місце. Нехай усі матеріали будуть напохваті. Від одного виду діяльності до іншого переходити поступово.

– Готуватись до уроку заздалегідь, так, щоб учні були досить завантажені протягом усього часу занять. Нехай завжди будуть альтернативні плани й матеріали. Планувати роботу і дотримуватись розробленого плану.

– Поводитись так, щоб було видно, що вчитель – керівник. Виявляти рішучість. Бути господарем ситуації. Уміти направляти. Учні очікують, щоб ними керували. Вони швидко розпізнають нерішучість, дезорганізаційність. Відсутність гарної підготовки і чітких розпоряджень є стимулом до поганої поведінки.

– Робити виклад матеріалу яскравим, захоплювати учнів за допомогою різноманітних методів, наочності й змістовності. Не звикати до рутини, але й не варто перебільшувати. Велике розмаїття на одному уроці не приносить користі, оскільки не дозволяє належним чином зосередитися на одній темі.

Враховуючи вищезазначені етапи, щодо запобігання та вирішення проблемних ситуацій на заняттях, варто відмітити основні прийоми досягнення хорошої дисципліни:

1. Ставити конкретну мету перед дітьми.
2. Проводити цікаві уроки.
3. Враховувати індивідуальні особливості, рівень розвитку та можливості учнів.
4. Спрямовувати мислення учнів на більш високий рівень (використовувати новітні технології, інтерактивні методи).
5. До учнів проявляти ввічливість та повагу, але й наполягати на повазі дорослих.
6. Не принижувати учнів, уникати іронічних чи саркастичних висловлювань.

7. Не дуже реагувати на незначні провини, вміти проявити гумор, щоб це не переросло у ворожнечу.

8. Не погрожувати мірами, які ви не зможете або не збираєтесь здійснити.

9. Підтримувати контакт з дітьми у позаурочний час; цікавитись їх самопочуттям.

10. Посилати батькам не тільки зауваження, але й заохочення.

Таким чином, аналіз низки наукових джерел дозволив нам зробити висновки, що проблема дисципліни на уроках з англійської мови в початковій школі є досить актуальною. Саме на цьому етапі навчання здобувачі освіти потребують максимальної уваги та заохочення на заняттях. Найдієвіший спосіб вирішити проблему дисципліни – це зробити урок цікавим та насиченим різними формами роботи, чітко визначати мету і завдання роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Як заспокоїти галасливий клас і почати продуктивно працювати на уроці: 13 золотих правил. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/yak-zaspokoyiti-galaslivii-klas-i-pochati-produkti.html> (дата звернення: 10.02.2020).

2. Освіта. URL: <http://osvitanova.com.ua/posts/633-dystsyplina-v-klasi-5-porad-uchyteliu> (дата звернення: 10.02.2020).

3. Дисципліна в класі. URL: <http://psychologis.com.ua/1-354.htm> (дата звернення: 10.02.2020).

4. Гуманкова О. П. Заглиблюючись у світ науки. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. №1. С. 100–103.

5. Артемчук Г. Про сучасні підходи до вивчення та викладання іноземних мов. *Рідна школа*. 2003. № 9. С. 15–16.

6. Богданова І. М. Професійна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій: автореферат дис. ... доктора пед. наук. К.: Либідь, 1998. 22 с.

7. Кравченко Г. Ю. Інноваційний процес у сучасній школі. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. *Збірник наукових праць. Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.* / За заг. ред. В. І. Євдокимова, О. М. Микитюка. Харків, 2002. Вип. 17. С. 18–21.

Олександра Бовгиря,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЕВФЕМІЗМИ ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ МОВНИХ ТАБУ У НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ

Вивчення евфемії сьогодні є актуальною лінгвістичною проблемою, адже останнім часом процеси утворення евфемізмів відбуваються надзвичайно інтенсивно. Зокрема вживання евфемізмів у ЗМІ, суспільно значущих сферах мовленнєвої діяльності, сприяє їх масштабному поширенню.

Проблемі теоретичного обґрунтування евфемізації приділяють велику увагу. Ті чи інші аспекти евфемізації певною мірою досліджено й описано в роботах багатьох мовознавців ХХ ст., зокрема в працях С. Відлак, Б. Ларіна, І. Р. Гальперіна, В. І. Жельвіса, А. М. Кацева, Л. П. Крисіна, К. Аллан, О. Й. Шейгал, В. І. Заботкіної, В. П. Москвіна тощо. Проте дискусії, що продовжуються в лінгвістиці, відсутність лінгвістично-історіографічних праць, які безпосередньо були б пов'язані з використанням евфемізмів у політиці в цілому, спонукають до подальших пошуків у цьому напрямі.

Актуальність праці мотивується необхідністю комплексного дослідження евфемістичних мовних одиниць з позицій лінгвопрагматичного та соціокультурного підходів, які сьогодні викликають найбільший дослідницький інтерес; вживання явища евфемії в німецькому політичному дискурсі. Мета дослідження полягає в комплексному аналізі лінгвопрагматичних та соціокультурних характеристик засобів евфемії сучасного німецькомовного політичного дискурсу.

Загальновідомо, що евфемізм (від грец. *euphémia* – пом'якшений вислів, від *eu* – добре і *φωμι* – говорю, кажу) – слово або вислів, троп, що вживається для непрямих, прихованих, зокрема пом'якшених, ввічливих позначень певних предметів, явищ, дій, замовчування їх прямої назви.

Вживання евфемізмів у мові тісно пов'язане із намаганням замінити соціально або психологічно неприйнятні номінації на аналогічні, але з більш нейтральним значенням, тому евфемізми можна розглядати як естетично доцільні засоби передачі інформації [1, с. 212-215].

Характерною особливістю сучасної політичної лексики є її використання не лише для повідомлення інформації, а й приховування її; вона є не тільки засобом привертання громадської уваги, а й вживається для того, щоб її відвернути або значно послабити. Специфіка політичного дискурсу полягає у тому, що він визначає політичні пріоритети суспільства, задає параметри інтерпретації політичних подій, орієнтує членів суспільства у світі політики, стимулює політичну активність, що може відбуватися прямо (переконання, заклик до дій) або приховано (створення певного емоційного стану, настрою, фону), а також об'єднує членів даного соціуму навколо певної політичної групи і відчужує інші соціальні групи [3, с. 211].

Евфемізми мають значний маніпулятивний потенціал, який зумовлений такими факторами:

- евфемізми приховують справжню сутність явища за рахунок створення нейтральної чи позитивної конотації;

- реципієнт зазвичай не встигає виділити евфемізми з контексту та осмислити їх, оскільки інформаційний потік під час промов політиків ускладнює та призупиняє його об'єктивну оцінку;

- для того, щоб присвоїти слову статус евфемізму, необхідно зрозуміти, який саме референт прихований за цим словом; якщо адресат через певні причини не може зробити це, то евфемізм так і залишиться нерозпізнаним;

- незначна частина реципієнтів знайома з явищем евфемії (філологи, журналісти) [5, с. 14-15].

На думку Д. Крістала, саме політичний дискурс, найбільш придатний для того, щоб прикрашати дійсність і приховувати справжній стан справ. У наш час мова політики використовується не тільки як інструмент

формування і вираження думки, але як спосіб її приховування. Політичний дискурс – проблема не тільки політична, але й лінгвістична та культурна. Важливу роль у політичному дискурсі відіграють евфемізми, які вживаються або з метою меліорації назв негативних явищ, процесів соціальної дійсності, або завуалювання їх суті [2, с. 35-41] .

Досліджуючи мовні табу у сучасній німецькій лінгвокультурі, доходимо висновку, що для цього феномену значимим є тісний взаємозв'язок між суспільством, мовою та нормою. Спілкування у межах суспільства створює базу для успішного співіснування всіх його членів, для кооперації між ними у різних сферах діяльності, для досягнення спільних цілей та для критичних дискусій. Комунікація – це важлива передумова для розвитку самого суспільства, життя якого є певною мірою свідомо організованим процесом. І мова відіграє в такій організації домінуючу роль. Не можна не погодитися з думкою А. Болена про те, що завдяки мові реалізується хід важливих для існування та розвитку суспільства ментальних та фізичних операцій, як то планування, аналіз, підбиття підсумків, організація та координація дій, досягнення цілей та встановлення нових [1, с. 216-217] .

Для заміни табуйованого слова у німецькій мові також використовуються літоти, художні поменшування величини, сили, значення зображувального предмета чи явища. Як правило, вони вживаються з певними семантично-стилістичними настановами: як прагнення не давати завищених оцінок, наприклад: *nicht zu mekern* замість *gut*; для пом'якшення категоричності судження, часто тільки зовнішнього, при характеристиці чогось, що може бути неприємним для партнера з комунікації, наприклад: *leicht retardiert* замість *geistig behindert*, *schwachsinnig*; *Pseudo* замість *Lügner*. У деяких випадках табуйовані слова чи поняття реалізуються у мовленні шляхом перенесення з виду на виду, або евфемістичної субституції. Наприклад: *Schlafsofa* (*Holzpritsche in der Arrestzelle oder im Wachlokal*), *Hochschule* (*Strafanstalt*), *Müllentsorgung* (*Abfallentfernung*) [8, с. 576].

Варто зазначити, що на відміну від інших галузей використання евфемістичних запозичень, де вони виконують маскуючу, прикриваючу, дистанційну функцію, у мові політики такі запозичення мають на меті лише завуалізувати табу. За Н. Цьольнер, слухачі чи співрозмовники можуть не знати значення запозиченого слова, а мовець навмисно його вживає, щоб забезпечити собі недоторканість, захиститися від зайвих роз'яснень, наприклад: *Inflation*, *Personalreduktion (Stellenstreichungen)*, *Pazifikation (Zermürbungskrieg)*, *Outsourcing (Personalentlassung)*, *Abandon (Abtretung von Rechten)*.

Останнім способом евфемізації табу, який ми досліджуємо у нашій роботі, є використання широких, абстрактних, багатозначних слів (*Leerformeln* та *Schlagwörter*). Такі слова, як *Demokratie*, *Republik* являють собою тип субституції, який використовується в основному для маскувальних евфемізмів. “Пусті формули” (*Leerformeln*) *Freiheit*, *Menschenwürde* через свою багатозначність є змістовно слабкими. Мовець, використовуючи їх, не змушений конкретизувати, що саме він розуміє під цими поняттями, водночас він викликає у слухачів (читачів) емоційну згоду [6-7].

Підбиваючи підсумки, варто відмітити, що евфемізми або мовні табу існують у будь-якому суспільстві і мають історичне або релігійне підґрунтя. Особливу роль відіграють політичні евфемізми, які, з одного боку, покликані прикривати справжні наміри та цілі політика, не вдаючись до брехні. З іншого боку, індивідуум, який дотримується суспільних табу та використовує певні евфемізми, не виключається із суспільства (та мовної спільноти). Можемо стверджувати, що навіть за теперішніх часів гарантованої свободи слова та думки у суспільстві продовжують функціонувати мовні табу. Особливо у сфері внутрішньої та зовнішньої політики [4, с. 226]. Таким чином, використання політичних евфемізмів є необхідністю. Вони слугують для встановлення меж табуйованих зон і допомагають уникнути небажаного ефекту від прямолінійного висловлювання – відкритого протесту або

критики. Перспективи подальших пошуків у згаданому науковому напрямку полягають в ґрунтовному аналізі структурно-семантичних і прагматичних особливостей мовних табу з різних сфер життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великорода В. Б. Механізми поповнення евфемістичної лексики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2017. № 4. С. 212–217.
2. Гончар О. С. Функції евфемізмів у політичному дискурсі. *Новітня філологія*. 2015. №16 (36). С. 35–41.
3. Курагіна Л. Евфемізми як форма реалізації мовних табу (на прикладі німецької мови). *Науковий вісник ХДУ*. Серія «Лінгвістика». Херсон: ХДУ, 2016. Вип. 15. С. 209–213.
4. Курбатова Т. В. Лінгвальна актуалізація концептосфери геополітики в сучасній німецькомовній картині світу: дис. канд. філол. наук: 10.02.04. Запоріжжя, 2015. 226 с.
5. Постатнік М. М. Евфемізми, причини їх виникнення, особливості вживання та перекладу (на матеріалі німецької мови). Матеріали науково-теоретичної конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів гуманітарного факультету: відп. за вип. Л. П. Валенкевич. Суми: СумДУ, 2015. Ч.2. С. 14–15.
6. Розен Е. В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке. М.: Менеджер, 2014. 192 с.
7. Снегірьова Є. Евфемізми як витончена форма мовленнєвого мистецтва. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. К.: Логос, 2016. С. 261–266.
8. Bohlen A. Die sanfte Offensive: Untersuchungen zur Verwendung politischer Euphemismen. Frankfurt am Main; Berlin, 2013. 278 S.

Denys Bohachov,
2nd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

LANGUAGES OF THE UNITED KINGDOM: HISTORY OF DEVELOPMENT

For much of its existence, the United Kingdom was always overrun of different cultures. From the Roman expansion to the reign of Normans - English language was under development of people who lived on the conquered territory. The Romans, Germanic tribes and Normans now make 3/4 of the modern English language.

And what is language? Language – is a system of communication used by a particular country or community. While people of the Great Britain do speak different languages within the UK, it is still the mark of history they all respect and are proud of. And while the settled ethnic groups of the UK live in synergy, they now have to meet the culture and language of the immigrants, thus interrupting in the cultural identity of now indigenous society. So like this throughout the UK were formed communities of the immigrants who don't want to syncretize with the GB's culture and instead form their own cultural bubbles in the United Kingdom's cultural ocean.

The languages of the United Kingdom evolved some 2,000 years ago – a great mix of various words that were created, borrowed and handed down by the different tribes that occupied Britain through the course of its history. Still, while (British) English is now the dominant language, there remains many other languages that are spoken in different areas of the UK. Tracing the history of the country will give you an idea on where these other traditional languages came from and why they are spoken only in certain regions.

Before the arrival of the Romans in 55 BC, Britain's inhabitants spoke a Celtic language. These people crossed the English Channel before the Christian era. Not many Celtic words were left in the present-day English vocabulary although some of the places in the British Isles are Celtic in origin, such as the rivers Wye and Thames and places like Kent, Dover and London.

The Romans ruled the country for close to 400 years. They were instrumental in the building of roads, bridges and the creation of cities and country estates. Their reign began to crumble when the Roman soldiers were called back to defend their home country against the invasions of the Huns and the Germans. Even with the length of the Roman's rule in the Britain, there are only about 200 words with Roman origin that are left in the modern day lexicon, many of which were used by Roman soldiers and merchants, such as weall, belt, candel and win, which translate to wall, belt, candle and wine, respectively.

The last of the Roman legions left Britain in 410 AD and without the defensive forces the Romans provided, the country was gradually invaded. The arrival of three Germanic tribes in the 5th century started the history of the English language. The three tribes were the Jutes, the Saxons and the Angles, later joining forces to form the Anglo-Saxons. They were from northern Germany and what is now known as Denmark. These invaders pushed the Celts into the regions of Cumbria, Wales and Cornwall, where the Cumbric, Welsh and Cornish languages developed although the Celtic culture in the northeastern, southern and central England did not have any chance against the Anglo-Saxons.

The majority of the invaders were from Engla Land, which meant “land of the Angles”, who came from the Angeln peninsula in the area of the Bay of Kiel, which is in the Baltic Sea. They spoke a language known as “Englisch”. The region where the invaders came from became the origin of the name "England" and their language evolved into the present spelling: English.

The basis of Old English (450-1100 AD) were the Anglo-Saxon dialects and there are still about 400 texts that have survived. Many of these are highly enjoyable poems that tell stories of heroic journeys and wild battles. There are still about one-third of those Anglo-Saxon words that remain in constant use today, like the words be, sleep, night, sing, food, strong, house, water and earth.

Augustine headed the arrival of the Christian missionaries together with their very large Latin vocabulary in the form of the Bible and other religious texts, which led to people gaining literacy. This was the time when new words derived from Latin were formed, such as rose, tower, spider, spade, fork, monk, school, mass and altar. However, there was no spelling standard so the scribes spelled the words just like how they sounded depending on what part of their country they came from. This brought about the formation of four major dialects: Kentish (southeast), West Saxon (west and south), Mercian (midlands) and Northumbrian (north). A large number of documents in Old English were written in the West Saxon dialect, which was commonly used in Wessex, the popular political center.

The Vikings came in the 8th century and for more than 100 years took control of a major part of Scotland, the Northern Isles such as Shetland and the Orkneys and the Hebrides. They stayed until the 11th century but during the last years of their reign they were pushed back by King Alfred the Great toward the North East section of Britain, where they continued to be dominant in the area called Danelaw. English language became the language of choice by King Alfred to develop a feeling of national identity.

The descent of the Nordic tribes brought about 2,000 new words, such as smile, skirt, silver, reindeer, muggy, freckle, egg, die, cake, awkward and anger. Grimbsy and Whitby are places whose names bore traces of the Scandinavian languages, so do other words in the Northern English dialects.

In the mid-16th century, another wave of invaders called the Normans came. They had a unique heritage, being descendants of Viking conquerors, while their culture was a mix of Roman Gauls and Salian Franks. They were quick to adapt and used Norman French as their language. The Normans made a huge impact on the linguistic and cultural transformation of England. They ruled the country for more than three centuries, with French as the language of English society's powerful people, the top political officials, aristocrats and royalty, many of which were actually non-English speakers. French became the language used in literature, in administration and in writing political documents. At the same time, scholars and the church used Latin. As a result, the English vocabulary was enriched by thousands of French words. Examples are governor, traitor, peasant, servant, duke, color, chess, romance, poet, art, banquet, beauty, gown, mansion, army, parliament, court, castle, and crown.

After the 100 Years War between France and England in 1337 until well into the 1450s, the English language gained momentum, with the establishment of the Cambridge and Oxford universities. Increasing literacy and the introduction of the printing press led to the formation of a standard language, spelling and grammar. Explorers and traders contributed new words into the English language, enriching its vocabulary with Spanish, Arabic, Italian, Turkish and Latin.

Traditional languages that made their way into the United Kingdom are traditionally a part of the common Indo-European language family comprising about 455 languages and dialects. The distinctive languages that independently developed through the years in Britain were due to the fact that the people became cut off from their original homes.

Today the United Kingdom has several official languages. Predominant is English, while in Wales, the official languages are Welsh and English. Scots Gaelic and English are the official languages spoken in Scotland.

Scottish Gaelic, Manx and Irish originated from the Goidelic form of the Celtic language, while modern Welsh and the old Cornish language were formed from the Brythonic form of the Celtic language. Among these, Welsh came out as the strongest, with about one-fifth of Wales' population speaking it. In Skye, the Outer Hebrides and in some areas in North West Highlands, Scottish Gaelic is spoken by the majority. However, the number of speakers today is declining and some languages already lost their national language status. There are no longer any native speaker of Cornish and the last original native speaker of Manx, an official language in the Isle of Man, died in 1974. It is considered critically endangered, although there are efforts to revive it. The number of Irish speakers in Northern Ireland is also rapidly dwindling.

Although there were other additions to the languages spoken in the United Kingdom, the Normans were the last of the most important linguistic groups.

The United Kingdom is composed of England, Northern Ireland, Scotland and Wales. The Isle of Man and the Channel Islands are part of the Crown Dependencies but not the United Kingdom.

English is spoken widely throughout the United Kingdom. Welsh is the official language in Wales. It is spoken in various parts of England especially near the border and in many communities in Liverpool, Manchester, Birmingham and London. Scots or Ulster Scots as it is called in Northern Ireland is used primarily in the Northern Isles, Caithness and Scottish Lowlands in Scotland and in the

counties of Berwick-on-Tweed, Londonderry, Antrim and Down in Northern Ireland.

Majority of the speakers of the Irish language, which is also called Gaelic, Irish Gaelic or Ulster Irish are found in Northern Ireland, especially in Belfast, Newry and Derry. There are also high concentrations of speakers in southern Londonderry near Maghera, in central Tyrone between Omagh and Dungannon and south Armagh. There are also communities in Glasgow, London, Liverpool and Manchester that speak Irish.

There are still about 90,000 people in the United Kingdom who speak Angloromani, which is a mix of English and the language of the gypsies, Romani. Most of the speakers of this language are in Wales, Scotland and England. Scottish Gaelic on the other hand is mainly spoken in Scotland, particularly in the Hebrides and the Scottish highlands. As of 2011, there are about 550 speakers of the Cornish language in Cornwall.

The United Kingdom is quickly growing as a favorite destination of immigrants and while English is still the main language, there is no stopping the formation of communities made up of various ethnic groups. Polish is on top of the list of most common immigrant languages in the UK followed by Punjabi, Urdu, several major other languages spoken in India, Arabic, Portuguese, Turkish, Italian, Somali, Lithuanian, Persian, Filipino and Romanian. Still, the main foreign languages in the UK are European languages: French, German and Spanish, with French being understood by 23 percent of the population [1].

According to the given information, one can see the danger of English language and the cultural identity of its native speakers mixing and fading within the languages and culture of the immigrants. And because of such concerns the topic of Brexit steps in. Because of freedom of laws within it gives to the UK, this may be the solution of the “immigration problem”. When EU endorse the policy of mixing cultures, the GB may prefer to stay true to its roots and thus exit the EU. Though Brexit sounds healthy for the British cultural identity, one cannot be sure if it influences the future of the United Kingdom sole good, it is a good sport for the

UK's culture, fencing it out from the multicultural ideals of the EU it also might harm the economy of the United Kingdom. So that being said, only the time can show us where it will take the Great Britain and the British culture.

REFERENCES

1. Day Translations, The Evolution of the Different Languages of the United Kingdom.
URL: <https://www.daytranslations.com/blog/languages-united-kingdom/>

Mykola Borodan,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

CONCERNS FOR MOTIVATING STUDENTS TO COMMUNICATE IN ENGLISH OUTSIDE THE CLASSROOM

During the last two decades, Ukrainian education system has being modified and improved with big efforts and costs. A great attention is constantly paid to learning English, as it has always been a key instrument in education development and better development of society, especially younger generation. The problem of learning English at school as a lingua franca has been discussed by teachers, academics, writers and trainers for all the time.

Today, the English classroom provides the perfect controlled environment to learn English, and the teacher guides students in their learning experience. If they have a question, they can immediately ask their teacher or classmates, and they will get an answer. When covering a topic in class, students can learn vocabulary, grammar, speaking and a whole range of things in connection with this topic and at the same time practice your skills (writing, listening, speaking and reading). But, it is necessary to control also students' development when class is finished. To encourage them to speak outside the classroom to improve language skills in general.

In the communication perspective, speaking English outside the classroom is treated as one of many resources for improving the language and the choice of the most appropriate extra-curricular activities to encourage speaking English outside the classroom is obviously important, this perspective focuses more on the students' wider development and faster success.

Fortunately, there are a great number of useful resource materials and classroom activities for improving learners' speaking skills at school and it helps in a way, but it is not enough for a pupil to master the language. On the one hand, it prepares the pupils to communicate in English, but on the other hand, during my school practice experience many Ukrainian learners were noticed not to be able to totally get rid of fear speaking in the classroom or in front of their classmates. What was more striking for me, that 6 grade learners have three 45-minute English lessons a week and of course that does not give them full opportunity to do good in using it, develop their English speaking skills, be motivated, inspired and succeed at all.

The findings also indicate that teachers' and learners' opinion about using English during free time are mostly similar. Another research was done by Ranta (2010), in order to find out how the Finnish students of upper secondary schools use English in and out of classroom. To collect data the researcher used surveys. Findings of the study revealed that about 80% of the students studied English and most of the time they use English to communicate with other non native speakers.

On the other hand, according to the surveys done by Hyland (2004), it has been found out that many student teachers use English outside the classroom mainly for listening and reading but not for speaking. The most likely reason why EFL learners do not use English for speaking is that they are afraid of making mistakes while speaking and using the language incorrectly (Hyland, 2004). Also, participants of the research done by Hyland (2004), suggested different kind of activities like reading newspapers and magazines, writing emails or speaking with friends for improving the language.

We can conclude that the most positive and effective can be writing emails, reading academic books, and searching the internet, reading newspapers and magazines, speaking with friends for improving the language, giving students speaking homework assignments, which will make them communicate to each other.

REFERENCES

1. GUO, S. (2011). Impact of an out-of-class activity on students' English awareness, vocabulary, and autonomy. *Language Education in Asia*, 2(2), 246-256. HYLAND, F. (2004). Learning autonomously: Contextualising out-of-class English language learning. *Language Awareness*, 13(3), 180-202.
2. RANTA, E. (2010). English in a real world vs. English at school: Finish English teachers' and students' views. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2).

Тарас Ботвин,
магістрант II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ АНГЛОМОВНИХ РОЗВАЖАЛЬНИХ МЕДІАПРОДУКТІВ ДЛЯ ВІТЧИЗНЯНИХ СПОЖИВАЧІВ

«Світ без сміху – це похмуре та холодне місце» – казав герой американського мультиплікаційного серіалу «Південний парк» Ерік Картман. Направду, у світі не існує народів, які не сміються, адже гумор є чудовим інструментом для метафоричного осмислення дійсності. Здавалося б, якщо жарти – це невіддільна частина нашого життя, чому нам іноді так важко зрозуміти їх навіть з вуст наших співвітчизників?

Дослідження питань іронії є актуальною проблемою різних галузей філологічних наук. Мовні засоби культури комічного у структурі художніх творів привертала увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема таких, як М. Бахтін, Ю. Борєв, Т. Буйницька, С. Голубков, Е. Нокс, С. Іваненко, А. Макарян, Г. Почепцов, Дж. Сазерленд, О. Титаренко, А. Щербина та інші.

Іронія – це рівноправна форма комічного, нарівні із сатирою та гумором, визначальною рисою якої є глибока інтелектуальність, насмішквате ставлення до об'єкта зображення, яке ґрунтується на почутті переваги мовця над предметом мовлення [1, с. 3].

Іронія віддавна привертала інтерес вчених та філософів. Перші спроби пояснити це поняття знаходимо ще в античних авторів: Платона, Аристотеля, Цицерона та інших. Майже всі науковці є прихильниками думки, що іронія історично вперше формується у Давній Греції у працях давньогрецьких кініків (V-IV ст. до н. е.), а пізніше феномен іронії вивчали Геракліт Ефеський, Сократ, філософи давнього Китаю та інші. Зазначимо, що Сократ розумів іронію як відгомін мудрості безсмертних богів, що ніколи не ставляться до життя досить серйозно, акт свободи особистості [2, с. 330].

У писемному мовленні іронія може реалізовуватись на різних мовних рівнях: фонетичному, лексичному та синтаксичному, а також може бути виражена графічно. Іронічний зміст можуть зумовлювати неологізми, варваризми, колоквіалізми, сленгізми, фразеологізми. Як художній троп іронія виражається через такі стилістичні прийоми як порівняння, метафора, оксюморон, каламбур. Синтаксично іронія реалізується за допомогою вставних речень, вставних слів, риторичних питань.

Іронія відіграє важливу роль не тільки у стилістичному забарвленні художнього тексту, але й в естетичній та літературно-художній системах твору. У художньому творі іронія є одним із основних елементів вираження безпосередньо авторської точки зору, засобом реалізації суб'єктивно-оцінної модальності і, таким чином, засобом реалізації авторської позиції.

Слід зазначити, що феномен іронії досі залишається недостатньо вивченим з точки зору перекладу, у зв'язку з чим існує потреба у визначенні способів перекладу і дослідженні трансформацій, що мають місце при відтворенні іронії у цільовій мові.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволив виділити декілька способів відтворення іронії у перекладі, що

використовуються в процесі перекладу українською мовою, а саме: повний (або прямий) переклад, розширення іронічного звороту, антонімічний переклад, додавання змістових компонентів. Окрім зазначених способів перекладу іронічних висловлювань, перекладач може використовувати й такі лексико-семантичної трансформації: деноміналізація, синонімічна заміна, елімінація, генералізація, лексичне випущення, конкретизація, модуляція. Для аналізу був обраний британський телесеріал «Шерлок» та його україномовна версія у перекладі групою адаптації «1+1 Продакшн» [3].

Прямий переклад із незначними лексичними чи граматичними перетвореннями застосовується в тих випадках, коли це дозволяють як словесний, так і граматичний склад іронічного звороту в тексті оригіналу, за умови збігу соціально-культурних асоціацій:

– You know, while he was on his deathbed, Bach, he heard his son at the piano playing one of his pieces. The boy stopped before he got to the end (слова Моріарті, 2 сезон 3 серія)

– And the dying man jumped out of his bed, ran straight to the piano and finished it (слова Шерлока)

– Couldn't cope with an unfinished melody (слова Моріарті) [4].

– Знаєш, коли Бах лежав на смертному одрі, він почув як син грає його композицію, та хлопчик не дограв до кінця.

– І бідолаха Бах вискочив з ліжка, побіг до піаніно й дограв її.

– Не терпів незакінчених мелодій [5].

Спосіб антонімічного перекладу застосовується тоді, коли прямий переклад ускладнює перекладну структуру в силу відмінності граматичних або лексичних норм і тим самим частково або взагалі не передає зміст іронії:

– People were talking, none of them me, I must have filtered (слова Шерлока, 3 сезон 3 серія) [4].

– Хтось розмовляв, це був не я, тому я не слухав [5].

Наступним способом відтворення іронічних висловлювань є лексичне додавання, який використовується в тих випадках, коли потрібно зберегти

вихідні лексико-граматичні форми в умовах недостатності аналогічних форм у мові перекладу:

– Look at you lot. You're all so vacant. Is it nice not being me? It must be so relaxing (слова Шерлока, 1 сезон 1 серія) [4].

– Дивлюсь на вас. Такі порожні погляди. Певно добре бути не мною. Спокійніше [5].

Перекладач використовує культурно-ситуативну заміну, коли пряме відтворення способу вираження іронії неможливо, оскільки він не буде сприйнятий культурою мови перекладу, а сама іронія повинна бути передана, оскільки вона становить істотну частину авторського способу вираження:

– She cut her hand on a rusty nail in the garden. Nasty wound. Tetanus bacteria enters the bloodstream, goodnight, Vienna (слова Шерлока, 1 сезон 3 серія) [4].

– Вона порізалась в саду іржавим цвяхом. Рана велика, бактерії правця потрапили у кров і «надобраніч, малюки» [5].

Отже, аналіз перекладу іронічних висловлювань в англійському телесеріалі «Шерлок» та в його перекладі українською мовою доводить, що нині існує багато способів й прийомів відтворення комічних одиниць вихідної мови, які широко використовуються у практиці перекладу. Застосовуючи той чи інший прийом або спосіб відтворення іронії, перекладач намагається не втратити важливі елементи контексту, тим самим зберігаючи прагматику перекладу. Зазначимо, що основна мета при перекладі іронії полягає у передачі іронічного ефекту та збереженні при цьому оригінального засобу вираження іронії в перекладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барсукова В. І., Топачевський С. К. Перекладацький підхід до класифікації жартів. Житомир, 2014. С. 6.
2. Калита О.М. Засоби іронії в малій прозі (кінець ХХ – початок ХХІ століття): монографія. К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 238 с.
3. Група адаптації телепродукту 1+1 медіа [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://media.1plus1.ua/ua/media/business/adaptation>.

4. Sherlock Episode Scripts [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.netflix.com/ua/title/70202589>.
5. Шерлок всі сезони (1, 2, 3, 4) онлайн українською [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://megogo.net/ua/view/43301-sherlok.html>.

Оксана Браславська,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ЕТИМОЛОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мова пристосовується до мінливих умов життя суспільства, його установок, ідеалів і смаків, і, отже, вона тісно пов'язана з реальною дійсністю, з функціонуванням людського суспільства, його історією і культурою. Вивчення словникового складу будь-якої мови представляє великий інтерес як з точки зору чисто мовної, так і в зв'язку з поняттями і явищами, які за допомогою цих слів позначаються. Разом із тим лексична система мови, на відміну від всіх інших її систем, є найбільш чутливою до суспільно-історичних, культурних, матеріальних змін в різних сферах людської діяльності. Словниковий склад мови є найбільш рухливою її частиною і змінюється практично безперервно. У ньому постійно з'являються нові слова, розвиваються нові значення у деяких старих, вже існуючих в мові слів, відбувається їх архаїзація, застарілі слова і звороти йдуть у пасивний словниковий запас.

Новоутворення можуть виникнути в мові внаслідок появи в житті суспільства нових явищ, речей і понять та формуються, як правило, на базі вже існуючих слів за діючими в мові законам і моделями словотворення. Однак нові слова можуть виникати і в результаті запозичень, їх тематична приналежність, інтенсивність проникнення в лексичний фонд тієї чи іншої мови є неоднакові. У різні періоди розвитку мови запозичувалися численні суспільно-політичні, військові терміни, а також терміни мистецтва, науки.

Ми вважаємо, що найважливішим завданням лексикології є вивчення процесу виникнення слова в тій чи іншій мові. Розділ лексикології, що займається цією проблемою і присвячений дослідженню походження словникового складу мови, отримав назву етимології не випадково. Словниковий склад мови відображає і фіксує фрагменти людської діяльності. Відображаючи реальну дійсність, словниковий склад реагує на всі зміни, що відбуваються в ній, а отже, сам постійно змінюється. І. Арнольд справедливо вважає, що словниковий склад мови зазнає змін у процесі свого розвитку: «Вокабуляр мови – це адаптивна система, постійно пристосовується до необхідних змін і умов людського спілкування і культурного оточення. Він постійно розвивається за рахунок подолання протиріч між його станом і новими завданнями і вимогами, з якими йому доводиться стикатися» [1, с. 21].

За слушним міркуванням лінгвіста О. Селіванової, слово – це найважливіша мовна категорія. Коли серед широкого загалу говорять про мову, то зазвичай думають насамперед про слова, оскільки мова складається з системи слів, розпадається на слова, формується в процесі взаємодії слів. І справді, що таке слово, як і що воно виражає, як визначається його значення (семантика), чому це значення змінюється в ході розвитку суспільства – ось деякі з істотних проблем, які потребують вивчення [2].

Пізнаючи світ, людина прагне осмислити його, щоб зрозуміти своє минуле, а також проаналізувати сьогодення і спрогнозувати майбутній розвиток мови в найближчій перспективі, вдаючись, у свою чергу, до категоризації мовних одиниць, їх узагальнення, інтеграції і диференціації.

Розвиток мислення вимагає появи нових слів, які виникають у цьому випадку завдяки креативним здібностям людини, яка вдається до використання в своїй діяльності різних словотвірних засобів. При цьому кожен із способів словотворення виконує свої функції в мові і використовується з урахуванням комунікативних намірів мовця та прагматичних потреб.

Даючи визначення слову, лінгвісти виходили з практичних цілей, приділяючи увагу якомусь одному з його критеріїв (або синтаксичному, або морфологічному), тому що таке «слово», як і що воно виражає, як визначається його значення (семантика), чому це значення змінюється в ході розвитку суспільства, звідки походить слово – є деякими з істотних проблем, які не знайшли однозначного тлумачення в лінгвістиці і, отже, вимагають подальшого вивчення.

У нашому дослідженні ми дотримуємося визначення слова, запропонованого А. Загоруйко: «Слова – це неподільні лексичні одиниці, що з'являються в певній мовній системі граматичних форм і синтаксичних характеристиках, що дає можливість відрізнити їх від морфем і словосполучень» [3].

Поряд із різними дефініціями слова, лінгвісти висловлюють також різні думки щодо виділення основних його критеріїв. Одним із головних критеріїв слова є його цільнооформленість, запропонована Е. Сепіром в 1921 р., яка допомагає розмежувати слово від словосполучення [4, с. 34–35].

Питання про нові і старі слова (неологізми й архаїзми) спочатку здається дуже простим. Оскільки словниковий склад мови постійно розвивається, поповнюється і видозмінюється, то в ньому, природно, утворюються нові слова, тоді як певна частина старих слів стає непотрібною.

Етимологія найтіснішим чином пов'язана з багатьма розділами мовознавства. Без даних етимології важко, а іноді і неможливо розібратися в складних семантичних зрушеннях, що відбуваються в словах, в їх історичному розвитку. Багато питань словотвору вирішуються з опорою на дані етимології.

Однак, незважаючи на настільки широке визнання етимології як науки і висвітлення проблем етимології слів, у словниковому складі сучасної англійської мови існує багато невирішених питань, що стосуються походження слів.

Слід зазначити, що більшість лінгвістів, розглядаючи значення слова «етимологія», вказують на двоїсту природу цього поняття. Так, на думку О. Селіванової, «етимологія, по-перше, є розділом історичного мовознавства, який присвячений дослідженню первісної словотвірної структури слова і виявленню елементів його давнього значення». По-друге, цим словом позначається і «науково-дослідницька процедура, спрямована на розкриття походження слова, а також сам результат цієї процедури» [2].

Випадки «народної етимології» – етимологізування за першою ліпшою співзвучністю, без урахування фонетичних законів, способів переходу значень і граматичного складу – знаходяться в прямій залежності від загальної культури народу, від рівня проникнення грамотності в найширші верстви суспільства. Чим вище культура народу, тим менш характерні для мови явища «народної етимології». Адже не випадково, що «народній етимології» піддаються найчастіше рідкісні, малозрозумілі слова, спеціальні терміни.

Наукова етимологія виникла одночасно з порівняльно-історичним мовознавством. Встановлення звукових відповідностей індоєвропейських мов і, відповідно, фонетичних законів, що лежать в основі порівняльно-історичного мовознавства, було наслідком зіставлення лексем цих мов і розробки гіпотези про їх спорідненість, тобто наслідком етимологічних операцій.

Аналіз лінгвістичної літератури з проблеми етимології показав, що багато лінгвістів дотримуються думки про те, що етимологія – це наука про походження слів, предметом якої є встановлення походження слів і їх зв'язку зі словниковим складом інших мов [2; 3].

Основна мета етимологічного аналізу слова полягає у визначенні того, коли, в якій мові, з якої словотвірної моделі, на базі якого мовного матеріалу, в якій формі і з яким значенням виникло слово, а також які історичні зміни вплинули на його первинну форму [5, с. 597].

Слід зазначити, що етимологія характеризується комплексним характером методів дослідження. Серед них виділяється етимологічний аналіз, сутність якого полягає в генетичному ототожненні розглянутого слова або його основи з іншим словом або основою як вихідною твірною, а також ототожнення інших структурних елементів слова з історично відомими структурними елементами і реконструкція первинної форми та значення слова з первинною мотивацією.

Особливі труднощі при етимологічному аналізі представляють пояснення зв'язку значень, розвитку значень і реконструкція первинної семантики слова. Велика частина семантичних переходів і сполучень значень зумовлена співвідношенням реалій, природного і суспільного середовища, матеріальною і духовною культурою носіїв мови, оскільки значення слів відображають світ реалій.

Форма і значення слова, як вважали грецькі філософи, пов'язані між собою за природою, а не в силу умовної угоди. Цей зв'язок, говорили вони, може бути прихований від пересічного, але виявлений філософом, який вміє розгледіти за зовнішньою формою справжню суть речей, що свідчить про те, що проникнути за межі часто оманливої форми і уявити шляхом ретельного аналізу зміни, яких зазнали в ході розвитку форма і значення слова, його первісний зміст, означало для них проникнути в одну з таємниць природи. Отже, одним із актуальних завдань етимології є виявлення шляхів формування словникового складу англійської мови, які допомагають відтворити його етимологічну модель.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике. М.: Высшая школа, 1991. 140 с.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 711 с.
3. Загоруйко А. Я. Словообразовательное поле существительных лица в современном английском языке. *Функционально-семантические и словообразовательные поля в лингвистике*. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1998. С. 20–83.
4. Sapir E. Language. An Introduction to the Study of Speech. L., 1921. P. 34–35.
5. Варбот Ж. Ж. Этимология. *БЭС. Языкознание*. М.: Большая российская

Kateryna Brych,
*3rd year student,
the faculty of foreign philology,
Uzhhorod National University,
Uzhhorod*

EXPLORING EFL STUDENTS' CLASSROOM ANXIETY

In spite of almost identical circumstances in the EFL classroom learners' success in acquisition a foreign language may vary greatly. Learners' individual characteristics and their impact on the foreign language acquisition have generated a great interest. Research studies in the field divide all these factors into the four categories:

- affective factors;
- cognitive factors;
- metacognitive factors;
- demographic factors.

Affective factors are a set of emotions and attitudes people have about themselves or the surrounding environment [1, p. 1]. In second language acquisition, these factors play an important role. It is necessary to take them into consideration when searching for the ways to increase the effectiveness of an English class. According to the Affective Filter Hypothesis, proposed by Dulay and Burt in 1870's and developed later by Krashen, affective factors function as a filter that reduces the amount of language input the learner is able to understand [2, p. 30-32]. They are directly linked to the language learner's input and intake. Hence, it follows that affective factors determine the proportion of language learners' input and intake. Therefore, in order to promote foreign language acquisition in the classroom a teacher should not only provide comprehensible input, but also create a favourable atmosphere to lower the affective filter.

Anxiety is one of the affective factors which exists in almost every aspect of foreign language acquisition. Although it is claimed to have both positive and negative effects on language acquisition and learning, its negative influence is devastating in the EFL classroom. Research studies show that anxious students are unwilling to participate in classroom activities, especially those that involve speaking; in addition, anxiety may even result in a mental block or pupils' avoidance behaviour which leads to skipping classes and postponing doing homework [3, p. 13]. This stipulates the topicality of the research into anxiety in the EFL primary classroom. Moreover, most studies on anxiety have focused on secondary school, college and tertiary levels, whereas anxiety exhibited by primary school children in the EFL classroom environment has received relatively little attention.

The present paper aims at defining anxiety and giving a brief description of its causes and effects in the EFL primary classroom. It is part of the broader research into the ways of diminishing anxiety experienced by primary schoolchildren in English classes.

In professional literature, anxiety is regarded as a psychological phenomenon. Horwitz defines it as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the foreign language learning process” [4, p.125-128]. It also can be described as the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning in general. For example, Spielberger defines it as “subjective, consciously perceived feelings of apprehension and tension, accompanied by or associated with activation or arousal of the autonomic nervous system” [5, p. 4].

Anxiety can be viewed either as a trait, that is characteristic of a person, or as a state, that is experienced by a person in some particular situation. Since language anxiety occurs while learning a foreign language, that is in a specific situation, it is treated as situation-specific anxiety.

In the EFL primary classroom anxiety has been found to be caused by three factors: the learners, the instructors and the procedures [6]. Since young learners are considered to differ greatly from adolescents and adults in a range of their age-specific psychological characteristics, they exhibit different patterns of anxiety. As Nilsson writes, young learners are a captive audience: they cannot deal with anxiety by skipping classes or avoiding doing their homework [7, p. 3].

On the part of the learners, anxiety is associated with low self-evaluation of their language ability level by young children. Studies show that young learners tend to underestimate their language performance level [8, p. 936]. Incorrect teaching procedures and negative evaluation by the teacher as well as peers also contribute to raising the young children's anxiety filter.

Hence, anxiety proves to be a relevant construct in the EFL primary classroom. In this connection, English class performance anxiety is one of the most important issues which needs further research.

REFERENCES

1. Kasatkina-Kubyshkina O. Reducing affective factors in SLA: key solutions to maximize the outcome of learning English. UDC: 378.147:811.111(07). 7 p. URL: <http://pps.udpu.edu.ua/article/download/140220/137330> (Last accessed: 03.03.2020).
2. Krashen, S. D Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California, 1982. 202 p.
3. Liu, M. Anxiety in EFL Classrooms Causes and Consequences. *TESL Reporter* 39, 1: 2006. P. 13-32. URL: https://www.academia.edu/8110486/Anxiety_in_EFL_Classrooms_Causes_and_Consequences (Last accessed: 03.03.2020).
4. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, Vol. 70, No. 2: 1986. P. 125-132.
5. Spielberger C. D. Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press. 1996. P. 3-20.
6. Jusoh J. S., Zakaria A., Binti N., Ariff M. The Investigation of Anxiety among Primary School Learners in ESL Classroom. 2016. Conference Paper at Malaysia International Conference on English Language Teaching. URL: https://www.researchgate.net/publication/302023510_The_Investigation_of_Anxiety_among_Primary_School_Learners_in_ESL_Classroom (Last accessed: 02.03.2020).
7. Nilsson M. Foreign language anxiety: The case of young learners of English in Swedish primary classrooms. *Apples. Journal of Applied Language Studies*. Vol. 13, 2: 2019. P. 1–21.
8. Liu H., Chen T. Foreign Language Anxiety in Young Learners: How It Relates to Multiple Intelligences, Learner Attitudes, and Perceived Competence. *Journal of Language Teaching and Research*. Vol. 4, No. 5: 2013. P. 932-938.

Владислав Бугай,
студент I курсу,
факультет філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

ПЕРСПЕКТИВИ І ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ МОВИ ЕСПЕРАНТО

Більше ста років функціонує і розвивається планова мова есперанто, створена в процесі пошуків оптимальних шляхів вирішення проблеми спілкування багатомовного людства. У 1887 р. польський лікар Л. Заменгоф представив есперанто – просту штучну мову. Його метою було усунення бар'єрів у спілкуванні між етнічними групами шляхом надання їм політично нейтральної, культурно вільної стандартної мови. Його ідеї отримали як схвалення, так і осуд у фахівців того часу. Інтерес до есперанто досяг свого піку в 1970-х рр., але згодом дещо згас. Незважаючи на логічну концепцію та інтелектуальну привабливість стандартної мови, есперанто не стала домінуючою мовою у всьому світі. Натомість першість взяла англійська мова, з усіма її особливостями.

Основні проблеми, з якими стикається есперанто, характерні для більшості дисперсно проживаючих спільнот. Вони не отримують фінансової допомоги з боку державних органів. Відносно скромні кошти есперанто-організацій, що складаються здебільшого з пожертвувань, відсотків за користування банківськими вкладками, а також доходів від деяких комерційних підприємств (пакети акцій, здача в оренду нерухомості тощо), не дозволяють вести широку рекламну кампанію, інформуючи суспільство про есперанто і його можливості. В результаті навіть багато європейців не знають про існування цієї мови, або спираються на неточні відомості, включаючи негативні міфи [1].

В есперанто-співтоваристві особливо популярною є ідея про використання есперанто в якості допоміжної мови Європейського союзу.

Прихильники такої позиції вважають, що це зробить міжмовне спілкування в Європі більш ефективним і рівноправним, одночасно вирішивши проблему європейської ідентифікації. Впровадження есперанто в Європі замість англійської мови допоможе заощадити до 24 млрд. євро на рік [2].

Есперанто користується підтримкою ряду впливових міжнародних організацій. Особливе місце серед них займає ЮНЕСКО, яка прийняла у 1954 р. так звану Резолюцію Монтевідео, в якій висловлено підтримку есперанто, а країни-члени ООН закликали до введення викладання есперанто в середніх і вищих навчальних закладах [3]. Унікальна функція мови есперанто полягає в забезпеченні оптимального поєднання інтернаціональних і національних тенденцій і процесів розвитку культур народів і націй [4].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kvar el dek en Francio aŭdis pri Esperanto – Libera Folio. URL: <http://www.liberafolio.org/arkivo/www.liberafolio.org/2008/francaesploro>.
2. Goal 18 for the United Nations: Esperanto, the Common Language of the Human Species. URL: <https://www.lavocedinewyork.com/en/2015/07/20/goal-18-for-the-united-nations-esperanto-the-common-language-of-the-human-species>.
3. Festado de la Centjariĝo de Esperanto. Universala Esperanto-Asoci, 1985. URL: <https://lingvo.org/un>.
4. Клименко Ю. А. Соціально-педагогічні засади розвитку есперанто-руху в Україні (кінець XIX – середина 30-х років XX століття): дис. ... док.пед. наук. Умань, 2018. 414 с.

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

ДЕФІНІЦІЯ ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ СЕМАНТИЗАЦІЇ ТЕРМІНА

Теорія і практика науково-технічної лексикографії сьогодні продовжує шукати відповіді на питання: Що таке лексикографічне визначення? Що воно

може і що має в нього входити? Як його будувати? Які бувають види лексикографічного визначення?

Поряд із завданням побудови словникової дефініції вирішуються питання використання словникових дефініцій як джерело інформації про термін. Цей напрямок представлено рядом прикладних досліджень, в яких словникова дефініція служить матеріалом для виділення семантичних ознак терміна; джерелом для виявлення структури термінополя певної термінологічної системи; основою для проведення компонентного аналізу. Також розроблена методика, що дозволяє шляхом аналізу словникових дефініцій встановити ієрархічні зв'язки між термінами і виділити вихідні терміни даної предметної сфери [1].

Проблема словникової дефініції терміна залишається актуальною в теорії лексикографії. Допоки немає однозначного розуміння термінів «визначення», «дефініція», «тлумачення», «опис». Всі ці терміни використані як взаємозамінні. Ще не вироблені вимоги до форми і змісту лексикографічного визначення терміна в залежності від типу словника і від особливостей самого терміна. Залишається відкритим питання про співвідношення лінгвістичного, семіотичного та логічного в природі й сутності словникового визначення. Немає ще комплексних досліджень теоретичного і практичного планів. У практичному плані було б цікаво простежити і описати всі існуючі різновиди визначення терміна у всіх типах словників. У теоретичному – розробити моделі словникових дефініцій, орієнтованих на прагматичні функції словника.

У той час як загальна лексикографія виробила «набір прийомів та способів семантизації слів в словниках різного типу і видів словникових визначень» [2], в теорії і практиці науково-технічної лексикографії ці питання ще тільки розробляються. Словникові визначення терміна в усьому їх різноманітті не описані і не систематизовані. Є роботи, присвячені окремим видам визначень: класифікуючим і некласифікуючим – Л. В. Морозова, перераховуючим – Л. В. Морозова, синонімічним –

Д. І. Арбатский, системним – Б. А. Глухов, негативним – С. Д. Шелов, енциклопедичним й – філологічним П. Н. Денісов, відсильним – Д. І. Арбатский. Першими узагальнюючими дослідженнями з цієї проблеми стали роботи С. Д. Шелова, в тому числі монографія «Визначення термінів і понятійна структура термінології». У цій монографії на матеріалі енциклопедичних і термінологічних словників і стандартів аналізуються вербальні визначення номінативних термінів 5 видів: родовидові, пререраховуючі, контекстуальні, операціональні, моно- і поліморфні [3].

Конкретизуючи поняття «визначення», ми будемо вживати це слово як однозначний логічний термін, як синонім слова «дефініція». Тоді словникові визначення в одномовних термінологічних словниках слід розуміти як певним чином побудовану фразу, структура і спосіб побудови якої можуть бути задані виходячи з вимог логіки. Таким чином, лексикографічне визначення – це один із способів семантизації слова.

Дещо відмінним є підхід до розуміння словникової дефініції в англійській лексикографії. Англійська лінгвістична енциклопедія [4] в словникової статті “Lexicography” дає наступне визначення дефініції: “Definition is a formalized paraphrase ... which supposes a delexicalization of a unit into its components”. Далі в статті розрізняються і визначаються такі типи дефініції, як Definition by synonym, Analytical definition, Formulaic definition.

Цікаво також, що переклад (translation) визначається поряд з дефініцією як її результат (the process of definition yields a definition as its product). Примітно також, що посилання (reference), ілюстрація (illustration), pictures, tables and diagrams) і контекст (exemplification) визначаються енциклопедією як засіб пояснення (explanatory techniques) [4].

Подібно будь-якій лінгвістичній одиниці, кожному лінгвістичному матеріалу, лексикографічне визначення терміна може бути проаналізовано в двох аспектах: форми і змісту.

З точки зору форми дефініція терміна, як правило, представлена в словнику у вигляді фрази або речення різної довжини. Сам термін

«дефініція» обумовлює стислість лексикографічного визначення, і ми можемо відзначити нормативність визначення терміна, коли воно виражено одним реченням з прямим порядком слів. Отже, існуючі види визначення термінів у словниках можна розглядати як такі, що збігаються або не збігаються з нормою. Практика виявляє, що в словниках досить широко використовуються і короткі, і дуже довгі дефініції.

Поряд зі словесними визначеннями існують такі способи семантизації, як креслення, графік, малюнок, фото, формула і т.д. Оскільки ці способи можуть виконувати функцію дефініції та повністю замінювати її в тексті словникової статті, є підстави розглядати їх як види визначень, які виражені не природною, але метамовою. Таким чином, словникові визначення терміна можуть бути двох видів за формою вираження:

1 – словесні визначення (вербальні), що складаються з одного або декількох слів або одного пропозиції з прямим порядком слів;

2 – несловесні визначення (невербальні), що представляють собою різного роду зображення. Таке розмежування визначень дозволяє встановити ступінь розгорнення визначення та ступінь семантизації терміна в словнику.

Більш різноманітними є визначення з точки зору їх змісту.

Виділення видів словникових дефініцій з точки зору змісту повинно ґрунтуватися на обсязі самого поняття дефініції. Виходячи з розуміння словникової дефініції терміна як способу семантизації терміна, лаконічного за формою, який розкриває основні суттєві і відмітні його ознаки, ми при всьому різноманітті в кожній дефініції можемо виявити:

- 1) співвіднесення поняття з ширшим;
- 2) відмінність поняття від суміжних з ним понять;
- 3) розкриття суті поняття через перерахування його суттєвих ознак.

Однак аналіз словників показує, що «ідеальні дефініції» з усіма перерахованими змістовними ознаками спеціального поняття зустрічаються не часто. Отже, за змістом ми можемо аналізувати види словникових

дефініцій в залежності від способів відображення істотних і відмітних семантичних ознак спеціального поняття.

Таким чином, розглядаючи зміст словникового визначення терміна у вигляді набору його семантичних ознак і з огляду на різноманітність норм, лексикографічні дефініції терміна можна звести до трьох основних видів: 1) родовидові; 2) описові; 3) відсильні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Скороходько Э. Ф. Форма и содержание определений в толковых словарях. Филологические науки. М.: Высшая школа, 1965. № 1. С. 97–107.
2. Сороколетов Ф. П. Общая и учебная лексикография: Учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1985. 67 с.
3. Шелов С. Д. Определение терминов и понятийная структура терминологии. С.-Петербург: С.-Петербургский университет, 1998. 233 с.
4. Encyclopaedia of Linguistics. Information and Control. Oxford: Pergamon Press, 1969. 718 p.

Ольга Владичина,
магістрантка I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ОБРАЗУ ЛЮДИНИ ЯК ЧАСТИНА СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МЕДІАКУЛЬТУРИ

Розвиток сучасного українського суспільства та впровадження нових інформаційних технологій майже в усі сфери людської діяльності, глобалізаційні та інтеграційні процеси висувають нові вимоги до функціонування засобів масової інформації й медіакультури в цілому, що є важливою та впливовою ланкою нашого життя. Поняття медіакультури є неоднозначним й багатограним, тому різними дослідниками воно трактується по-різному.

Дослідження медіакультури розпочалося тільки в ХХ ст., коли поява нових медіа докорінно змінила суспільне життя. Феномен медіакультури

досліджували такі вчені, як Н. Зражевська, Н. Кирилова, Дж. Уррі, М. Маклюен, В. Кулик, Н. Луман, В. Савчук, Р. Барт та ін. Досить точно, на нашу думку, визначення «медіакультури» дає Н. Кириллова: «Медіакультура – це: 1) сукупність матеріальних і духовних цінностей у сфері медіа, а також система їхнього відтворення та функціонування в суспільстві, яка склалася історично; 2) сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, вироблених людством у ході культурно-історичного розвитку, які сприяють формуванню суспільної свідомості та соціалізації особистості; 3) особливий тип культури інформаційної епохи, який є посередником між суспільством і державою, особистістю і соціумом, різними країнами і континентами» [5, с. 159].

Наразі існує тенденція використання фразеологічних одиниць в україномовних ЗМІ, що пов'язано із загальною демократизацією суспільного життя й, відповідно, більш вільним ставленням учасників до вибору мовних засобів із підсиленою емоційністю, пошуком мовних засобів для підвищення виразності текстів [3, с. 26]. Дослідженню проблеми функціонування фразеологізмів присвячено чимало наукових праць вітчизняних і зарубіжних мовознавців: В. Виноградова, С. Гаврина, Б. Антоненка-Давидовича, О. Демської, Н. Кірілкової, Ж. Колоїз, Л. Супрун, В. Ужченка, Л. Булаховського, Ф. Медведєва та ін. Проте деякі групи фразеологічних одиниць залишаються не до кінця вивченими, що і зумовлює актуальність обраної нами теми.

Українська фразеологія формувалася та збагачувалася впродовж багатовікового історичного періоду та є результатом, мисле- та мовотворчості нашого народу та його зв'язків з іншими етносами чи етнічними групами. Часто в журналістських текстах надають перевагу використанню розмовної, стилістично зниженої фразеології та змішування різних стилів, створюючи комічний ефект. Також комічності додає використання викривлених книжкових фразеологізмів. В усіх цих випадках фразеологізми вжиті у звичайному для них значенні. Проте досить часто

вживаються фразеологізми з зоологічним компонентом, в яких репрезентується образ «людини» чи її якостей. Наприклад, у газетних заголовках [2, с. 59]. Трапляється поширення компонентного складу фразеологічної одиниці. Приміром: *«Друковане слово податківця – не горобець»*, або ж прослідковується заміна фразеологічного компоненту: *«Агент брокеру не товариш»* замість: *«Вовк вівці не товариш»*. Рідше застосовують поєднання кількох фразеологізмів: *«Порохова бочка приватизації, або Ведмежа послуга прокуратури»*. У чистому вигляді цей прийом зустрічається нечасто, оскільки, як правило, відбувається поєднання вже змінених (приспосованих до теми) фразеологізмів [1, с.163]. Гумористично обігрують фразеологізми за допомогою часткового їх перетворення. Внаслідок цього з'являються такі заголовки: *«Ріжуть курку, яка несе золоті яйця»*, *«Візьміть бика за роги»* тощо.

Варто зазначити, що більшість фразеологізмів, які підлягають подальшій трансформації, мають під собою фольклорну основу. Фольклорна основа робить заголовки емоційними, колоритними, близькими читачеві. Тут ми можемо навести наступні приклади: *«Ворон з ворона заборгованості не стягне»*, *«Банк не видасть, свиня не з'їсть»*, *«Робота – не вовк...»*, *«Темна конячка» з амбіціями лідера»* тощо [1, с. 166].

Отже, ЗМІ є невід'ємною частиною сучасної медіакультури, що наразі зазнає суттєвих змін. У контексті глобалізаційних та демократичних змін прослідковується тенденція до більш вільного вибору емоційно, стилістично та експресивно забарвлених мовних засобів. В основному в публіцистичних текстах фразеологізми використовуються все частіше в формуванні газетних заголовків. Для створення комічного або експресивного ефекту фразеологізми можуть зазнавати подальших трансформацій. Окрім різних тематичних фразеологічних груп, можуть також застосовуватися й фразеологізми з зоологічним компонентом на позначення людських якостей. Використання таких мовних засобів допомагає привернути увагу читачів до запропонованої проблематики та підсилити емоційність заголовку. Вживання

фразеологізмів та фразеологічних одиниць сьогодні стало важливою ланкою сучасної преси, а тому ми можемо вважати, що вони є частиною української медіакультури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронова М. Варіанти фразеологізмів у журналістському творі. *Стиль і текст*. 2001. № 13. С. 159–167.
2. Григораш А. М. Трансформація складу фразеологізмів у газетних текстах. *Система і структура східнослов'янських мов*. 1997. С. 48–57.
3. Дем'яненко Н. Фразеологічні одиниці у засобах масової інформації (на матеріалі польської та української мов). *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. № 1 (25). С. 26–28.
4. Зражевська Н. І. Медіа культура, як об'єкт соціокомунікаційних досліджень. *Теле- та радіожурналістика*. 2014. № 13. С. 69–77.
5. Кириллова Н. Б. Медіакультура: от модерна к постмодерну. Москва. 2005. 260 с.

Алла Вовкогон,
*студентка IV курсу,
відділення дошкільної і початкової освіти,
КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка»,
м. Умань*

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Розвивальне освітнє середовище початкової школи сьогодні є потужним джерелом досліджень для теоретиків та практиків педагогічної науки України. Адже в центрі уваги – учень, його особистість, неповторний внутрішній світ. Тому перед сучасним вчителем постає основне завдання – вибрати оптимальні методи і форми організації освітньої діяльності учнів, які сприятимуть успішному розвитку особистостей.

У наукових дослідженнях педагогів та методистів О. Бігич, М. Волошинова, О. Мацнева, Т. Коваль, Н. Майер, О. Пометун обґрунтовано необхідність використання інноваційних технологій освітньої діяльності, що сприяє реальній активності та високій мотивації учнів.

ІКТ складова, де можуть бути використані комп'ютери, ноутбуки, планшети, смартфони стає вкрай важливою для проведення уроку у початковій школі. І це не тільки нові технічні засоби, але і нові форми і технології навчання, новий підхід до освітнього процесу.

Основною метою навчання іноземної мови у початковій школі є формування і розвиток іншомовної комунікативної компетентності школярів, навчання практичному володінню іноземною мовою.

Комунікативний підхід, що найширше використовується на уроках іноземної, має на увазі навчання спілкуванню і формуванню здібності до міжкультурної взаємодії, що є основою функціонування Інтернету.

Завдяки Інтернету вчитель вирішує цілий ряд дидактичних завдань: формує навички і уміння дітей у читанні, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалює уміння писемного мовлення школярів; поповнює словниковий запас учнів; формує у школярів мотивацію до вивчення іноземної мови.

Робота над іноземною мовою включає і вивчення можливостей Інтернету для розширення кругозору школярів, налагодження і підтримування ділових зв'язків і контактів зі своїми однолітками в іншомовних країнах.

На уроках англійської мови учні початкової школи можуть брати участь у тестуванні, вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводяться у мережі Інтернет, спілкуватися з однолітками з інших країн, брати участь в чатах, відеоконференціях.

Інтерактивне навчання на уроці іноземної мови у початковій школі – це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників іншомовного освітнього процесу з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів.

Виділяють такі переваги інтерактивного навчання:установлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками іншомовного спілкування; можливість бути незалежними й упевненими в собі; заохочення

учнів до співпраці; відсутність страху припускати помилки; відсутність мовного бар'єру; відсутність вчительського домінування; допомога сильних учнів слабким; залучення кожного учня до роботи; використання набутих раніше знань та досвіду [6].

Інтерактивні технології навчання є ефективними як в середині групи, так і за її межами. Завданням вчителя є: створити сприятливе середовище для висловлювання власної думки кожного з учасників, ознайомити учнів з правилами інтерактивної діяльності та спрямувати їх у правильному напрямку реалізації ідей.

Як правило, працюючи в групі, в учнів спостерігається покращення комунікативних навичок, проявляється командний дух, формуються лідерські здібності. Таким чином, створюються умови для індивідуального самовираження всередині групи, вміння працювати в команді, розвивається дух суперництва, який сприяє мотивації учнів до розширення знань для покращення комунікації та словесного закріплення своїх позицій.

Технології навчання не є простими алгоритмізованими одиницями, їх раціональне та вмотивоване використання на уроках іноземної мови вимагає креативного підходу з боку вчителя [5].

Як показує педагогічна практика, на уроках іноземної мови у початковій школі вчителі активно використовують новітні технології навчання іноземної мови, де спостерігаються елементи таких підходів:

1) TBL (Task-based learning/навчання, що базується на завданнях)

Мова вважається засобом комунікації через використання функцій, лексики, окремих структур чи інших одиниць мови. Мова вивчається через використання. Види роботи у класі орієнтовані на виконання певних завдань – під час їх виконання, учні навчаються взаємодіяти.

2) PPP (Presentation-Practice-Production / Представлення-Практика-Продуктування)

Процес навчання включає введення нової лексики чи граматики (нових лексичних чи граматичних функцій), потім практика їх вживання у

контрольованих умовах та вільне використання вивченого. Типовими видами роботи є ситуативне використання вивченої лексики чи рольові ігри.

3) Lexical Approach (Лексичний підхід)

Технологія акцентує увагу саме на лексиці, дещо чи зовсім випускаючи граматику з навчання. Увага учнів концентрується на вивченні чанків та різних видів лексики загалом чи окремих усталених мовних зворотів. Під час використання такого підходу вчитель часто застосовує автентичні ресурси, а учні працюють із текстами, виокремлюючи (виписуючи, підкреслюючи) окремі лексеми.

4) Functional Approach (Функціональний підхід)

Головною складовою мови є саме функції(лексичні, граматичні). Зазвичай вивчення відбувається від найбільш вживаних до найменш вживаних лексем з огляду на специфічні комунікативні потреби учнів.

5) Communicative Approach (Комунікативний підхід)

Пріоритетом є власне успішність комунікації – тобто успішне донесення думки до співрозмовників за допомогою функцій, граматики, лексики, синтаксису у сукупності мовленнєвих компетентностей. Найкращий спосіб вивчити мову – взаємодія (interaction). Під час навчання використовується широкий спектр видів роботи: пари, трійки, рухливі групи.

6) Grammar-Translation Approach (Граматико-перекладний підхід)

У мові є певні граматичні правила/закономірності, відповідно, мову вивчають через їх аналіз та застосування. Види роботи включають заучування лексем напам'ять, акцентування уваги на грамотності.

7) Total Physical Response (TPR) (Повна фізична реакція)

Мова найкраще вивчається, коли супроводжується рухами – виконанням дій фізично. Навчання відбувається у ненапруженій атмосфері.

8) Guided discovery (Сугестивне відкриття)

Учні краще засвоюють навчальний матеріал, коли відкривають для себе щось нове самостійно, а не коли матеріал представлений вчителем.

9) Content-based learning (навчання, що базується на змісті)

Ключовим принципом є мотивація учнів до навчання через використання матеріалів, зміст (тема) яких відповідає їх інтересам та допомагає дізнатися щось нове.

10) CLIL Content and Language Integrated Learning (Навчання мови через інтеграцію)

В освітньому процесі передбачається вивчення певного предмету іноземною мовою – увагу не акцентують ані на граматиці, ані на інших лінгвістичних частинах вивчення мови. Проте сам процес навчання певному предмету є інтегрованим в іноземну мову і відбувається, власне, іноземною мовою [2].

Вчителі комбінують та поєднують вищеперераховані технології навчання, що дає змогу учням сприймати та запам'ятовувати новий матеріал краще.

Отже, сучасному вчителю іноземної мови початкової школи важливо володіти новітніми технологіями навчання іноземної мови, спеціальними навчальними прийомами, адже іншомовний 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.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Патрушева І. А. Мобільні технології в школі: посіб. для вчителів. К.: Видавничий дім «Освіта», 2019. 175 с.
2. URL: <https://nus.org.ua/view/bagato-metodiv-navchannya-inozemnyh-mov-kombinujte-yih/>.
3. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/1146>.
4. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/.
5. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/3.1/29.pdf>.
6. URL: http://portal.prolisok.org/files/MR/Bila/inovac_tehnologii.doc.

Anastasiia Hanchuk,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

USING RESOURCES FOR LEARNING ENGLISH IN CLASS

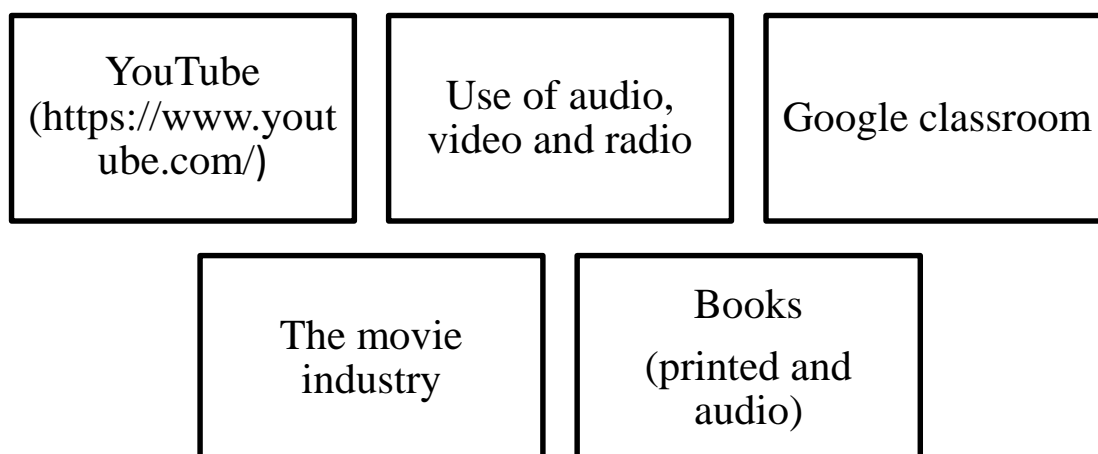
The problem of using resources for learning English in the class is not only important but also interesting. The issue is quite easy, because everyone understands that the use of different resources is very important for the effective and successful learning of any language. But it is necessary to find out how it affects, the process itself, which of the resources are the best and most effective. This is the basis of my experience.

Modern English teaching methods are diverse and interesting, but unfortunately in Ukraine many modern schools still do not use the latest teaching methods and conservative teachers prefer traditional teaching which is not very effective. I have not seen school practice as an example, and I can set an example of my schooling: obsolete teaching, without the use of at least any resources, makes lessons boring and language learning is not effective or interesting. Throughout my studies, each of my school practices showed the same thing: students were bored with school textbooks and tired of banal presentations and boring blackboard entries, they needed something up-to-date and interesting, and conservative teachers couldn't give it to them, because then they have to change the traditional lessons, which will give them more work. Therefore, learning English is slow in some schools and students are bored throughout the lesson instead of learning.

Practically, resources attract the attention of children, make lessons interesting, motivating and therefore effective, but this applies not only to classroom lessons but also to extra-curricular learning. Schools are developing, resources are increasing, I believe that all student hobbies, and all that they are

interested in, can be included in learning, and it will be quite successful and effective.

Nowadays, students can't imagine themselves without the internet, what is great, because a teacher can use it to his advantage. As it may be seen from picture 1, there are some ways of useful and practical resources.



Picture 1. Ways of useful and practical resources

Nowadays, various technologies are widely developed, and some of them are already used in schools: TVs, laptops, players. With the help of these devices, teachers have the opportunity to use presentations, videos, audio, movie clips and serials in their lessons. This is effective in teaching, because students are not interested in flipping through the textbooks and relying solely on them. But, unfortunately, not all schools have the necessary equipment, but this is not an excuse, there are enough resources that can make the lesson more interesting without technological equipment: English newspapers, cards, posters, the teacher can use a variety of interesting things that will attract student's attention, motivate them, and enrich the lesson. Such lessons will be effective.

Надія Герасимлюк,
студентка V курсу,
факультет іноземних мов,
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського,
м. Вінниця

КЛАСИФІКАЦІЯ ІГРОВИХ МЕТОДИК У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ

Аналіз наукової літератури і підручників з англійської мови показує велике розмаїття ігор для використання на уроках в школі. Одна з перших класифікацій гри належить німецькому психологу Карлу Гроосу. Він поділив ігри на два види: експериментальні («ігри звичайних функцій») і спеціальні («ігри спеціальних функцій»).

Відомий німецький психолог Вільям Штерн (1871 – 1938 рр) розподіляв ігри теж на два різновиди: *індивідуальні* (за задумом дитини) та *соціальні* (спільні з іншими). Швейцарський психолог Ж. Шаже (1896 – 1980 рр) виокремлював ігри, враховуючи вік дитини. Так ігри для перших місяців життя дитини він назвав «ігри – вправи». «Символічні ігри» – для дітей віком від двох до чотирьох років. Ігри для молодших школярів він назвав «ігри за правилами»

Свою класифікацію пропонує англійський експерт по методології Маріо Рінволукрі та сучасна американська дослідниця Катрін Гарвей. Зарубіжні вчені поділяють навчальні ігри на рольову гру і симуляцію. Під симуляцією вони розуміють відтворення життєвих ситуацій, які треба неодмінно вирішити [5, с. 15].

Український професор Костянтин Баханов таким чином класифікує дидактичні ігри:

- 1) за методикою проведення (сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, ігри-змагання, ігри-драматизації);
- 2) за дидактичною метою (актуалізувальні, формувальні, узагальнювальні, контрольовано-корекційовальні) [1, с. 80].

Щербань М. П. – кандидат педагогічних наук, доцент – виділяє такі види навчально-педагогічних ігор: ділова гра, рольова гра, дидактична гра, аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій, аналіз інцидентів, розв'язання педагогічних задач, мозковий штурм, ігрове проектування [4, с. 29-34].

Одним з інноваційних форм навчання є гра «квест». Термін «квест» стає відомим з 70-х років минулого століття, коли він запозичується розробниками комп'ютерних ігор з літератури в жанрі фентезі. Квест – “quest” з англійської мови перекладається як «пошук, предмет пошуку, пошук пригод». Спочатку під квестом розумілася пригода з безліччю випробувань і труднощів, які необхідно подолати для досягнення мети. Одним з яскравих прикладів є міф про 12 подвигів Геракла. Таким чином, в квесті повинні бути присутніми головні герої, мета пошуку або пригоди, додаткові персонажі, які допомагають або заважають герою, завдання, в яких потрібно проявити не тільки фізичну силу, але і логічне мислення [2].

Сьогодні гра «Квест» дозволяє наповнити її безліччю цікавих і пізнавальних завдань, що дає можливість учасникам гри не тільки виконувати завдання, а й зміцнити командний дух в колективі, створити ситуацію успіху, і згладити змагальні моменти між дітьми. Квест – сюжетна гра з певною метою, для досягнення якої потрібно прийняти правила гри і вибудувати іншомовну комунікацію. Виконання завдань сприяє розвитку мовленнєвих навиків. Використання цієї гри для вивчення англійської мови на практиці відбувається не часто. Та, на мій погляд, квест має великі можливості для розвитку іншомовного говоріння учнів середньої школи [3, с. 132-139].

Таким чином, в даний час методистами розроблено велику кількість рольових ігор і варіантів їх проведення, спрямованих на підвищення мотивації до вивчення іноземної мови і для удосконалення процесу навчання іншомовному говорінню. Основними параметрами, що визначають характер рольової ситуації, є наявність єдиного сюжету, відповідного обраної

комунікативної ситуації та рольових відносин між учасниками спілкування, які нерідко носять конфліктний характер. Коли учні входять в роль, вони грають самих себе або якогось персонажа в специфічній ситуації. Популярними серед учнів є такі соціальні ролі, як мандрівник, турист, іноземець, спортсмен, актор, режисер, репортер, журналіст, директор школи та багато інших. Тому у рольовій грі немає глядачів, немає побоювання, що спілкування не відбудеться, що поведінка учасників буде зрозуміла неправильно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. Запоріжжя. Просвіта. 2000. 160 с.
2. Гавінська Т. М. Ігри на уроках англійської мови як засіб формування комунікативної компетенції школярів. Слобідко-Охримовецький НВК, 2015. 67с.
3. Размыслова Л.И. Квест-ориентирование как эффективная форма воспитания при обучении английскому языку. *Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы*: материалы III Международной научно-практической конференции. 2015. С. 132-139.
4. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посібник. К.: Вища шк., 2004. 207 с.
5. Morgan J. Once upon a time. Cambridge University Press, 1984. 132 p.

Юлія Гуменюк-Чаус
*студентка V курсу,
факультет іноземних мов,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця*

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Чи можливо уявити життя сучасної людини без Інтернету? Відповідь очевидна. Можливості застосування Інтернет-ресурсів величезні. Використання Інтернету, в тому числі й соціальних мереж, у процесі навчання та засвоєння іноземної мови допомагає прискорити формування та розвиток навичок і вмінь учнів у різноманітних видах діяльності, підвищує

мотивацію, інтерес до вивчення іноземної мови, стимулює розвиток пізнавальної та творчої активності.

Спілкуючись у мовному середовищі, яке забезпечує Інтернет, учні по суті діють у реальних життєвих ситуаціях та залучаються до розв'язання низки практичних завдань, а разом з тим навчаються спонтанно, влучно й адекватно реагувати, підбираючи слова, фрази й вислови відповідно до ситуації.

Інтернет дозволяє вийти за часові та просторові рамки, надаючи можливість автентичного спілкування з реальними співрозмовниками на актуальні теми. Тому не дивно, що у викладанні іноземної мови нові можливості, які відкриваються за допомогою Інтернету та соціальних мереж, знайшли найрізноманітніше застосування. Усе більша кількість викладачів і студентів використовують Інтернет-ресурси для спілкування за межами аудиторії завдяки можливостям аудіо та відео конференц-зв'язку, бесід, миттєвого обміну повідомленнями.

Останнім часом провідні зарубіжні та вітчизняні науковці приділяють багато уваги новим інформаційно-комунікаційним технологіям в освітньому процесі. Найбільшої популярності набули соціальні мережі. Дослідженням ролі і значення соціальних мереж в освіті займалися О. Пінчук, Н. Тверезовська, Т. Архіпова, Р. Гуревич, О. Мнацаканян, Є. Патаракін, та багато інших.

Використання електронних соціальних мереж в освітньому процесі, як стверджує Н. Тверезовська, значно підвищує інтерес до самостійної позааудиторної роботи шляхом «інтеграції навчально-методичних матеріалів у соціальні мережі» [1, с. 3].

В умовах сьогодення сучасне освітнє середовище не можливе без ефективного використання інформаційно-комунікаційних мереж (ІКМ), зокрема Інтернет, які надають суб'єктам навчального процесу широкий спектр нових можливостей, доповнюючи освітню взаємодію різними видами мережних комунікацій, побудованих на основі багатоканальності,

інтерактивності, мультимедійності мережних засобів. Все це свідчить про зміну інформаційних умов протікання освітнього процесу і здійснення педагогічної діяльності [2, с. 189-195].

Відтак, доцільним є аналіз можливостей інтеграції платформи соціальних мереж в лінгводидактичний процес. Так, мережа Facebook дозволяє не тільки ділитись цікавими фото, робити публікації, коментувати повідомлення, але й і є ефективним засобом для створення закритої спільноти для обговорення цікавих новин між учнями та вчителем в позаурочний час виключно іноземною мовою. Наприклад, учні дивляться фільм чи епізод з серіалу або ток-шоу та після перегляду кожен на сторінці спільноти пише короткий допис про свої думки і враження, а інші коментують його. Також є можливість підключити носія мови, з яким учні можуть обговорити різні теми та одночасно відпрацювати навички письма, граматики, лексики і, звісно, навички комунікації.

Важко не погодитись із висновком про те, що додаток Instagram заповнив весь світ. У багатьох є своя особиста сторінка, а учні проводять багато часу у цій соціальній мережі. Так чому ж не скористатись такою прекрасною можливістю і не поєднати приємне з корисним? Не випадково деякі вчителі створили окремі сторінки присвячені вивченню іноземних мов. Це дає змогу учням проводити час в улюбленому додатку з користю.

Вони здатні легше засвоїти нову інформацію на зрозумілій їм мові та через речі, якими вони користуються кожен день. Отож, замість нудного написання чергового твору на папері учні можуть створити цікавий пост в Instagram. Це може бути цікаве фото на задану тему з дописом під ним у вигляді твору, який потім буде оцінений вчителем.

Таким чином, застосування Інтернет-ресурсів у вивченні та засвоєнні учнями іноземної мови в умовах глобалізації технологічного прогресу є невід'ємною, актуальною, прогресивною складовою освітянської програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Тверезовська Н. Т. Роль і місце соціальних мереж у формуванні освітньоінформаційного середовища аграрних університетів. *Науковий вісник національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія. Філософія*. 2012. Вип. 175 (3). С. 291-298.
2. Соколюк О.М. Діяльність вчителя в інформаційно-освітньому середовищі навчання старшокласників з використанням мережних соціальних сервісів. *Наукові записки. Випуск 10. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Частина 1. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2016. 238 с.

Юлія Гунько,
студентка II курсу,
факультет початкової освіти та філології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ПАРАДОКСУ В ОПОВІДАННЯХ АМЕРИКАНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ

Сучасний світ переповнений масою неточностей і суперечностей, серед яких є присутнім і парадокс. Сьогодні не існує наукової галузі, яка була б вільна від парадоксів. Парадоксальні висловлювання часто використовуються і в художній літературі, що надає творам витонченості та більшого смислового навантаження. Проте багатовекторність даного явища утруднює встановлення особливостей його прояву і функціонування у художньому тексті. У літературознавстві питання парадокса є достатньо вивченим, проте з лінгвістичної точки зору цей стилістичний прийом є відносно молодим, дослідження якого активно здійснюється.

На сьогодні описано структурно-семантичні особливості парадокса (Б. Ганєєв), когнітивну структуру (Е. Темяннікова), послідовне обґрунтування шляхів розмежування оксюморона і парадокса (Е. Шестакова), реалізацію парадокса за допомогою оксюморона та антитези (О. Ємець), засіб характеристики персонажів (О. Ящук). Достатньо широка палітра мовного матеріалу, на основі якого розглядались парадоксальні висловлювання: афоризми (Т. Манякіна), англійська термінологія (Т. Подколзіна), публіцистичні тексти (Л. Терентьєва), українська фразеологія

(О. Селіванова). Зазначимо також, що, крім власне лінгвістичних робіт, феномен парадокса розглядався і в літературознавчих працях (Н. Шпектрова), а також з позицій логіки та філософії (А. С. Майданов, О. І. Івін, А. К. Сухотін, В. І. Шалак).

Метою нашої статті є визначення лінгвістичних засобів реалізації парадокса в художніх прозових текстах та прагматичний ефект цього прийому.

Парадокс як об'єкт дослідження може розглядатися з точки зору будь-якої людської діяльності: логіки, філософії, математики, психології, естетики, культурології, філології тощо. Поняття «парадокс» виникло в давньогрецькій філософії для характеристики нової оригінальної думки і в словнику російської мови С. І. Ожегова визначає цей термін як «дивну думку, яка різниця із загальноприйнятими науковими положеннями, а також думка, яка суперечить здоровому глузду» [1, с. 280]. В. Стехіна розглядає парадокс як певну словесну композицію, твердження, що здається абсурдним і суперечить здоровому глузду, думку, що різко розходиться із загальноприйнятою [2, с. 39].

Наш науковий інтерес привертає саме художній парадокс, який функціонує в межах художнього дискурсу, на стилістичному рівні.

О. Ємець розглядає парадокс не як фігуру мови, а як фігуру думки, оскільки парадокс реалізується на рівні змісту, а не способу вираження, а тому формально есплікується за допомогою інших стилістичних явищ [3, с. 77].

Парадокс як стилістичних феномен характеризується високим рівнем непередбачуваності, є носієм образності, виразності, акцентування ознак, широкого діапазону емоційних відтінків. Тексту парадокс надає дотепності і стилістичного блиску, робить його яскравим. Парадоксальне висловлювання, як правило, коротке, чітко сформульоване, логічно завершене, ефектне і афористичне. Парадокс виступає ознакою індивідуальності автора, підсилює суб'єктивність авторського висловлювання.

Відповідно до функціональних ознак, науковці виділяють кілька типів парадоксальних протиріч:

1) сюжетний, філософський, характерологічний, культурологічний, історичний, іронічний, художній, стилістичний;

2) з точки зору синтаксичної організації: в макроконтексті, в мікроконтексті, в реченні, в словосполученні, в мета контексті;

3) за семантичною ознакою: засновані на зіставленні, на протиставленні, на відомих висловлюваннях.

Залежно від того, який стилістичний прийом лежить в основі парадоксального висловлювання, О.Ємець виділяє: антитезний, оксюморонний, перифразний, каламбурний парадокси [3, с. 78].

Нами було проаналізовано твори американських письменників, багаті на стилістичний прийом парадокса, а саме: Р.Карвера, Т.Хокінса, К.Шопен, Р.Бредбері. Оповідання авторів об'єднані темою кохання. Проте виявлення цього почуття є неординарним і колоритним.

Наприклад, у творі Рея Бредбері «*The Utterly Perfect Murder*» головний герой твору Дуг, лежачи в ліжку біля своєї дружини на своє день народження, раптово вирішив вбити Ральфа Ундергіля: *Anyway, on my forty-eighth birthday, lying in bed that night beside my wife, with my children sleeping through all the other quiet moonlit rooms of my house, I thought: I will arise and go now and kill Ralph Underhill.* Застосовуючи художній та сюжетний парадокс, автор пояснює причини такого жорстокого рішення. Все базується на спогадах про дитинство Дуга, який мав єдиного друга Ральфа, який знущався над ним та лупцював його: *Remember how he hit my arm? Bruises. I was covered with bruises, both arms; dark blue, mottled black, strange yellow bruises. Hit and run, that was Ralph, hit and run .* Цей негідник також полюбляв соромити Дуга перед іншими та підставляти його: *One spring when I came to school in a new tweed knickersuit and Ralph knocking me down, rolling me in snow and fresh brown mud. And Ralph laughing and me going home, shame faced, covered with slime, afraid of a beating, to put on fresh dry clothes.* І найбільш

вагомою причиною для вбивства було те, що Ральф ніколи не говорив та не показував діями, що йому потрібна ця дружба, а це морально поїдало Дугову душу протягом 36 років: *He never came to my house. He never sang up to my early-morning bed or tossed a wedding rice of gravel on the clear panes to call me down to joy and summerdays.* Прочитавши та проаналізувавши ці факти, можемо зробити висновок, що смерть Ральфа неминуча тому, що злість Дуга та чіткий слід спогадів ще більше збуджували до цього кривавого дійства. Проте на наш подив, в кінці твору ми бачимо неочікуваний вибір Дуга, спричинений сюжетним парадоксом: *Bang. Six shots through the heart. But I didn't use the pistol. I only whispered the sound of the shots with my mouth.* 48-річний чоловік, який вирішив вбити свого колишнього кривдника, приїжджає до його будинку та імітує звуки пострілів: *“Bang,” I whispered. “Bang. Bang. Bang. Bang. Bang.” His body shook with the impact. “You're dead. Oh, God, Ralph, you're dead”* [4].

Твір Р.Карвера «*What we talk about when we talk about love*» є справжньою характеристикою кохання, оскільки різні герої висловлюють власні думки щодо його розуміння. Мел вважає, що кохання – це щось духовне: *Mel thought real life was nothing less than spiritual love.* Проте його друга дружина Террі розповіла парадоксальний випадок виявлення любові. Чоловік б'є дружину і при цьому називає це коханням: *Terri said the man she lived with before she lived with Mel loved her so much he tried to kill her. Then Terri said, “He beat me up one night. He dragged me around the living room by my ankles. He kept saying, “I love you, I love you...”* [5].

Парадокс як фігура думки у художніх текстах використовується з метою показати трагізм людської долі, складність характеру або людських відносин. Загалом, дуже часто письменники у своїх творах відтворюють реалії життя та представляють нашій увазі парадокси, протиставляючи наші думки та дії.

Цю тему можна розглядати ще глибше тому, що на сьогоднішній день майже в кожному художньому творі є певна парадоксальність. Парадокси охоплюють усе наше життя, тому й поширюються на інші сфери людської діяльності.

В цілому, вивчення парадоксу є перспективною проблемою і може бути продовжено на прикладі публіцистики, гумористичних текстів, де парадокс може реалізуватися в інших стилістичних засобах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Селин Г. Трактовка парадокса в лінгвистике. М.: Просвещение, 1989. 132 с.
2. Стехіна В. Парадокси як мовна гра в сучасних медіатекстах. *Теле та радіожурналістика*. 2010. №9. С.36-41.
3. Ємець О. Типологія парадоксу в художньому тексті. *Наукові записки*. Кировоград. 2012. С.76-78.
4. Bradbury Ray. The Uttery Perfect Murder. URL: <https://www.google.com/theutterlyperfectmurdere6> (дата звернення 15.01.2020).
5. Carver Raymond What we talk about when we talk about love. URL: <https://www.goodreads.com> (дата звернення 05.02.2020).

Ігор Гурський,
викладач-стажист,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЛІНГВОПЕРСОНОЛОГІЯ ЯК ПРІОРИТЕТНА ГАЛУЗЬ ЛІНГВІСТИКИ

Сучасна лінгвістика демонструє зростаючий інтерес до вивчення мовної особистості. У цілому, окреслена проблема залишається однією із найскладніших і багатовекторних проблем у сучасній лінгвістиці. Слід відмітити, що мовна особистість становить посилений дослідницький інтерес вчених із таких галузей лінгвістики, як: соціолінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики, лінгвокультурології, лінгвопоетики, лінгвістичної персонології.

На сучасному етапі лінгвістична персонологія (лінгвоперсонологія) є новітньою галуззю лінгвістики, яка активно розвивається, та зумовлює інтерес лінгвістів у зв'язку із посиленою увагою до дослідження антропоцентричної парадигми. Лінгвоперсонологією є новий напрям антропологічних досліджень, націлений на всебічне вивчення особистості та її мовленнєвої діяльності [1, с. 161]. «Рушійною силою» у становленні лінгвоперсонології як самостійного наукового напрямку слугувала стаття російського дослідника В. Нерознака «Лінгвістична персонологія: до визначення статусу дисципліни» [2]. Як зазначає російська дослідниця А. Салахова, понятійно-термінологічний апарат, методика дослідження та теоретична база окресленої лінгвістичної галузі перебувають на стадії розробки на початку ХХІ століття [1, с. 160].

Слід зауважити, що лінгвіст Н. Мельник, слідом за Н. Гольовим, виокремлює 2 аспекти лінгвоперсонологічних досліджень:

- лінгвістика в персонологічному вимірі;
- персонологія в лінгвістичному вимірі [1, с. 160].

Як зазначає дослідниця А. Салахова, перший напрям передбачає вивчення: « ... тексту, мови, мовленнєвої діяльності в персонологічному аспекті, тобто, крізь призму характеристик особистості» [1, с. 160]. Другий напрям лінгвоперсонологічних досліджень: « ... являє собою власне науку про особистість – персонологію і розвивається у теоретико-методологічному і конкретно описовому плані» [1, с. 160].

У контексті лінгвоперсонологічних досліджень здійснюється опис процесу формування мовної особистості, виявлення та обґрунтування явищ та процесів, які є визначальними для цього процесу.

Основним завданням лінгвоперсонології є вивчення гендерних, професійних, ментально-психологічних особливостей мовної особистості та її типів у даних аспектах [1, с. 160].

Узявши до уваги методологічний арсенал лінгвоперсонології, ми можемо стверджувати, що він включає загальнонаукові та власне

лінгвістичні методи. Дослідниця Ю. Горицька зазначає, що до загальнонаукових методів, які використовуються лінгвоперсонологією, відносять: « ... індуктивний метод, лексикографічний метод, методи математичної лінгвістики і метод аналізу формальних характеристик тексту» [3, с. 93].

Для вивчення мовної особистості використовуються 2 групи власне лінгвістичних методів: реконструкція мовної особистості, мовне (рідше – мовленнєве) портретування. Відмінність між окресленими групами методів полягає у тому, що метод реконструкції мовної особистості застосовується при аналізі письмових текстів та мовних особистостей минулого, чи узагальнених мовних особистостей, а мовне (рідше – мовленнєве) портретування – при дослідженні усного мовлення, тобто, мовних особистостей сучасників [3, с. 92].

Як зазначає Ю. Горицька, до методів реконструкції мовної особистості відносять:

- метод структурного моделювання;
- метод лінгвориторичної реконструкції;
- біографічний метод [3, с. 93].

Мовне портретування може бути:

- комплексним та рівневим;
- комунікативним;
- генезисним [3, с. 93].

Найпоширенішим методом, який застосовується при аналізі мовної особистості, є метод структурного моделювання, який передбачає проведення лінгвістичного аналізу виключно на матеріалі творів особистості без урахування усного мовлення автора.

Оптимальним методом для аналізу мовної особистості Ю. Горицька називає метод лінгвориторичної реконструкції, який включає дві процедури:

- «первинну реконструкцію»;
- «вторинну реконструкцію» [3, с. 93].

Перша процедура проводиться на рівні текстів, створених мовною особистістю, її самохарактеристик в інтерв'ю, щоденниках, листах. Друга процедура передбачає фокусування уваги дослідників на свідченнях близьких, колег, дослідницьких роботах мовної особистості [3, с. 93].

Розглядаючи детальніше феномен мовного портретування, слід зауважити, що метод передбачає: « ... поярусний опис мовної особистості носія мови, особливості його мовної поведінки (манера і швидкість мовлення, забарвлення звучання і гучність голосу, артикуляція), біографічні відомості про нього» [3, с. 92]. Ю. Горицька зауважує, що основна відмінність між комплексним та рівневим портретуванням полягає у тому, що перший тип передбачає аналіз усіх складових мовної системи суб'єкта, а другий – лише однієї складової: лексики, граматики, чи фонетики [3, с. 92]. Генезисне портретування передбачає встановлення взаємозв'язку між мовними особливостями суб'єкта та причинами, які зумовили своєрідність цих особливостей [3, с. 92; 4].

Як підсумок зазначимо, що лінгвоперсонологія є пріоритетною галуззю лінгвістики, теоретичний, емпіричний матеріал та методологічна база якої потребує детального аналізу із метою створення передумов для її остаточного наукового становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Салахова А. Г.-Б. Лингвоперсонологический подход в исследовании профессиональной языковой личности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2005. №8. Ч. 2. С. 159–162.
2. Нерознак В. П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины. *Сборник науч. трудов Моск. гос. лингв. ун-та*. 1996. Вып. 426. С. 112–116.
3. Горицкая Ю. В. Лингвоперсонология: обзор методов и методик. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2013. №33. С. 92–94.
4. Седов К. Ф. К основаниям лингвистики индивидуальных различий (о принципах речевого портретирования). *Проблемы речевой коммуникации*. 2007. №7. С. 6–27.

Надія Гутиря,
*студентка IV курсу,
факультет іноземних мов,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця*

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В сучасному світі інтерактивні технології надають раніше не відомі можливості для навчання дітей початкових класів, яке тепер може бути більш яскравим, інформативним та цікавим, в тому числі і для розвитку граматичної англомовної компетенції в учнів початкових класів. Знання можливостей інтерактивних прийомів дозволить зробити навчання молодших школярів більш ефективним.

Перш ніж виявляти роль інтерактивних прийомів навчання при формуванні граматичної компетенції в учнів початкових класів, розглянемо поняття «інтерактивний».

Це слово походить від англійських – «inter» і «act», дослівно – «взаємний» і «діяти». А отже, воно означає взаємодію. Взаємодія може відбуватися між будь-якими людьми, переважно у формі діалогу. Тобто на противагу активним методам навчання, інтерактивні – передбачають діалог між вчителем та учнями. Вони є рівноправними учасниками спілкування [1, с. 136].

Інтерактивні прийоми навчання можуть використовуватися на будь-яких уроках, в тому числі і на уроках англійської мови в початкових класах. При регулярному та систематичному використанні інтерактивних прийомів діти починають висловлювати альтернативні думки, креативно мислити й знаходити творчі підходи. Існують різні способи впровадження інтерактивних прийомів навчання при вивченні граматики. А саме, навчання організовується в індивідуальній, парній або груповій роботі. Вчитель

використовує технології проектів, ігор та кластерів. Нерідко впроваджуються і творчі завдання. Обов'язковим є використання фізкультхвилинок. Основне завдання вчителя при цьому – допомогти дітям досягнути цілей навчального процесу, покращити мовні та граматичні навички [1, с. 21].

Основою інтерактивних підходів є інтерактивні вправи та завдання, які виконуються учнями. Сучасна педагогіка багата інтерактивними підходами, серед яких можна виділити наступні:

- 1) творчі завдання;
- 2) робота в парах і малих групах;
- 3) навчальні ігри;
- 4) проектна методика;
- 5) розминки (warm – up activities).

Розглянемо їх більш детально.

Під творчими завданнями на уроках англійської мови в початкових класах ми розуміємо такі спеціальні навчальні завдання, специфіка яких полягає в тому, щоб учні змогли творчо підійти до виконання завдання. Творчі завдання є основою інтерактивного навчання. Без них вивчення англійської мови може взагалі втратити сенс для школяра. Але бажано, щоб ці завдання носили практичний характер, тобто були близькими до життя дітей, тоді вони будуть мотивувати до подальшого навчання. Особливий інтерес в учнів викликає та сама невідома частина, яку їм необхідно знайти самостійно. Правильне рішення завжди базується не тільки на власному досвіді, а й на досвіді своїх друзів, однолітків. Це створює відносини співтовариства, партнерства, залучення для пізнавальної діяльності всіх учнів. Вони починають відчувати себе частиною колективу, до якого входить і вчитель [2, с. 83].

Далі розглянемо особливості організації роботи в малих групах. Слід зазначити, що вона являє собою дуже популярну стратегію, оскільки в цьому випадку практично всі учні беруть активну участь у роботі. Окрім цього, формуються навички партнерських відносин, співробітництва, комунікативні

вміння. Все це проявляється в умінні слухати точку зору іншої людини, грамотно висловлювати власну думку, вирішувати конфлікти та непорозуміння або недомовки і розбіжності у ході думок. Робота в малих групах дозволяє зробити це якнайбільш ефективно, тому є обов'язковим елементом при інтерактивному навчанні [2, с. 83].

Ігри також часто застосовуються у навчальному процесі при вивченні граматики. Видатні педагоги вивчали їх можливості та ефективність.

Ігри допомагають дітям розвинути свої творчі навички. Саме розвиток творчого потенціалу є надзвичайно важливим у вихованні особистості, оскільки людина, яка ставиться творчо до виконання своїх завдань, виконує їх старанно, має успіх. Творче мислення завжди передбачає вдосконалення будь-якого процесу, підведення його на більш високий рівень. Більш того, люди з таким підходом до життя та роботи є більш зацікавленими, вони отримують задоволення від своєї діяльності. Виходячи з цього, можна сказати, що творчі можливості впливають на рівень життя людини, і чим вони вищі, тим вищий рівень бажаного результату [3, с. 5].

Слід окремо зупинитися і на проектній методиці навчання. Створення проектів є творчою діяльністю, яка допомагає перенести свої знання у практичне русло. Це підвищує пізнавальний інтерес до навчання. Граматичні проекти націлені на збирання інформації про певне граматичне явище, його аналіз та узагальнення. Учні з великим заохоченням беруть участь у подібних проектах, показують самостійність та успішність засвоєння певних граматичних структур. Проте, потрібно пам'ятати, що проект – це лише частина всієї роботи над вивченням іноземної мови. Але проектна робота необхідна, вона допомагає по-новому оцінити свої можливості, можливості мови, розкрити себе, дізнатися про свої можливості, повірити у власні сили, налагодити контакт з однолітками тощо [4, с. 10].

На уроках англійської мови в початкових класах значне навантаження відчують органи зору, слуху, м'язи тулуба, м'язи кисті працюючої руки. Якщо надати дітям можливість відпочити, переключитися на інший вид

діяльності (короткі пісні з використанням певних граматичних структур, обговорення за допомогою певних граматичних структур і т.д.), то ознаки втоми можуть бути менш вираженими і навіть відступити [5, с. 39].

Найбільш ефективні в цих випадках фізкультхвилинки. Час початку фізкультхвилинки – при появі перших ознак втоми, приблизно через 20-25 хвилин після початку уроку.

Проведення фізкультхвилинки має вирішувати такі завдання:

а) зменшення втоми і зниження негативного впливу одноманітної робочої пози;

б) активізація уваги учнів і підвищення здатності до сприйняття навчального матеріалу [5, с. 41].

Таким чином, роль інтерактивних прийомів навчання при формуванні граматичної англомовної компетенції в учнів початкових класів є важливою. Дані прийоми допомагають дітям підвищити інтерес до навчання, збільшити мотивацію та пізнавальність учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід, метод. посібник. К.: А.Н.П., 2019. 136 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Научное образование, 2018. 83 с.
3. Фролова О. Ігрові прийоми навчання граматики на початковому етапі. *English*. 2016. №18. 5 с.
4. Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку. ИЯШ. 2019. №3. С. 10.
5. Коломінова О.О., Роман С.В. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі. *Іноземні мови*. 2010. №2. С. 39-41.

Аліна Джафарова,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

КІЛЬКІСНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ «NOBILITY»

На сучасному етапі розвитку науки про мову розглянуто широке коло питань, які стосуються взаємозв'язку людини і мови в межах антропоцентричної парадигми знання.

Ключовою і найбільш актуальною одиницею дослідження є концепт – ментальна сутність, елемент відображення духовної культури людей, глибини розуміння ними навколишнього світу, а також картини світу, і вужче – національної картини світу, що відображає суспільні норми, погляди, цінності, які є схожими для більшості народів світу, але різними та особливими у випадку кожного окремого етносу [2, с. 145].

Ці питання та поняття розглянуто у фундаментальних працях з когнітивної лінгвістики та лінгвоконцептології (І. О. Голубовська, Й. Зінкен, В. І. Карасик, А. П. Мартинюк, І. С. Шевченко та ін.); лінгвокультурології (М. Ф. Алефіренко, В. І. Карасик та ін.); проблем опису мовної картини світу, національної картини світу (Дж. Андерхіл, Г. В. Колшанський та ін.).

Важливе місце серед досліджуваних концептів посідають ті, що позначають абстрактні поняття. Беручи до уваги національну своєрідність англійської картини світу, з одного боку, та англійської мови у світлі процесів глобалізації, з іншого, виникає необхідність подальшого дослідження лінгвокультурних концептів. Таким є концепт «NOBILITY», вербалізований у британській мовній картині світу на зламі XIX – XX століть.

Вербалізація концепту «NOBILITY», реалізована у контексті художніх творів, зумовлена соціокультурними та історичними рисами того дня,

оригінальністю зображення у літературних шедеврах історично-культурної картини світу британців [1, с. 57].

У творах виокремлені вербалізатори є не випадковими, адже авторами змальовується як занепад Вікторіанства (в період якого правлячі буржуазні класи, що складали «шляхетний» прошарок суспільства, визначали основні точки життєвого процесу суспільства), так і віяння нової епохи.

У процесі дослідження нами були використані кількісні методи не лише для чисельного підрахунку лексем-вербалізаторів лінгвокультурного концепту «NOBILITY», але й для якісних висновків про перевагу одних смислових ознак над іншими у різних частинах цього концепту.

Нами проведено кількісний аналіз та відсоткова репрезентація мовного вираження концепту та підраховано середньочислове співвідношення одиниць вербалізації концепту у творах на зламі XIX – XX століть.

Згідно з даними тексту роману Т. Гарді «Тесс із роду Д'Ербервілів» [4], найчисельнішою у структурі лінгвокультурного концепту виявились лексема *family* – ~ 30%. За нею за кількістю розташовані *dignity* – ~ 9%, *wife* – ~ 8% та *honour* – ~ 6%, які займають ближню та дальню периферії, але не є найпоширенішими, незважаючи на широко вербалізовану структуру концепту та розміщення, що передбачає концентрацію ознак. Усі інші вербалізатори нараховують від ~ 1% до ~ 4%. Загалом, нами було підраховано 137 лексем.

Помітно, що тексти романів трилогії Джона Голсуорсі «Сага про Форсайтів» [5, 6, 7] характеризуються наявністю одиниць із високим відсотком заповнення структури лінгвокультурного концепту, наприклад: *dignity* займає близько 15%, *noble* ~ 6% у ядерно-ближньопериферійній зоні. Крайня периферія представлена ~ 11%. Усі інші представники, такі як *upper middle-class*, *baronet*, *upper class*, *aristocratic tastes*, *families-for blood*, *gentleman*, *aristocratic culture*, складають не більше 4% кожен. Загальна кількість лексем у заявленій вище трилогії нараховує 64 одиниці.

Структура концепту «NOBILITY» у тексті новели Д. Г. Лоуренса «Англія, моя Англія»[3] у великій кількості містить лексему *distinction* – 19%, *business* – 19% та *family* – ~ 13%, які розміщені у ближній периферії. Всі інші одиниці, такі як *honour, pure-bred, pure-blooded, fine breeding, devoted, home, implicative constructions*, займають близько 7% поля концепту кожна. За нашими підрахунками значена вище новела загалом має 15 одиниць лексем-вербалізаторів концепту «NOBILITY».

Отже, кількісні підрахунки одиниць мовної репрезентації концепту «NOBILITY» сприяли окресленню їхнього чисельного співвідношення у сегментах номінативного поля.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Давиденко Г. Й. Історія зарубіжної літератури XIX – початку XX століття: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 400 с.
2. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / [отв. ред. Б. А. Серебренников]. М.: Наука, 1988. 214 с.
3. Lawrence. D. H. England, my England. Київ: Знання, КОО, 2005. 182 с.
4. Hardy T. Tess of the d'Urbervilles, A pure woman / introd. by A. Alvarez and edit. by D. Skilton. Harmondsworth, UK: Penguin books, 1985. 534 p.
5. Galsworthy J. The Forsyte Saga. Book 1-3.: Book 1. The Man of Property. М.: Progress Publishers, 1974. 383 p.
6. Galsworthy J. The Forsyte Saga. Book 1-3.: Book 2. In Chancery. М.: Progress Publishers, 1974. 303 p.
7. Galsworthy J. The Forsyte Saga. Book 1-3.: Book 3. To Let. М.: Progress Publishers, 1974. 255 p.

Катерина Єрмоленко,
студентка II курсу,
факультет початкової освіти та філології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В АНГЛІЙСЬКОМУ АНЕКДОТІ

У словнику гендерних термінів «гендер» визначається як «соціальна модель жінок і чоловіків, що визначає їхнє положення і роль в суспільстві і його інститутах (сім'ї, політичній структурі, економіці, культурі та освіті та ін.)» [1, с. 78].

Проблематика гендеру в мовознавстві торкається двох аспектів:

1. Мова і відображення в ній статі. Метою даного підходу є опис і пояснення того, яким чином в мові демонструються люди різної статі (в першу чергу аналізується номінативна система, лексикон, категорія статі, синтаксис і т. д.), які оцінки приписують чоловіку і жінці і в яких семантичних областях вони найбільш чітко виражені.

2. Мовна і в цілому комунікативна поведінка жінок і чоловіків, в якій виділяють типові стратегії та тактики, гендерно-специфічний відбір лексичних одиниць, методи досягнення успіху в комунікації, уподобання в виборі лексики, синтаксичних конструкцій і т.д. – тобто, специфіка жіночого і чоловічого говоріння [2, с. 189].

Варто відмітити, що гендерні дослідження країн світу неоднакові, причиною цього є різний рівень соціального, культурного та політичного розвитку. Звідси виникає поняття про мовне конструювання гендеру, в основі якого лежить ідея про те, що висловлювання визначаються соціальними відносинами.

Із-поміж найбільш ранніх спроб гендерних досліджень у лінгвістиці слід назвати трактати і статті Ш. Стоупс (1908), Е. Парсонз (1913), М. Біед (1946), а також Л. Акерман (1962), Р. Лакофф (1975). Науковці З. Трьомель-Пльотц та Луїза Пуш присвятили свої дослідження гендерній проблематиці у німецькомовних текстах. Сучасні лінгвісти Д. Таннен, О. Горошко, М. Магамедова, О. Перехвальська активно долучились до розвитку концепції гендерлектів. Гендерні дослідження активно розвиваються в російській лінгвістиці (Н. Арутюнова, М. Яцимірська, І. Халєєва, А. Залєвська, Л. Синельникова, Ю. Апресян, О. Холод, І. Левонтіна, О. Каменська, Г. Абреїмова, А. Кириліна, І. Ольшанський та ін.). З-поміж українських мовознавців гендерну проблематику і трактування поняття «гендер» досліджують А. Архангельська, О. Бондаренко, Н. Остапенко, О. Пода, Я. Пузиренко, С. Семенюк, Н. Сидоренко, М. Скорик, В. Слінчук, Л. Ставицька, Л.Таран, О. Тараненко та ін. Дослідженнями гендерного

стереотипу як лінгвістичної категорії займались: А. В. Кіріліна, Томська М. В., Е. І. Горошко, О. А. Вороніна та ін.

Проте хочемо зазначити недостатню кількість лінгвістичних робіт, які б досліджували сміхову репрезентацію гендерних стереотипів у текстах англійських анекдотів, яка дає досліднику ефективний інструментарій аналізу та дозволяє встановити роль гендерних стереотипів у регуляції соціальної поведінки індивіда.

Мета даної статті полягає у розкритті специфіки мовної об'єктивації гендерних стереотипів у текстах англійських анекдотів.

Проблема гендерних стереотипів є досить актуальною. Анекдоти, створені на основі протистояння статей, широко використовуються в сучасній англійській і українській лінгвокультурі й активно тиражують заснований за антропоцентричним принципом світ.

В лінгвістиці під гендерними стереотипами ми розуміємо репрезентовані в тексті уявлення про соціальні ролі жінки та чоловіка, які націлені на зміну уявлення адресата, а також його поведінкових та моральних установок як результату комунікативного текстового впливу, що розрізняються статевою специфікою сприйняття. Цінності і уявлення щодо ролі жінки і чоловіка в суспільстві та зв'язані з ними гендерні стереотипи і соціальні установки регулюються на глибинно ментальному рівні національної свідомості [3, с. 103].

Анекдоти є однією з форм вираження шаблонного ставлення до людини. У більшості випадків навіть в одному анекдоті реалізується кілька стереотипів про чоловіків і жінок. За допомогою анекдоту створюються образи, які виглядають схематично і містять ярлики, що підкреслюють різні недоліки. Надалі ці ярлики вже сприяють створенню стереотипів. Слід звернути увагу на те, що стереотипи, що втілюють уявлення про жінку та чоловіка, підсумовують певну інформацію, висловлюючи емоційне ставлення до об'єкта.

В англійських побутових анекдотах існує стереотип про те, що дурість і низький жіночий інтелект гірші поганій зовнішності. Даний сюжет ми зустрічаємо в більшості анекдотів. Так наприклад:

Man says to God:

“Lord, why did you make woman so beautiful?”

God says: “So you would love her”.

“But Lord,” the man says, “why did you make her so stupid?”

God says: “So she would love you” [4].

Ще одним розповсюдженим стереотипом є жіноча логіка, якій дають неправильну, принизливу оцінку. У стереотипі жіноча логіка актуалізується як «неправильна», «невірна» і в цілому «відсутня». Прикладами можуть слугувати такі жарти:

(1) There are two ways to understand the logics of women. Unfortunately, none of them works

(2) A woman will pay \$1 for a \$2 item she doesn't want

(3) Women never have anything to wear. Don't question the racks of clothes in the closet; you just don't understand

(5) A young lady in a nice dress walks up to a policeman on the street and says: “I have a problem”. The policeman asked her what it is, she points to a man across the street and says: “See that man?” The policeman replies: “Yes, is he going at you?” “NO! That is the problem!” [5].

Сьогодні можна говорити про існування окремої категорії анекдотів із серії «анекдоти про блондинок», так як їх кількість зростає. У всіх анекдотах блондинки представлені негативно. **“Blonde”** (блондинка) – героїня з надзвичайно обмеженим світоглядом, яка незважаючи на це приваблює багатьох чоловіків. Анекдоти про блондинок є типовими для англійського гумору і включають в себе усі вищевказані гендерні стереотипи. Прикладами слугують:

(6) Q: Did you hear about the blonde who stood in front of a mirror with her eyes closed? A: She wanted to see what she looked like asleep.

(7) A blonde comes home from a day of shopping and discovers that her house is on fire, so she calls the fire department on her cell phone. "Please state the nature of your emergency," says the operator. "Help! My house is on fire!" – the blonde replies. "Okay, where do you live?" "In a house you silly billy!" – the blonde replies. "No, no! How do we get there?" – the operator asks frustratedly. "Duh! Big Red Truck!!" [6]

(8) James Bond and a female blonde agent 0036C, had to decipher¹ some secret agent type message.

Blond agent whipped² her small, slimline computer out of her Rolex handbag.

She typed in the password: Mickey _Donald _Huey _Luey _Dewey _Goofey _Pluto _Washington.

"What kind of a password is that?" asked Bond.

Agent Blond replied: "Q told me my password should contain at least seven characters³ and a capital⁴" [7].

У побутових анекдотах англійки вважають, що у чоловіків переважають такі негативні якості, як егоїзм, дурість, неохайність, млявість, нечесність, самозакоханість. Так, поряд з дурістю жінок і їх красою зустрічаються описи дурості чоловіків, які намагаються принизити жінок або використати їх заради свого задоволення. Розглянемо анекдоти, де висміюється самозакоханість і дурість чоловіків:

(9) How many men does it take to screw in a light bulb?

One. He just holds it up there and waits for the world to revolve around him.

(10) How do you know when a man is about to say something smart?

When he starts his sentence with, "A woman once told me ... "

(11)What is it that makes men chase women which they have no intention of marrying?

The very same urge that makes dogs chase cars which they have no intention of driving [8].

Завдяки таким жартам жінки намагаються змінити думку суспільства про свій інтелект.

Отже, за результатами статті було зроблено такі висновки: в англomовній культурі частіше зустрічаються короткі анекдоти, а саме: анекдоти афоризми і анекдоти-загадки, які формують окремий вид анекдотів за формою тексту – гумористичне висловлювання. У цих висловлюваннях ісміюється інтелектуальна неспроможність чоловіків і жінок (переважно блондинок). В більшості прикладів англomовного гумористичного висловлювання простежується стереотип жіночої дурості і низького рівня інтелекту (Ж – 70%, Ч – 30%), згідно з яким розум і краса (intellect and beauty) несумісні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Денисова А. А. Словарь гендерных терминов. М.: Информация 21 век, 2002. 78 с.
2. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты / Ин-т социологии РАН. М., 1999. 189 с.
3. Попова Т. Г. Концептуальные основы социального конструирования гендера. Чебоксары, 2006.
4. URL: https://audio-class.ru/english-jokes/e_sub21.php.
5. URL: <https://englex.ru/jokes-about-women>.
6. URL: <https://academictips.org/funny-jokes/funny-blonde-jokes>.
7. URL: <https://audio-class.ru/english-jokes/044-superagent.php>.
8. URL: <https://www.keeplaughingforever.com/sexist-jokes>.

Оксана Загоруйко,
студентка III курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Актуальність даної теми полягає в постійній потребі сучасного суспільства в ініціативних, самостійних та обізнаних в будь якій сфері громадян, котрі здатні ефективно взаємодіяти, виконуючи різні соціальні, економічні та виробничі завдання. Саме виконання цих завдань потребує розвитку творчих здібностей та розвитку особистісних якостей людини, умінь критично мислити, самостійно здобувати нові знання, орієнтуватися в житті суспільства та розв'язувати проблеми в різних галузях. Саме ці речі є пріоритетними в роботі закладів вищої освіти, головним завданням яких є – підготовка компетентної особистості здатної до правильних рішень не лише в життєвих, але й в подальшому професійних ситуаціях. Тому актуальними завданнями сучасного навчального процесу є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає розвиток ключових компетентностей.

Фахівець у сфері методології освіти Лунячек В. Е. [1] вважає, що професійна підготовка здобувачів освіти на сучасному етапі є неможливою без урахування основних положень компетентнісного підходу, а формування професійних компетентностей на різних рівнях і ступенях освіти є необхідною умовою в ХХІ столітті. Фахівці НТТУ «КПІ» [2] вважають, що актуальність упровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України зумовлена широким його визнанням у країнах Європи; він є стандартом європейської освіти ХХІ століття. У моделі компетентного випускника можна врахувати вимоги ХХІ століття до самоактуалізації особистості, її життєвої компетентності (життєстійкості, життєздатності, життєтворчості), тому сьогодні компетентнісний підхід зорієнтовано на

розкриття, розвиток і реалізацію життєзабезпечуючих умінь та навичок, потрібних для самореалізації особистості.

Щоб забезпечити ключову англomовну комунікативну компетентність у здобувачів вищої освіти необхідно сформувати готовність спілкування англійською мовою. Реалізація компетентнісного підходу у процесі вивчення англійської мови буде успішною лише за умови комплексного забезпечення усіх ключових складових навчального процесу, а саме добору відповідного змісту навчання, чіткого визначення цілей навчання, оновлення навчально-методичного забезпечення, добору ефективних методів та прийомів навчання, а також форм організації навчальної діяльності, котра буде відповідною до професійної підготовки викладачів.

Виходячи з усього вище сказаного одним із важливих завдань вищої освіти є використання інноваційних технологій навчання в процесі викладання англійської мови студентам, оскільки їх професійне становлення відбувається саме в закладах вищої освіти і саме модернізація підготовки фахівців в закладах вищої освіти передбачає підвищення вимог до їхнього професійного рівня.

Процес викладання англійської мови передбачає використання різних інноваційних технологій, зупинімося детальніше на деяких з них.

Комбіноване, або змішане, навчання *blended learning* (*hybrid learning* (гібридне навчання), *technology-mediated instruction* (навчання за допомогою технологій), *web-enhanced instruction* (веб-розширене навчання), *mix-model instruction* (навчання у змішаному режимі), що базується на інтеграції технологій навчання. Особливістю цього навчання є те, що в ньому поєднано традиційні технології з інноваційними технологіями електронного, дистанційного і мобільного навчання (І. Максак) [3, с. 247]. В основі цієї технології лежить три форми навчання: дистанційна (*distance learning*), навчання в аудиторії (*face-to-face learning*) та навчання через Інтернет (*online learning*). Основними перевагами є варіативність форм навчання, гнучкість

графіку навчання, підвищення мотивації та покращення ефективності процесу оволодіння англомовним матеріалом.

Саме застосування проблемного навчання стимулює пошукову діяльність, уміння швидко знаходити, аналізувати, оцінювати інформацію та застосовувати англійську мову для розв'язання проблем максимально наближених до реальності. Використання цієї технології є особливо актуальним за умови використання англомовного матеріалу в професійно зорієнтованих ситуаціях.

У зв'язку зі зміною ролі викладача на координатора освітнього процесу (О. Котенко) [4, с. 68] та ролей здобувачів освіти на активних його учасників ефективним способом навчання є застосування методів активного навчання: аналізу конкретних ситуацій, рольових ігор, дискусій, тренінгів, самостійної та дослідницької роботи.

Опанування англомовною професійною термінологією є одним з найважливіших завдань підготовки висококваліфікованого фахівця. У зв'язку з цим, важливого значення набуває самостійна робота з додатковими Інтернет джерелами (глосаріями, енциклопедіями, словниками, базами даних), що забезпечує не лише широкий доступ до інформації, а й значно економить час та кошти. Наприклад, користуючись електронним словником (McMillan, Webster, Oxsford), можна значно швидше знайти потрібне слово, крім того можна прослухати варіанти його вимови і фразеологізми, в яких воно може вживатися [5, с. 241].

Отже, варто зробити висновок, що використання інноваційних технологій у процесі формування професійної компетентності фахівців під час вивчення англійської мови в закладах вищої освіти є ефективним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лунячек В. Компетентністний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Держава і суспільство*. 2013. №1. С.155–162.
2. Федорова І. І. Компетентністний підхід як управлінський механізм реорганізації системи вищої освіти України. *Вісник НТТУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2013. Випуск 3. С. 38–46.

3. Максак І. В. «Blended learning» як інноваційний підхід у формуванні професійної компетентності вчителя англійської мови початкової школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 247–249.

4. Котентко О. В. Особистість вчителя у процесі іншомовної взаємодії на уроках іноземної мови в початковій школі. *Efektivni nastroje modernich ved – 2012*: матер. VIII Міжнар. наук.-практ. конф., 27 квітня – 05 травня 2012 р., Прага. Вип. 19. С. 65–69.

5. Баюл Т. П., Степаненкова Л. Т. Використання активних методів навчання в професійній підготовці студентів. *Педагогические науки*. 2009. № 5. С. 16–18.

6. Підготовка вчителя іноземної мови (англійської) для Нової української школи: колективна монографія / Мілютіна О. К., Лавриченко Н. М., Заремська І. М. та ін.; за заг. ред. Н. М. Лавриченко. Суми: Видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2018. 280 с.

Diana Zalipska,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

MAIN CONCERNS TO BUILD LEARNERS’ SPEAKING CONFIDENT SKILLS

Learning to speak is an important aspect of language education. In fact, speaking as a central instrument in the classroom has always played a significant role in learning English. Teachers have long understood the importance of using more active speaking activities to develop learners’ speaking skills. In the early history of education, teachers paid more attention to reading and writing tasks keeping students more quiet and passive in their development in the classroom. Traditionally, students were expected to memorize set of words and phrases, different topics and be able to tell or retell them. In fact, learners practically are not active participants in communicative tasks at the lesson.

Though, most learners are motivated to improve their speaking skills because they are aware of the advantages of being able to speak English well, but lack the confidence to speak freely in English.

In the current classroom, learners face a considerable number of difficulties when learning English. The most serious problem, which was noticed when doing school practice, is that learners look not motivated to some degree and lack

confidence and communicate not as active as they are supposed to. As a trainee student I have noticed that in the classroom, as it is the main place for learners' educational development and improvement, speaking is a kind of fear and big difficulty for learners.

In a classroom where we want students to analyze, synthesize, and evaluate, neither does this type of interchange require them to engage in critical thinking. Instead, they may become frustrated as they struggle to “guess what’s in the teacher’s head” or become disengaged as they listen to the “popcorn” pattern of teacher question, student response, teacher question, student response, and so on. Last, in a classroom where assessment guides instruction, with each question the teacher learns that one student knows the answer but can make no determination regarding the understanding of the other 29 students in the classroom (*D. Fisher, N. Frey and C. Rothenberg, 2008*).

Apparently, speaking is used in most classrooms but could be more actively used to develop students' thinking and build more confidence. Teachers must take into account their English language learners' current levels when planning their lessons and after class activities.

Speaking is the most important skill of English that have to be developed by students. As a teacher, we have to increase students' ability to speak. Although students have the ability to speak, they can't speak English if they feel not confident. In speaking, students have to be certain. Increasing students' confidence to speak through singing is the easiest way.

Murphey in Chen (2009) in her blog said that singing help everybody find the defiance and happiness of learning a few phrases in a new language and this can help foster regard between youngsters who have different dialects as their first dialect. Also, singing indifferent dialects puts everybody on the same level.

According to Orlova (2003) there are other advantages for working in class with songs (*practicing the rhythm*, stress and the intonation patterns of the English language, teaching vocabulary, especially in the vocabulary reinforcement stage,

teaching grammar). In this respect, songs are especially favored by teachers while investigating the use of the tenses.

What is more interesting is that singing English songs can increase students' confidence and desire to speak in class. Importantly, music focuses schoolchildren's consideration, recommends group solidarity, includes everybody and permits innovative proclamation toward oneself. In this case, teacher may present English song in the class and asks students to sing together.

It's clear that learning a foreign language requires great patience and strengths, experience and professionalism. There has always been a hot debate about ways of encouraging students to speak English in class. In fact, it happens to be completely not straightforward task to encourage students to speak spontaneously and it provokes the process of teaching in context is on the one hand, challenging for the teacher, and on the other hand, for students making enormous efforts to avoid this problem using interactive activities in class.

REFERENCES

1. Douglas Fisher, Nancy Frey and Carol Rothenberg, 2008. Content-Area Conversations <http://www.ascd.org/publications/books/108035/chapters/Why-Talk-Is-Important-in-Classrooms.aspx>.
2. Chen, 2009. The Effect of English Popular Songs on Learning Motivation and Learning Performance. *An Interdisciplinary Journal*. WHAMPOA.
3. Carol J. Carter, 2014. Keys to success for English language, LifeBound, LLC Sarah Lyman Kravits, Montclair State University, Pearson.

Tetiana Zanuda,
3rd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

ADDRESSING THE PROBLEMS OF DEVELOPING PRIMARY ENGLISH LEARNERS' WRITING SKILLS

Today, the English language is becoming more and more popular in the world. Recent years have shown a significant increase in the interest to English as

a means of international communication. A large scope of interaction is developing in written form. Thus, a special place in the study of foreign languages is devoted to written language as a basic writing skill formed at the initial stage of studies.

Writing is an important component of learning skills of primary school students. Its development depends on such factors as:

- teacher's efforts to facilitate and assist the student;
- students' peculiarities while gaining writing skills;
- adequate time devoted to writing in the classroom;
- specific content of training materials;
- regular practice in writing;
- willingness to study.

According to Hayes writing is considered the most difficult skill to gain [Hayes, 1996]. It is based on appropriate and strategic use of the language with structural accuracy and communicative potential.

Writing for children entering school is a very complex process that requires continuous teacher's supervision and guidelines. When a child goes to school, the image of his / her life changes dramatically, and the success of instruction largely depends on a student's readiness to become a part of a new learning environment.

The aim of this paper is to analyze the main problems while developing writing skills which a student faces at a lesson. As a part of my BA paper it is also important to find out the solutions and get a feedback from the students concerning the improvement of their writing skills.

The teacher should be aware of some problems, which may rise in the process of introducing writing activities. Nevertheless, we do not consider them as an obstacle, but as an incentive for the teacher's professional development.

We can single out the followings:

1. The problem of early learning age, affecting the psychological and age characteristics of children;

The study of a foreign language from a psychological point of view is “a complex process of forming a new speech system in the cerebral cortex, which

begins to coexist and constantly interact with the already developed system of the native language, experiencing its interfering effect” [Pirozhkova, p. 199].

The scientists mention that primary school students are not well-formed to accomplish difficult tasks. Their attention is not stable yet, they do not focus on one task for a long period of time [Richard & Rodgers, 2001].

This problem can be solved with the help of games and creative writing activities. It is necessary to encourage children, then learning process will be more effective.

2. Teacher’s unwillingness to introduce gaming activities into the educational process in order to increase the motivation of children;

Well-trained teachers and effective teaching method are also essential in developing learners' writing skills, absence of which may lead to the lack of writing practice. Ukrainian universities train FL teachers well, but unfortunately the lack of experience of work at school with children predetermine ineffective methods of teaching.

To change this situation, it is necessary to turn the process of completing written tasks from a routine into creativity. Therefore, the status of writing as a means of learning which requires more attention from teachers and students. Observations show that the formation of oral speech and reading could be more successful if writing is used more rationally for each student [Rogova, p. 197].

3. Learning writing as a homework assignment, lack of time during the lesson.

However, Ukrainian teachers of English are not eager to focus their teaching on developing students' writing skills. Still these skills are essential for students who prepare to pass their compulsory independent test, which enables them to enter higher educational institutions.

We should keep in mind that the complement of various kinds of “mechanical” tasks often turns into a routine for students. In addition, students write very little, they are not often taught techniques that facilitate the mastery of the graphics and spelling of the language studied. Moreover, slack of enjoyment

means children lose interest to this kind of activity. As a result, students' writing skills lag far behind the level of proficiency of other types of speech activity.

Effective classroom management will help to solve this problem. A teacher should pay attention to all types of work in the lesson. A clear conception of the lesson and well-prepared materials will help to make the lesson more effective.

The teacher should develop exercises that will allow the children to improve their writing skills directly in the classroom, such tasks will be more effective.

To sum up we should admit that writing is considered the most difficult skill to master. It is based on appropriate and strategic use of the language with structural accuracy and communicative potential.

While learning writing both teachers and students face various problems. Generally, these problems can be classified into linguistic, psychological, cognitive and pedagogical categories. All of them can be adequately addressed and solved with the help of methodological tools and techniques.

REFERENCES

1. Pirozhkova A. O. Obuchenie anglijskomu yazyku mladshih shkol'nikov s uchetom ih psihologicheskikh osobennostej. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2014. № 44. S. 199–207.
2. Rogova G. V., Vereshchagina I. N., Azykova N. V. Metodika obucheniya anglijskomu yazyku. 1-4 klassy. M.: Prosveshchenie, 2008. 232 s.
3. Mauroof, Abdulla. Identifying the Problems of English Writing Skills at Primary Education Level (Gr. 4-7) in Selected Schools in L. Atoll, Republic of Maldives (Retrieved from: https://www.academia.edu/22745690/Identifying_the_Problems_of_English_Writing_Skills_at_Primary_Education_Level_Gr.4-7_in_Selected_Schools_in_L._Atoll_Republic_of_Maldives)
4. Saffran J. R. Statistical language learning: Mechanisms and constraints. *Current Direction in Psychological Science*, 2003.
5. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
6. Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & Ransdell (Eds.). *the science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaun Associates.

Kateryna Zbaravska,
2nd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

UNIVERSITY EDUCATION IN THE U.K.: OXBRIDGE TRENDS

The UK education system is worldwide reputed for its high quality and standards, so England is the most famous for its educational institutes. There are more than 60 universities in the UK but the leading universities are Oxford and Cambridge.

They are often called collectively Oxbridge, but both of them are completely independent. So there is such phenomenon going back many centuries as rivalry between the Universities of Oxford.

The relevance of the topic of our research is due to the fact that a versatile teaching methodology, the creation of a specific internal climate in lives of students and teachers, which has been influenced by the requirements of modern times, evolved from rivalry to friendly cooperation.

Researching at the form of education, considering the formation and modern development of Oxford and Cambridge we can distinguish the following major trends:

1. Despite the history of origin and development of two the most reputed universities, the cooperation of which is competitive, it has led not only to the accumulation of scientific knowledge in the preparation of the future elite, but also formed a generated way of freedom that became the source of human culture of creation.

2. Taking into account the result of the activity of the two educational institutions, it was difficult to single out that their cooperation became the source of the embodiment of spiritual culture by forming the national identity, personal freedom, forming the high personnel potential of the heads, ministers and scientists.

3. Taking all the steps as a basis, which have gone through the development of the struggle and cooperated in these educational institutions, perhaps to fill in the all-knowing paradigms for the Ukrainian education system. After all, in the most rigid faith of British history, the greatest attention has been paid to the existing sciences. After all, the scientific and intellectual potential is the most to do any thing. Science is not just knowledge – it is a vector that shows the way to happiness and freedom of the nation.

This topic is very relevant for the current situation in Ukraine, which will have an opportunity to investigate deeper this phenomenon and will help to shape the new Ukrainian generation of freedom-loving moral professionals.

REFERENCES

1. Choosing a college. Oxford University. Retrieved 6 May 2010.
2. Dates of Term | University of Oxford. Ox.ac.uk. 24 June 2015. Retrieved 29 July 2015.
3. Early records | University of Cambridge. Cam.ac.uk. 28 January 2013. Retrieved 29 July 2015.
4. Sedghi, Ami (10 March 2011). "World's top 100 universities 2011: their reputations ranked by Times Higher Education". Guardian. UK. Retrieved 26 March 2011.

Anhelina Ziniuk,
3rd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

IMPLEMENTING EFFECTIVE ACTIVITIES TO DEVELOP PRIMARY ENGLISH LANGUAGE LEARNERS' SPEAKING SKILLS

The ability to speak becomes one of the five skills that should be acquired by every child in the 21st century. Communication and collaboration, as well as language boundaries, are becoming a necessity in diverse and multi-ethnic communities. Mastering conversational skills in English is essential for many second and foreign-language students. Therefore, students often evaluate their language skills based on how much they think they have developed them.

When preparing each child to have good communicative skills, learning to speak is the main requirement that needs to be taught not only for adults, but also for young pupils. The aim of our paper is to explore the effective activities for developing speaking skills, when teaching English language to young learners.

Having discovered that the topic of the implementing effective activities to develop primary English language learners` speaking skills has not been very much explored. Moreover, I have always been interested in such activities which are invented for pupils to develop their speaking skills.

When we ask teachers of primary schools about their aspirations for their pupils` English language abilities, speaking English with confidence is almost always at the top of their wish list. They want their pupils to read well, have a wide vocabulary and a firm understanding of English grammar, but mostly they want to hear them speak and speak with confidence and enjoyment.

The goal of teaching speaking is communicative efficiency. Learners should be able to make themselves understood, using their current proficiency fully. They should try to avoid confusion in the message due to faulty pronunciation, grammar, or vocabulary, and to observe the social and cultural rules that apply in each communicative situation [1]. To help the students in developing communicative efficiency in speaking, teachers can use balanced activities approach which combines language input, structured output, and communicative output [3].

One of the most effective way to enhance learner`s speaking skill is activity based learning. Harfield et al. (2007) indicates that during ABL students are not passive recipients of knowledge; rather, they actively participate in learning experiences. This is so, since ABL is based on the constructivist theory of learning “that indicates that humans cannot be given information, which they immediately understand and use; instead, humans must construct their own knowledge based on their previous experiences and usually in collaboration with others”.

The use of songs and poems, role play, watching videos, jazz chant, digital storytelling, games, and repetition are also effective ways of learning spoken language to improve children's speech, and they give children the opportunity to

play with spoken English without stress. By listening to songs and singing them, children begin to hear the sounds of the tongue and experiment with how the mouth works to produce these new sounds. They notice the relationship between words that sound the same through rhymes at the end of lines, and how words combined create a rhythm.

Research shows that activity based teaching facilitates learning. For instance, Harfield et al.'s (2007) study indicates that activity based teaching results in marked improvement in student engagement in the classroom and in grades in relation to those from the previous class.

For the conclusion, by using several strategies teachers may face several obstacles in the classroom, such as reluctant students, lack of pronunciation, and lack of dictionaries. But they can overcome these barriers by using various methods of teaching speaking to young learners, such as introducing media and designing a lesson using a thematic curriculum.

REFERENCES

1. Erik Yuda Pratama, Yani Awaliyah (2008). *Teachers Strategies in Teaching Speaking to Young Learners*
2. Harfield, T., Davies, K., Hede, J., Panko, M., & Kenley, R. (2007). *Activity-based teaching for Unitec New Zealand construction students*. *Emirates Journal for Engineering Research*, 12(1), 57-63.
3. Richards, J.C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Viktoriia Kit,
3rd year student,
the faculty of foreign philology,
Uzhhorod National University,
Uzhhorod

ORAL PRODUCTION IN EFL CLASSROOM: IDENTIFYING CHALLENGES

Throughout history, there have been many approaches to teaching English. They tend to circulate over a period of time to be later “replaced” with new ones

that offer new ways for students to reach more advanced levels of English as a foreign or second language.

The mastery of foreign languages is an important element of modern professional, social and personal life. Hence, it is no wonder that in Ukraine a lot of attention is paid to implementing new methods and approaches to teaching foreign languages and especially English since it is considered to be a dominant global language.

In professional literature, language proficiency is defined as “the ability to use a language effectively and appropriately throughout the range of social, personal, school, and work situations required for daily living in a given society” [1, p. 34]. In other words, language proficiency means students’ ability to communicate meaning in a whole range of contexts and for a variety of reasons.

Since language proficiency comprises both oral and written language, language teaching is concerned with developing all four students’ skills: reading, writing, listening and speaking. Of the four language skills, speaking deserves special attention for a few reasons. First, students’ language competence is primarily measured through their ability to speak the language they are learning. Olmedo Bula Villalobos claims that “oral production basically accounts for the ability to communicate effectively with others” [2, p. 351]. Second, research findings show that students’ participation in spoken interaction tasks considerably enhances their language performance [3, p. 4]. Most importantly, spoken interaction proves to be itself “an engine for language learning” and thus should be a key component of a language class [Ibid].

Hence, *the topicality of the research* into oral production in the EFL classroom is stipulated by the important role spoken language plays in the development of students’ all-round language abilities and the need to foster students’ spoken interaction in the EFL classrooms.

Although speaking is considered to be one of the most important skills to teach it appears to be one of the most neglected issues in theory and practice of EFL teaching. In Martin Bygate’ opinion, teaching and learning speaking has been

neglected both in SLA researchers' community and English teachers directly concerned with the teaching of speaking [4, p. 155]. According to the findings of his research, SLA researchers have mainly concentrated on second language performance in terms of accuracy, fluency and complexity as well as oral language as a meaningful context rather than the focus of teaching and learning. Moreover, most publications deal with general issues of second language teaching and learning and the teaching of reading and writing. On top of that, English course books have been found to show little emphasis on the oral skills [4, p. 155-156].

The present paper is part of the broader research aiming at identifying effective tools and techniques for the English teacher to employ in the EFL classroom in order to foster students' oral production on the basis of classroom observation and surveys. This paper aims at identifying challenges for both teachers and students in the teaching and learning of spoken language based mainly on classroom observation.

The study was conducted in Uzhgorod Taras Shevchenko linguistic gymnasium in the autumn of 2020 during my school practice. I observed English classes in the 6th, 7th and 8th forms, hence the pupils of these forms became the participants of the research. There were 42 pupils in total. The age range of the participants varied from 10 to 14 years old. Most of the students had been studying English for a number of years. The pupils were at pre-intermediate level.

The EFL classroom observation results revealed that one of the major issues of teaching and learning oral language is the teacher-centered nature of EFL classes. It is a truism to say that speaking skills require more practice than the others, however, during my school practice observation students' talk was found to be generally limited to practising pronunciation and answering the teachers' questions to check reading and listening comprehension. The students were also found to be more receptive to grammar activities and reading, listening, and writing tasks than speaking tasks. More specifically, most students were too shy and afraid to speak. Another issue observed in the EFL classes was that the

teachers did not invest much in fostering students' oral production when the learners had no courage or were unwilling to speak.

Hence, the conclusion may be drawn that both teachers and students face challenges while teaching and learning speaking in the EFL classroom. On the part of the English teachers, the challenges may be attributed to their unawareness of the importance of oral production in the classroom for the development of students' all-round language abilities, their false assumptions about language learning and teaching, their ineffective strategies which fail to engage students in speaking activities. On the part of the students, some of the main challenges may relate to the lack of the necessary vocabulary and grammar, the unwillingness to participate in activities they find boring and useless, the fear of speaking and making mistakes, the lack of experience in speaking English. These issues need further study which will be conducted in the form of the surveys of both the teachers and students. The preliminary findings of the present research prove that setting up effective oral tasks according to the students' language needs and interests as well as creating safe speaking environment may be effective tools to foster students' oral production in the classroom.

REFERENCES

1. Klein, W. Second Language Acquisition. *Language*. 1988. DOI: 10.2307/414588. P. 33-71.
2. Villalobos, O. B. Action Research: Fostering Students Oral Production in the EFL Class. *Revista de Lenguas Modernas*. No 23: 2015. P. 349-363 URL: <http://docplayer.net/33215946-Action-research-fostering-students-oral-production-in-the-efl-class.html> DOI: 10.15517/rlm.v0i23.22357 (Last accessed 05.03.2020).
3. Creating a safe speaking environment. May 2018. 22 p. URL: https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CambridgePapers/CambridgePapersInELT_SafeSpeaking_2018_ONLINE.pdf (Last accessed 05.03.2020).
4. Bygate, M. Creating and using the space for speaking within the foreign language classroom: What, why and how? *Speaking in a second language* Ed. Rosa Alonso Alonso, 2018. P. 153-174.

Марина Ключенко,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

СПОСОБИ ФОРМАЛЬНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЕВФЕМІЗМІВ І ДИСФЕМІЗМІВ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ГАЗЕТНОМУ ТЕКСТІ

Мова політики вже давно знаходиться у центрі уваги лінгвістів. Особливості політичного дискурсу обумовлюють використання спеціальних мовних засобів, що сприяють реалізації основних функцій засобів масової комунікації, забезпечення різних стратегій сприйняття інформації, закладеної в суспільно політичному тексті. Одним із засобів реалізації різних політичних стратегій засобами мови є такі одиниці, як евфемізми і дисфемізми.

У наш час досить широко і детально вивчений як сам процес евфемізації, так і цілі і засоби, способи утворення і сфери вживання евфемізмів (А. Кацев, Є. Кіпрська, Л. Крисін, Б. Ларін, В. Москвін, К. Allan, Н. Bussman, Н. Kroll та ін.). Лінгвісти одноставно визнають, що за ознакою оціночного асоціату процесу евфемізації протиставлений процес дисфемізації, але на відміну від евфемізмів, дисфемізми вивчені недостатньо. Дисфемізація, як правило, лише згадується у роботах лінгвістів як явище, протилежне евфемізації (Крисін, Б. Ларін). Останнім часом дослідники роблять спроби дослідження соціальних і психологічних основ виникнення дисфемізмів (Т. Бушуєва), їх роль у стереотипному сприйнятті політичних реалій (Є. Павлова). Дослідження, присвячені процесам евфемізації і дисфемізації у сучасних мовах ґрунтуються на розгляді динаміки взаємодії мови й мовлення у процесі комунікації. Цим і зумовлена актуальність вибраної нами теми [1, с. 24].

Аналіз прикладів евфемізмів і дисфемізмів у газетному тексті дозволив виявити, що евфемізми і дисфемізми, які використовувалися в англomовному

газетному тексті мають кілька способів формальної репрезентації і можуть бути структурно представлені у вигляді окремого слова, словосполучення, речення.

Виходячи з кількісного співвідношення одиниць, які утворюють вихідне (ВН) і кінцеве найменування (КН), усі різновиди евфемістичних і дисфемістичних заміни можна звести до трьох типів: розгортання, згортання і еквівалентна заміна [3, с. 6].

1. При розгортанні кінцеве найменування є більш поширене словосполучення у порівнянні з вихідним найменуванням - словом або словосполученням.

Процес евфемістичного розгортання можна наочно представити на таких прикладах:

killing -> servicing a target,

elderly -> senior citizen,

refugee -> asylum seeker,

terrorist -> freedom fighter і т.д.

Багато дисфемізмів також з'являється у результаті розгортання, наприклад:

fool -> mad imbecile;

pair -> gruesome twosome,

a bad husband -> bigoted, violent pig of a husband,

thug -> the world's biggest thug, і т.д.

Розгортання є найбільш поширеним видом евфемістичних і дисфемістичних заміни, оскільки зміна формальної структури веде до семантичних змін, які в одних випадках сприяють створенню пом'якшувального ефекту, а в інших – підсилюють негатив [2, с. 15].

2) Про згортання можна говорити в тому випадку, коли багатоконпонентне вихідне найменування замінюється на результуюче найменування, яке складається з меншої кількості слів або є аббревіатурою, або скороченням вихідного слова. Це спостерігається лише у деяких

евфемізмах, наприклад: *Mafia-style killings* -> *termination, terrorist attack in the USA* -> *September 11*.

Згортання є непродуктивним при утворенні дисфемізмів (прикладів нами не виявлено) і малопродуктивним щодо евфемізмів, які використовуються у газетному тексті.

3) Третім різновидом евфемістичних і дисфемістичних заміні із точки зору структурного співвідношення є еквівалентна заміна. При еквівалентній заміні рівнева організація вихідного і результуючого найменування зберігається, кількість складових не змінюється або приблизно збігається. Це означає, що заміна може відбуватися за однією з двох схем: слово (вихідне) – слово (кінцеве найменування); словосполучення (вихідне) – словосполучення, пропозиція (кінцеве найменування).

Схема «слово (вихідне) – слово (кінцеве)» лежить в основі утворення наступних евфемізмів: *death or injury – casualty, to lie – to err, breasts – gongs, to kill – to end*, тощо; і дисфемізмів: *meal – grub, parents – wrinklies*, тощо. При цьому слід зазначити, що граматична приналежність вихідного і результуючого найменувань збігається. У газетному тексті евфемізм і дисфемізм можуть бути представлені практично будь-якою частиною мови:

➤ Іменник: *drugs – stuff, torture – abuse, prisoner detainee, massacre – cleanse* (евфемізми) / *criminal – yob, a nose – a hooter* (дисфемізми);

➤ Прикметник: *Negro – African-American, pregnant – waiting, writing false information – «creative»* (евфемізми) / *drunk – pissed and dirty, bad – cretinous* (дисфемізми);

➤ Дієприкметник: *crippled – disabled, stolen – ill-gotten* (евфемізми) / *stubborn – pigheaded* (дисфемізми);

➤ Дієслово: *to kill or disable a target – to neutralize or to service; rape – to assault* (евфемізми) / *to inspect – to prowl around, to give birth – to burst* (дисфемізми);

➤ Прислівник і займенник: *overseas, over there – in the war; it, they, these ones* (евфемізми).

Друга схема еквівалентної заміни «словосполучення (вихідне) – словосполучення, пропозиція (кінцеве) представлена не настільки численними прикладами як евфемізмів: *a fat person – a large or a larger person, or a person of size; illegal immigrant – illegal alien; aggressive inspections – passive monitoring; in prison – behind the bars; Life was full of problems – Life has not been a bed of roses*; так і дисфемізмів: *love story – a tawdry backstreet affair; I'm not talkative – I do not assault my client with verbal diarrhea*.

Особливим способом формальної репрезентації характеризуються умовні евфемістичні позначення, які замінюють інвективну лексику. Ці евфемістичні позначення утворені за допомогою зміни графічного образу слова. У сучасному газетному тексті використання інвектив графічно оформлюється у вигляді першої і останніх букв інвективної лексики, точок, зірочок тощо, наприклад: *OK, it went t*ts up in Eurovision but ... Game Kate still rules the world* (Daily Star, 6.03.2017).

Спосіб евфемізації за допомогою заміни декількох літер інвектив графічними позначеннями представляє інтерес з точки зору того, з якої причини в мовній свідомості такі заміни сприймаються як етично прийнятні. Евфемістичний ефект повних лексичних одиниць досягається шляхом відволікання свідомості реципієнта до евфемізму, актуалізація значення якого не викликає негативу або незручності. Що стосується вищенаведених евфемістичних позначень, то в цьому випадку евфемістичний ефект досягається іншим способом [4, с. 384]. При сприйнятті неповного знака, а зміненої форми, порушується повноцінний двостороння зв'язок форми і змісту мовного знака, – концепт, графічно змінений, не розгортається у свідомості реципієнта, не є в повній мірі представленим, відбувається свого роду «посилання» на концепт, його поверхнева актуалізація. В результаті слово (точніше його позначення), яке актуалізує концепт таким чином, сприймається менш категорично. Це дозволяє зробити висновок про те, що

недостатньо повна актуалізація негативного концепту є одним із механізмів евфемізації.

Таким чином, найбільш поширеними способами структурної організації евфемізмів і дисфемізмів у газетному тексті є розгортання й еквівалентна заміна. У випадках еквівалентної заміни трансформації відбуваються за двома схемами: слово (вихідне) – слово (кінцеве утворення) і словосполучення (вихідне) – словосполучення (кінцеве). Згортання як результуюче найменування є продуктивним лише по відношенню до евфемізмів, представлених абрєвіатурами або скороченнями. Деякі евфемізми в газетному тексті отримують особливу формальну репрезентацію – як правило, це позначення інвективної лексики в вигляді першої і останньої букв забороненого слова і зірочок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бушуева Т. С. Прагматический аспект эвфемизмов и дисфемизмов в современном английском языке: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук [спец.] 10.02.04 «Германские языки» / Смоленский гос. ун-т. Смоленск, 2005. 24 с.
2. Кацев А. М. Эвфемизмы в современном английском языке: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук [спец.] 10.02.04 «Германские языки» / Ленинград, гос. ун-т. Ленинград, 1977. 22 с.
3. Кипрская Е. В. Политические эвфемизмы как средство камуфлирования действительности в СМИ (на примере конфликта в Ираке 2003-2004 гг.): автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филол. наук [спец.] 10.02.04 «Германские языки» / Вятский гос. гуманит. ун-т. Ижевск, 2005. 18 с.
4. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи. *Русский язык конца XX столетия*. М., 2000. С. 384-409.

Вадим Коваленко,
магістрант I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВІДДЗЕРКАЛЕННЯ КОГНІТИВНИХ ОЗНАК КОНЦЕПТУ ПОДОРОЖ КРІЗЬ ПРИЗМУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У контексті сучасної парадигми досліджень у галузі концептології значну увагу науковці приділяють вивченню когнітивних ознак концепту ПОДОРОЖ. Це зумовлено тим, що комплексне вивчення вербалізації концепту ПОДОРОЖ фразеологічними одиницями сучасної англійської мови є немислимим без «занурення» до його когнітивних витоків.

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб виявити облігаторні та факультативні ознаки концепту ПОДОРОЖ і проаналізувати когнітивні сектори, які об'єктивуються фразеологічними одиницями сучасної англійської мови.

Насамперед з'ясуємо, які облігаторні та факультативні ознаки лежать в основі досліджуваного нами концепту. Проаналізувавши словникові тлумачення досліджуваної лексеми ПОДОРОЖ [2-7], ми виявили такі облігаторні когнітивні ознаки окресленого концепту: рух, переміщення в просторі; залишення меж знайомого простору / перебування за межами дому. До факультативних когнітивних ознак окресленого концепту ми віднесли такі: швидкість, відстань, напрям, мета, атрибути мандрівника, номінації земної поверхні, матеріальні витрати.

У світлі ономазіологічної теорії когнітивної фразеології концепт ПОДОРОЖ може бути репрезентований як когнітивне утворення, яке має польову структуру, елементом якої є ядро, яке відображає прототип TRAVEL та формується на основі когнітивних ознак: рух / переміщення в просторі, залишення меж знайомого простору / перебування за межами дому [1]. Периферія досліджуваного нами концепту визначається такими

когнітивними ознаками: відстань, швидкість переміщення, напрям, мета, атрибути мандрівника, номінації земної поверхні, матеріальні витрати.

Наступним кроком у нашому дослідженні є виокремлення когнітивних секторів концепту ПОДОРОЖ: «Подорож як діяльність», «Інтенсивність подорожей», «Подорож як акт».

Когнітивний сектор «Подорож як діяльність» вербалізується такими фразеологічними одиницями: *cover ground (cover (the) ground), put a girdle round the earth (put a girdle round (about) the earth (or the world), go places, travel light*.

Когнітивний сектор «Інтенсивність подорожей» об'єктивується такими фразеологічними одиницями: *jump about the globe, live out of a suitcase, shrink the world, kick the globe*.

Когнітивний сектор «Подорож як акт» охоплює понятійну сферу, зафіксовану в лексикографічних джерелах такими ключовими лексемами: *“biking, commutation, cruising, drive, driving, excursion, expedition, flying, globetrotting, hop, junket, movement, navigation, overnight, passage, peregrination, ramble, ride, riding, sailing, seafaring, sightseeing, swing, tour, touring, transit, travel, trek, trekking, trip, voyage, voyaging, walk, wandering, wanderlust, wayfaring, weekend”*. Окреслений сектор репрезентований такими фразеологічними одиницями: *a sightseeing tour / Cook's tour* – тур із оглядом визначних пам'яток, *a coach tour* – автобусний тур, *a whistle-stop tour* – галопом по Європах, *a package holiday* – оплачена поїздка, *red-eye* – нічний або ранковий рейс літака, *a round trip* – поїздка туди і назад, *waltzing Matilda* – мандрівка.

Слід зауважити, що проаналізовані нами когнітивні сектори формують базовий шар, утворюючи ядерну частину концепту ПОДОРОЖ. Приядерну зону концепту складають синоніми «центральної смислової точки» концепту ПОДОРОЖ.

До приядерної зони ми віднесли такі когнітивні сектори: «Стадії подорожі», «Відкриття чогось нового».

Уважаємо за доцільне поділити когнітивний сектор приядерної зони «Стадії подорожі» на такі фази подорожі: «Збори в дорогу», «Початок / відправлення в дорогу», «Перебування в дорозі», «Прибуття до чужої країни».

Фаза подорожі «Збори в дорогу» об'єднана інтегральною ознакою «підготовка до подорожі» та об'єктивується такими фразеологічними одиницями: *get one's duck in a row* – зібратися в дорогу; *gird up one's loins* – зібратися в дорогу.

Фаза «Початок / відправлення в дорогу» передбачає наявність диференційних когнітивних ознак: «рух, переміщення в просторі», «залишення меж знайомого простору / перебування за межами дому», об'єднаних інтегральною когнітивною ознакою «відправна точка подорожі». Фаза об'єктивується фразеологічними одиницями: *hit the road / the trail / the grit / the pike* – починати подорож, *go on the roads* – вирушати в турне, *take a hike* – йти, їхати; *take (to) the road* – вирушати в подорож або низку подорожей; *make tracks (for)* – вирушити у напрямку до певного місця; *make a move* – рушити з місця; *leave places* – залишати місця; *take ship / (the) water* – вирушати в плавання; *put out to sea (put to sea)* – залишати порт / гавань; *trim your sails* – підняти вітрила.

Фаза «Перебування в дорозі» репрезентована такими фразеологічними одиницями: *to be on the road* – здійснити турне, *to be on the move*. Інтегральною когнітивною ознакою цього сектора є «вказівка на місце розташування суб'єкта в просторі» при наявності диференційних ознак: «рух, переміщення в просторі», «перебування за межами дому».

Фаза «Прибуття до чужої країни» формується за рахунок диференційних когнітивних ознак «рух, переміщення в просторі», «залишення меж знайомого простору / перебування за межами дому» та інтегральної ознаки «результативність подорожі».

Іншим сектором приядерної зони досліджуваного нами концепту є «Відкриття чогось нового». Інтегральною ознакою означеного когнітивного

сектора виступає «набуття нового досвіду», який вербалізується фразеологічними одиницями: *see the world; see the lions* – оглядати визначні пам'ятки, *show the lions* – показати пам'ятки, *see the elephant* – отримати життєвий досвід, пізнати життя, побачити світ.

До найближчої периферії аналізованого концепту ми відносимо когнітивний сектор «Суб'єкт подорожі», який при наявності інтегральних ознак «натхненність» і «мета» знаходить відлуння у фразеології сучасної англійської мови: *an armchair traveller, a backpacker* – піший турист, *a rolling stone, a globe-trotter, a wandering albatross* – завзятий мандрівник, *a wandering Jew* – мандрівник, *a visiting fireman* – заїжджий багатий турист. Крім того, об'єктивація концепту ПОДОРОЖ спостерігається також крізь призму фразеологічних одиниць, які мають відношення до професій, пов'язаних з подорожами: *a lobby-gow* – екскурсовод, *a tour-operator, a bell-ringer (dog, drummer)* – комівояжер, *a cow-pilot* – стюардеса, *a rotorhead* – пілот, *a hot gospeller, a black gown, a fisher of men (souls)* – місіонер, *an old salt, a sea dog* – моряк.

Дальня периферія концепту ПОДОРОЖ репрезентована когнітивними секторами: «Спосіб переміщення», «Транспортні засоби», «Сфера туризму».

Когнітивний сектор «Спосіб переміщення» характеризується інтегральною ознакою «використання транспортних засобів» та його фразеологічна вербалізація здійснюється крізь призму означених лексичних одиниць: *by air / by water / by road, to catch a boat / a train / a plane, to take a ship / a flight, count the ties / (count (або hit) the ties)* – подорожувати пішки вздовж залізниці, *beat one's way* – подорожувати на найдешевшому виді транспорту.

Когнітивний сектор «Транспортні засоби» характеризується інтегральною ознакою «засіб переміщення у просторі» та знаходить фразеологічне відлуння в лексичних одиницях: *an owl car* – нічне таксі, *a rubber* – автобус, *a chug-wagon* – автомобіль, *a chariot* – авто / поїзд, *a cat* – кабриолет, *a rag-top* – авто з відкидним верхом, *a pie-wagon* – поліцейська

машина, *a rattler* – швидкий поїзд, *a Chattanooga* – поїзд, *a milk train* – ранковий приміський поїзд, *the iron horse* – паровоз, *a peddler* – товарний поїзд, *a meat run* – швидкий поїзд, *a cannon ball*, *a battle ship*, *a beast* – швидкісний літак, *a cloud buster* – літак, *a charabane*, *a rubber neck wagon* – туристичний автобус, *a puddle-jumper* – руїна, *the old hooker*, *a ballyhoo of blazes* – посудина, *the grey hound of the ocean* – океанський лайнер, *a lime-juicer* – британський корабель, *a big boat* – підводний човен. Фразеологічні одиниці окресленого когнітивного сектора об'єднані диференційною ознакою – «локалізація в просторі».

Актуалізація інтегральних когнітивних ознак «сфера обслуговування», «подорож з метою спорту і відпочинку» закладає підвалини для формування відповідного когнітивного сектору «Сфера туризму».

Інтегральна когнітивна ознака «Сфера обслуговування» є вербалізатором таких семантичних груп фразеологічних одиниць:

1. обслуговування відпочинку: *full board (FB)* – повний пансіон, *full English breakfast* – повноцінний англійський сніданок, *continental breakfast* – континентальний сніданок, *half board (HB)* – напівпансіон, *the American plan* – обов'язковий пансіон (у готелі), *the European plan* – без пансіону (про готелі), *all inclusive*, *all-in* – «усе включено до вартості»;

2. проживання: *a boarding house* – пансіон, *a scatter* – кімната, готельний номер, *under canvas* – у наметі.

Інтегральна когнітивна ознака «Подорож із метою спорту і відпочинку» лежить в основі таких фразеологічних одиниць, семантичні відтінки яких відповідають тематичним групам:

1. атрибути туриста / мандрівника: *hand luggage* – ручний багаж, *bag and baggage* – пожитки, *road-skate* – гроші на подорожі, *corking mat* – спальний мішок, *scram-bag* – валіза, сумка, *(one-way) single ticket* – квиток в одну сторону;

2. спорт і відпочинок: *take the field* – вирушити в похід, *set up a camp* – розбити табір, *go to the grass* – їхати на відпочинок.

Підбиваючи підсумки, відзначимо, що концепт ПОДОРОЖ, який вербалізується фразеологічними одиницями сучасної англійської мови, є когнітивним утворенням, яке має польову структуру, елементами якої є ядро та периферія. Ядро конденсує суттєві елементи, які відображають основну ідею концепту, а периферію складають прагматичні та культурні смисли, закодовані у фразеологічній системі сучасної англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм. М.: ЭЛПИС, 2008. 271 с.
2. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (Accessed: 11.02.2020).
3. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (Accessed: 13.02.2020).
4. Longman Dictionary of Contemporary English. – URL: <https://www.ldoceonline.com/> (Accessed: 12.02.2020).
5. Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (Accessed: 11.02.2020).
6. Merriam-Webster Online. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (Accessed: 13.02.2020).
7. Oxford English Dictionary. URL: <https://www.oed.com/> (Accessed: 10.02.2020).

Андрій Коваленко,
*студент II курсу,
факультет початкової освіти та філології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький*

СТРУКТУРНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ЧАТ-ДИСКУРСУ

Бурхливий розвиток технологій зумовив появу нового виду комунікації – спілкування в соціальних мережах. Все частіше ведуться дискусії про сучасну культуру мовлення в мережі, ведення комунікації, створення нових складових ознак комунікативного середовища, тому актуальнішим питанням на сьогодні є проблема створення інтернет-дискурсу у соціальних мережах, як центру спілкування сучасності.

Феномен інтернету став об'єктом численних наукових розвідок, в тому числі й лінгвістичних. Так, в сучасних лінгвістичних студіях існують ґрунтовні дослідження присвячені форумам (Н. Г. Лукашенко), комп'ютерним конференціям (О. М. Галичкіна), інтернет-новинам (Н. В. Коломієць), блогам (Т. М. Гермашова, К. В. Лазуткіна), інтернет-щоденникам (С. В. Заборовська). Студіюються лінгвокультурологічні (О. В. Лутовинова) та гендерні особливості (А. Н. Гайфулліна, О. І. Горошко, Л. Ф. Компанцева) інтернет-дискурсу. Питанню комунікації в інтернеті присвячені праці С. В. Палія, О. О. Шапіро. Лінгвопрагматичні ознаки інтернет-дискурсу досліджувала І. Б. Карпа, неологізми І. Дзюбіна. Загальні особливості інтернет-дискурсу мовного жанру розглядали Н. В. Реконвальд, С. М. Мойсеєнко, М. В. Аласанія, D. Crystal та ін.

Мета нашої статті полягає у виявленні структурних та функціональних особливостей англomовного чату як особливого типу інтернет-дискурсу та виявленні функціональних особливостей комунікації у соцмережах.

Інтернет-дискурс є складовою частиною комп'ютерного дискурсу і містить у собі складну комбінацію різних жанрів дискурсу. Під комп'ютерним дискурсом ми розуміємо спілкування в електронному просторі, а також різноманітну комп'ютерну термінологію.

Віртуалізації людського спілкування сприяла поява гіпертексту. Л. Ю. Іванов називає сучасний світ «гіпертекстовою цивілізацією». Людина в ньому – «мережевою», а простір її існування – інформаційним. Вся сукупність людей у мережі визначається ним як інформаційна спільнота. Між представниками спільноти відбувається безперервний обмін інформацією під впливом глобалізації та міжкультурної інтеграції, що здійснюється гіпертекстовими засобами [1, с. 15]. Гіпертекст має свої особливості. Головною особливістю такого тексту є те, що він має можливості для перенесення елементів розмовної мови у письмову. Це означає, що емоції і тон можуть бути відтворені у повідомленні за допомогою різноманітних засобів: фото, піктограм, символів, знаків тощо.

В лінгвістичній науці досі не існує визначеності щодо якого типу мовлення (усного чи письмового) належить інтернет-дискурс. Про мову в інтернеті можна говорити як про таку, що стирає грань між цими двома поняттями. Ми вважаємо, що гіпертекст складно віднести до того чи іншого типу мовлення, адже він має значно ширші можливості порівняно зі звичайним текстом і є одночасно усним і писемним.

Для означення чат-дискурсу використовують поняття «Netspeak» [2]. На сьогодні воно може вважатися окремою мовною формою, своєрідною «мовою в мові». Базою для «Netspeak» слугує розмовна мова, мова аграматизму, співзвуч, скорочень і графічних символів [3, с. 216]. Використання перелічених засобів пояснюється динамікою та синхронністю комунікативної ситуації. Безперечно це залишає свій відбиток на мові. В чаті центральну роль відіграє гедоністична функція спілкування, а не інформативна. Це типова ознака фатичної комунікації. В такому разі будь-які граматичні і лексичні норми нехтуються, натомість зростає значення гумористичного компонента та елементів словесної гри [4, с. 61].

Аби зрозуміти усі мовні метаморфози, що відбуваються у кіберпросторі, потрібно розглянути конкретні приклади. Використання скорочень (закон економії) – один з найпоширеніших прийомів інтернет-комунікації. Користувачі Facebook найчастіше використовують такі скорочення: *you = u, and = n, I am = im(am)* тощо. Простежимо їх застосування у наступних репліках:

- 1) **Rosemary Ali:** *Mothers/ sisters u are d best. i love u big.*
- 2) **Rosemary Ali:** *Am happy. am a success.....*
- 3) **Kathy Kolle:** *I'm 17. How old r u?*

Швидкість перебігу інтернет комунікації та закон економії зумовили появу аббревіатур. Користувачі соціальних мереж відчували гостру потребу в наявності таких мовних інструментів гіпертексту, які б не тільки змогли скорочувати окремі слова, а й згортати цілі речення чи фрази: **Nicole Miller:** *Hey HMU on Snapchat stormymiller55* (Hit me up).

Примітно, що кіберпростір не обмежується використанням нових лексичних одиниць у вигляді скорочень, аббревіатур чи акронімів які безпосередньо в ньому виникли. Притаманним для користувачів соцмереж є використання традиційних сленгових скорочень розмовної мови (*gonna, wanna, kinda*): **Dani Dani: Wanna be friends.**

Інтернет – вкрай неоднозначне мовне середовище. Хоча, більшість комунікантів спрямовує свої зусилля на спрощення текстового масиву, в чат-дискурсі спостерігається і прямо протилежне явище – надлишковість мовних зусиль. Експансія мовленнєвого ланцюга має місце у вигуках (*woowww, ouch, hurrray*); лексемах, які виконують функцію експресії (*shiiiiiiiiit, hahahaha*); питальних словах (*Whaaattt?, Whyууу?*); ствердженнях і запереченнях (*yesss, noooooo*); привітаннях і прощаннях (*hiii, hellloooo, backkkk*) та словах, які виражають реакцію мовця на його теперішній стан (*hooot, booooring*) [5, с. 151]. Така властивість притаманна виключно чат-комунікації: **Clayton Brown: Hey add me backkkk I love to call ☺**. Подібну ситуацію можна простежити і з емотиконами: **Francisco Norah: That's why she didnt come back ☺ ☺ ☺**. Мультиплікації графем сприяють психологічні чинники комунікантів. Відзначимо також випадок кореляції мультиплікації і компресії символічного складу повідомлення [6, с. 17]: **Austin Clarke: Aweee u look adorable tbh...**

Поширеним явищем є ігнорування клавіш верхнього регістру: **James Smith: i will be your friend**, часто зустрічаються речення де правильна граматична побудова корелює з пунктуаційною неформленістю[7]: **Francisco Norah: That's why she didnt come back ☺ ☺ ☺**. Нерідко бачимо у текстах повідомлень опускання підмета: **Rachel B: want to be your friend**, інколи спостерігаємо порушення порядку слів у реченні: **Charlie Zee: messaged u already.**

Британські чати використовують стилістичні і нестилістичні прийоми різних мовних рівнів для здійснення впливу на комунікантів. Одним із

4. Кубракова Н. А. Принцип коммуникативного гедонизма в жанре чата интернет-коммуникации. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013. С. 60–64.
5. Реконвальд Н. В. Избыточность речевых усилий в чат-коммуникации. *Записки з романо-германської філології*. Вип. 21. Одеса: Фенікс, 2008. С. 149-159.
6. Реконвальд Н. В. Англомовний чат як різновид комп'ютерно-опосередкованої комунікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». Одеса, 2008. 22 с.
7. Борисов О. О. Лінгвальні особливості британського та українського діалогічного дискурсу у чаті. *Науковий блог. Національний університет «Острозька академія»*. URL: <https://naub.oa.edu.ua/2014/linhvalni-osoblyvosti-brytanskoho-ta-ukrajinskoho-dialohichnoho-dyskursu-u-chati/> (дата звернення 01.02.2020).

Olha Kozhevnikova,
3rd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

EVALUATION OF STUDENTS' ACTIVITY DURING THE INTERACTIVE LESSON

Traditionally, many teachers have evaluated their students' knowledge by giving examinations and papers, often only at the middle and end of the quarter. As a result, a professor lecturing to a large introductory class might not recognize until final exams are finished that students consistently confused two important and closely related ideas [1, p. 32].

Other professors, who track their students' work frequently might assume that such written homework is helping to achieve a major goal of the course, such as to develop students' general problem-solving ability. Yet students who do well on homework might be unable to apply their knowledge to the novel situations created for exams; they have learned how to follow the textbook examples without understanding larger principles of problem solving.

Assessment is about more than evaluations of learning at the end of teaching segments, such as traditional tests or papers. Research shows that assessment works best when it is ongoing in ways that help students and teachers gauge

learning in progress. This ongoing, or formative, assessment provides feedback that allows students to address their shortcomings in a timely fashion. Best practice is that courses should include summative (at the end of a learning segment) and formative (ongoing during a learning segment) assessments.

The assessment strategy is your plan for how you will approach assessment, such as the following:

1. A pre-assessment or pre-instructional survey to understand students' needs in relation to objectives in order to provide guidance in the development of appropriate learning activities for learning growth.

2. Assessment opportunities that punctuate a course to provide the student with performance feedback on concepts and learning activities. Learning styles should be taken into consideration by providing a diverse range of assessment methods to reflect student understanding of the learning objectives. Opportunities for relearning and reassessment should be available to students [2, p. 123-133].

3. Methods for deploying the assessment.

4. Strategies, techniques, and tools designed to minimize plagiarism and academic dishonesty.

5. Post-assessment, which includes evaluation of overall student performance and indicates ultimate mastery of the critical content and the ability to incorporate the content into real-world applications.

Assessment activities should be quick, enjoyable and versatile. That is why formative assessment is best when it is ongoing and consistent. Teachers use it in their classrooms to provide critical feedback to students. It helps them to monitor and modify their instruction methods and lesson plans to improve learning outcomes. That is why we must use a variety of assessment activities and change them up frequently to stimulate both students and themselves [2].

Peer Quizzes

Students can write their own questions about the content and then quiz each other. They would also spend time going through the incorrect answers with each other to heighten their understanding.

5x5 Journal

Journaling has been proven to be one of the best reflection tools around for learning. Have students journal about the five most interesting ideas they discover during a lesson. Next, they identify five things that resonate with them about each one and explain why.

3-2-1

Have students write or talk about 3 things they learned, 2 things they still want to learn, and 1 question they have. These values are interchangeable and can be used in different combinations, or with different questions altogether.

Traffic Cards

Students create index cards with a large green marker circle on one side and red on the other. If they are following along and understanding the lesson, the green side of their card is upright and visible to you. When they do not understand something and need clarification, they flip the card to show you the red side.

Twitter Board

Students summarize what was learned in a lesson using 140 characters. Pin small strips of paper to a poster or cork board to resemble a Twitter feed.

Roll the Dice

Put a 6-sided dice at each desk. At the end of class, each student rolls and briefly answers aloud a question based on the number rolled:

1. I want to remember ...
2. Something I learned today
3. One word to sum up what I learned
4. Something I already knew
5. I'm still confused about ...
6. An "aha" moment that I had today [3].

So, learning takes place in students' heads where it is invisible to others. This means that learning must be assessed through performance: what students can do with their learning. With the help of different interactive tasks used on every lesson, that do not involve any kind of formal tests and papers, a teacher and the students themselves can see the result they have already achieved and which difficulties they are struggling with. In such a way it will be convenient to train the weak points so that the students will be ready for final tests and exams and will not be afraid of them.

REFERENCES

1. Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C.H. Collaborative Learning Techniques. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005. 168 p.
2. Bates J. E., Almekadsh H., Gilchrest-Dunnam M. J.. The Flipped Classroom: A Brief, Brief History. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2016. 245 p.
3. URL: <https://wabisabilearning.com/blogs/assessment/15-assessment-activities-fast-formative>.
4. URL: <https://library.gwu.edu/utlc/teaching/assessment-student-learning>.

Лілія Козирєва,
студентка IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РЕКЛАМНИХ СЛОГАНІВ

Постановка проблеми. Темпи розвитку сучасного суспільства йдуть пліч-о-пліч з процесом глобальної інформатизації, що включає в себе популяризацію продуктів та послуг світових організацій та компаній шляхом рекламної діяльності. В особливих умовах глобалізації рекламної індустрії, розвитку міжнародних торговельних відносин між країнами з відмінними державними мовами, свідченням якого є присутність та використання на українському ринку іноземної продукції, постає питання про дослідження проблемних аспектів перекладознавства, лінгвістики та використання

цільових текстів через призму особливостей перекладу рекламних слоганів з англійської мови на українську.

Аналіз популярних джерел та публікацій свідчить, що питання перекладу рекламних слоганів досліджували такі мовознавці та науковці, як: В. Комісаров, А. Лілова, А. Швейдер, І. Морозова, А. Годдар, С. Годін, К. Шидо, В. Клоц, Р. Фостер, Г. Ліч, де розглядають написання та інтерпретацію рекламного слогану, як особливу форму текстової реалізації рекламного повідомлення.

Мета статті: розкрити загальні лінгвістичні та екстралінгвістичні проблеми перекладу англомовних рекламних слоганів українською мовою та продемонструвати використання стратегій письмового перекладу в даному контексті.

Виклад основного матеріалу. Рекламний слоган є основним елементом рекламного тексту, поруч зі вступом, основною частиною та закінченням, існуючи одночасно на рівнях тексту, підтексту та інформації, що донесена вербально або невербально та впливає на підсвідомість. На думку І. Морозової, слоган – основна із постійних констант рекламного повідомлення з ефектом впізнаваності; це концентрований вираз змісту рекламної кампанії, що включає в себе «як можна більше значимих рекламних одиниць, щоб як можна найповніше відобразити всі споживчо важливі відомості» [5, с. 7]. Результатом рекламного слогану має бути перетворення торговельних марок в бренди, шляхом формування в свідомості цільового споживача міцних позитивних асоціацій між даним продуктом компанії та привабливим конкретним стилем життя, системою цінностей та моделями поведінки.

Переклад не передбачає створення тотожного тексту і відсутність тотожності аж ніяк не заважає перекладу виконувати ті ж комунікативні функції, для виконання яких був створений текст оригіналу [2, с. 155]. А. Лілова розцінює переклад рекламних текстів, як «творчість на мовному

рівні» [4]. Звертаючись до мови рекламних слоганів варто зазначити, що текст іноземної мови служить тільки засобом для розуміння ідеї рекламованого продукту, сам же текст часто пишеться заново мовою країни споживача, враховуючи особливості його національної специфіки. Якісний переклад рекламного слогану включає в себе попередній аналіз перекладачем лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів, що передбачають особливості його інтерпретації.

Пошук варіанту оптимального перекладу рекламних текстів та рекламних слоганів ускладнюють такі їх лінгвістичні риси :

1. Наявність лексичних одиниць, які мають декілька значень.
2. Стилїстична забарвленість лексики.
3. Вживання лексики, для посилення образності, не у прямому значенні.
4. Численне вживання ідіом.

В той час, як екстралінгвістичні складнощі перекладу англомовних рекламних слоганів українською обумовлюються тим, що мова не може використовуватися в перекладацькій діяльності без виявлення особливостей культури народу, який нею розмовляє. Так, при крос-культурній комунікації, тобто при впливі на іншу лінгвокультурну спільноту, виникає проблема створення спільності структур мовної свідомості у суб'єкта та об'єкта впливу.

Тому, враховуючи вищесказане, можна виділили наступні стратегії перекладу рекламних повідомлень: 1) відсутність перекладу; 2) прямий переклад; 3) адаптація; 4) ревізія.

Відсутність перекладу реклами є досить поширеним явищем. Якщо йдеться про рекламу продуктів, які виконують виключно апелятивну функцію, наприклад, парфуми чи алкогольні напої: «*Gucci – Gucci by Gucci*»; «*Honda – The Power of Dreams*» [3, p. 62]; «*Canon – You can Canon*»; «*Land Rover – Go Beyond*». Слід зазначити, що назва торгової марки відіграє тут

ключову роль, а сам текст повідомлення вже є не таким важливим, отже, не потребує перекладу.

Стратегію прямого перекладу слід використовувати обережно, тому що вона менш за все враховує особливості культури мови-перекладу. Її застосовують, коли необхідно передати велику кількість інформації, наприклад, у рекламі технічної продукції: «*Office Standard 2007. Providing homes and small businesses with the software essentials they need to get tasks done quickly and easily. Download the 2007 Microsoft Office release, test it in your browser or buy it today*» – «Office Standard 2007. Надання домашнім користувачам і власникам дрібних підприємств найнеобхідніших засобів офісного програмного забезпечення, потрібних для швидкого та легкого виконання різних справ. Завантажте випуск Microsoft Office 2007 або випробуйте його у своєму браузері».

Аналіз лінгвістичної літератури показав доречним використання дослівного перекладу: «*My world. My style. My Ecco*» – «Мій світ. Мій стиль. Мій Ессо».

Адаптація використовується у випадках, коли вихідну рекламну фразу неможливо просто перекласти на українську мову. У досліджуваних рекламних текстах були знайдені такі приклади адаптації: «*TouchWiz. Personalization is just a touch away*» – «Створи свій індивідуальний стиль свого телефону простим дотиком»; «*Same space outside, more space inside*» – «Менший ззовні, більший всередині».

При перекладі англійських рекламних слоганів на українську мову перекладачеві часто потрібно використовувати лексико-семантичні трансформації. Л. Науменко та А. Гордєєва виділяють такі види: вибір варіативного відповідника, контекстуальна заміна, калькування, описовий переклад, транскодування, антонімічний переклад, компресія, декомпресія, пермутація (перестановка слів), транспозиція (номіналізація, вербалізація), конкретизація значення, генералізація значення. При перекладі рекламних

текстів найчастіше використовують транслітерацію – відтворення слова по літерах за допомогою алфавіту мови перекладу, коли назва фірми-виробника має переклад українською мовою, але для збереження змісту повідомлення її непотрібно перекладати: «*Sharp Minds, Sharp Products*» – «Гострі розуми, продукти Шарп». Мішаний тип транскодування, тобто поєднання транслітерації та транскрипції у слові мови перекладу, є теж досить частим явищем: *Orange: «The Future's Bright. The Future's Orange»* – «Майбутнє – яскраве, майбутнє – це Орандж».

Компресія – вилучення деяких лексичних одиниць при перекладі, які не містять істотної інформації або заважають створити влучний переклад: *Volkswagen Spacefox: «Whatever you imagine, fit in»* – «Такий, як ти уявляв».

Декомпресія – додавання лексичних одиниць до перекладу, наприклад: *Dove: «Talk to your daughter before the industry does»* – «Поговоріть зі своєю дочкою до того, як індустрія краси зробить це».

Конкретизація значення – лексико-семантична трансформація, внаслідок якої видову назву перекладають родовою, або слово з ширшою семантикою в мові оригіналу замінюють на слово з вузькою семантикою в мові перекладу [1, с. 71] : *Rimmel London: «Get the London look»* – «Виглядай по-лондонськи».

Генералізація – це лексико-семантична заміна одиниці вихідної мови, що має більш вузьке значення, одиницею мови перекладу з більш широким значенням [1, с. 78]. Наприклад: *Land Rover: «Go beyond»* – «За межею буденного».

Антонімічний переклад – заміна форми слова в мові оригіналу на протилежну за значенням в мові перекладу (позитивне значення – на негативне і навпаки) [1: 87]. Наприклад: *KFC: «Nobody does chicken like KFC»* – «Ніхто не готує курку так, як KFC»; *Adidas: «Impossible is nothing»* – «Неможливе можливо»; *Levi's: «Live unbuttoned»* – «Живи вільно»; *Finn Flare: «Be casual»* – «Будь несерйозним».

Іноді застосовується калькування – спосіб передачі денотативного значення лексичної одиниці мови оригіналу без збереження звукової або орфографічної форми, але з відтворенням структурної її моделі [1, с. 102]. Наприклад: *Land Rover: «Designed for the extraordinary»* – «Створений для надзвичайного».

Стратегія ревізії передбачає формулювання зовсім нового рекламного тексту: *Snickers: «Hungry? Grab a Snickers»* – «Не гальмуй! Снікерсуй».

Таким чином, особливості перекладу рекламних слоганів підкреслюють необхідність врахування культурного рівня групи людей, на яких спрямований рекламний слоган, їх віку, національності, статі, соціального походження, освіти задля мотивації шляхів передачі конотативних зв'язків тексту-оригіналу на відповідний культурний рівень мови-перекладу та використаних в тексті-оригіналі риторичних та мовностилістичних засобів для збереження змісту тексту-оригіналу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М.: Флинта-Наука, 2008. 203 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
3. Корреспондент. К.: КП-Паблікейшнс, 20 декабря 2008. № 49. 86 с.
4. Лилова А. Введение в общую теорию перевода. М. : Высш. школа, 1995. 256 с.
5. Морозова И. Слагая слоганы. М., 1998. 148 с.

Альона Козярук,
студентка II курсу,
факультет початкової освіти та філології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ФУНКЦІОНУВАННЯ СЛЕНГОВОЇ ЛЕКСИКИ В РЕКЛАМНОМУ ТЕКСТІ

Різноманітні соціальні процеси, що відбуваються в сучасному світі, вимагають нового погляду на проблему рекламної комунікації, оскільки

реклама – соціальний механізм, який бере активну участь у формуванні нового типу відносин у суспільстві. Рекламу можна засуджувати, схвалювати, погоджуватись чи не погоджуватись з нею, але проаналізувавши діяльність будь-якого підприємства не можливо не помітити як саме реклама вплинула на зростання обсягу продажів. Отже, це вказує на те, що реклама стимулює розвиток товарних ринків та сфери послуг і водночас є засобом маніпулювання різними верствами населення, а саме їхньою поведінкою та суспільною думкою.

Як приклади таких текстів можна назвати статті в журналах, тексти для радіороликів або відеопрограм, рекламні оголошення на картках товару в інтернет-магазинах, а також опис продукту на його упаковці. Замовники реклами прагнуть привернути увагу потенційних покупців а також встановити з ними довірчі відносини, у зв'язку з цим, в рекламному тексті набуває широкого поширення використання різних мовних засобів впливу, в тому числі й сленгізмів.

Мета статті – визначити особливості функціонування розмовної лексики, та особливості сленгових одиниць, що використовуються в англомовних рекламних текстах.

Вивченням лінгво-стилістичних особливостей розмовної лексики англійської мови займалися Е. Партрідж, В. О. Хом'яков, І. Р. Гальперін, І. В. Арнольд. Питання функціонування розмовної лексики у рекламі досліджували Д. Е. Розенталь, Ю. С. Бернадська, К. Б. Курганова. Г. Р. Андреева досліджувала функціонування сленгізмів у сучасній рекламі, оскільки останні є підсистемою розмовної лексики.

В англомовних рекламних повідомленнях часто використовуються питальні речення. Іноді після запитання слідує відповідь, але в більшості випадків запитання залишається без відповіді. В цьому випадку споживач буде зацікавлений у тому, щоб якнайшвидше знайти відповідь на запитання: «*Long lashes not in your genes?*» (Cosmopolitan. 2009. № 6). Питання також можуть сприяти дружній, гармонійній атмосфері.

Використання наказових речень є характерним для англомовних рекламних повідомлень. Зазвичай, наказові речення є короткими та нескладними за своєю структурою. Найчастіше використовуються у цих реченнях такі дієслова як *get, let, have, try, make, buy, feel*: «*Get perfect waves*» (*Cosmopolitan*. – 2009. – № 6). До цього прийому також вдається компанія Timberland «*Don't wear it. Use it*». «*Get fresh with someone*» (*People* 22.05.00)

Укладачі рекламних текстів часто використовують розмовну лексику через її близькість і зрозумілість широкому колу споживачів. Елементи розмовної лексики використовуються для створення емоційно-експресивного забарвлення та у якості засобів залучення уваги споживачів.

Етимологія слова «сленг» невідома. Уперше термін *slang* був зафіксований у 1750 році зі значенням «мова вулиці» [1, с. 713]. У сучасних словниках зустрічається як мінімум два основних тлумачення слова сленг:

- 1) особлива мова підгруп чи субкультур суспільства;
- 2) лексика широкого вживання для неформального спілкування.

Були спроби також пов'язати це слово зі значенням «ланцюг», «кайдани», звідси ніби розвинулось значення «мова арештантів», або зі значенням «шайка», «банда» – у норвезькій мові *sleng*, яке шляхом переносу почало вживатися в значенні «мова, властива певній групі людей» (Е. Партридж) [2, с. 215].

Англійський сленг не має граматики (це свого роду заперечення існування граматики), тому ми не знайдемо правил його утворення та використання.

Оскільки, будь-який рекламний текст, щоб він не декларував, завжди переслідує певні завдання, пов'язані з впливом на погляди, поведінку та естетичні цінності своєї аудиторії, мова реклами є прикладом «навантаженої мови» (*loaded language*) [4, с.25].

Як привабити покупця, переконати, що твій товар кращий за інші? У досліджуваних рекламних текстах було виявлено часте вживання сленгізму «*cool*» саме з метою дати оцінку деяким деталям, не заглиблюючись у

технічні характеристики, що мало б у підсумку вплинути на рішення покупця. Для молодіжної аудиторії споживачів поняття «крутий» смартфон – це смартфон з високими параметрами, вишуканим дизайном та ін. Група компаній *T-Mobile*, що є лідером у галузі мобільного зв'язку і займається виробництвом смартфонів, дає таку рекламу: «*Stay into chin style with the T-Mobile Vairy Touch II. It's cool and compact with a touch screen, and you can surf the internet wherever you are*» (CNET 20.10.10).

Так, наприклад, у глянцевих виданнях широко рекламується парфум «*Cool Water*», де в назві слово «*cool*» можемо інтерпретувати як прохолодний, тобто в його первинному значенні, але з огляду на контекст, у слові водночас актуалізується і друге але сленгове значення, яке на відмінну від нейтрального *cool* передає ідею «чудового, колосального».

У ході дослідження було виявлено, що укладачі рекламних текстів вдаються до використання розмовної лексики, а саме сленгізмів, яка перш за все, виділяється на рівні фразових дієслів, що є яскравим прикладом використання метафоричного переносу значення. Так, наприклад, «*Chill out with Beaujolais*»(TONY, 17.10.99) використана сленгова лексика, яка означає: «*calm down, relax*» [3, с. 52].

«*Smooth Italian reds for just £46*», цей рекламний текст, де мова йде про вино, містить в собі слово «*red*» – червоний не у властивому йому значенні, а в значенні як червоне вино (WINE FOLLY 08.09.19).

«*Buy a premium economy seat and will throw in our exclusive lounge*» (UNITED AIRLINES, 2020) – основне значення фразового дієслова – «кидати м'яч», яке може використовуватися серед поціновувачів футболу, баскетболу. Так як це значення не притаманне для реклами, тому не дивно, що ми з ним зустрілися саме в такому контексті, де воно вжите, в першу чергу, для приваблення потенційних клієнтів і має значення «відкинутися, відпочити».

«*Price hammered down*» – рекламний текст, який пропонує покупцям обрати товари для дому за зниженою ціною. В даному випадку творці

реклами використали сленгове словосполучення і значення слова «hammer» як візитну картку їхнього магазину, яка демонструє покупцям які товари чи послуги представлені в їхньому магазині.

Отже, можемо помітити часте використання різноманітних англійських сленгізмів, розмовної лексики у рекламних текстах, що має на меті налагодження контакту та створення довірчих взаємин зі споживачами. Введення таких лексичних одиниць у рекламні тексти вважаємо доцільним. Варто зазначити, що це дійсно працює і привертає увагу значної кількості споживачів та клієнтів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мельничук О. С. Словник іноземних слів. Київ, 1974. 865 с.
2. E. Partridge. Slang To-Day and Yesterday. London: 1960. 215 p.
3. Talkin' American: A Dictionary of Informal words and Expressions / Comp. by Harmon R. Fullerton. California State University, 1995. 373 p.
4. Leech G. N. English in Advertising: a Linguistic Study of Advertising in Great Britain. London, 1986. 2010 p.

Olena Kolba,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

TEACHING READING AS A CHALLENGING AREA FOR NEW UKRAINIAN SCHOOL TEACHERS OF ENGLISH

A primary purpose of teaching a foreign language is to form a foreign language communicative competence, which is revealed in the main types of speech activity: listening, speaking, reading and writing. They are necessary for an effective mastery of the art of communication. The basis of communication competence is the system of communication skills, formed on the basis of language skills, as well as socio-cultural and sociolinguistic knowledge and skills. The art of reading forms the basis for the formation of information skills and communicative competence.

The importance of the problem under analysis, the lack of theoretical and practical problem development, the need to overcome these contradictions triggered the choice of this research theme. In our study we are to find out the peculiarities of development of primary school students' reading skills.

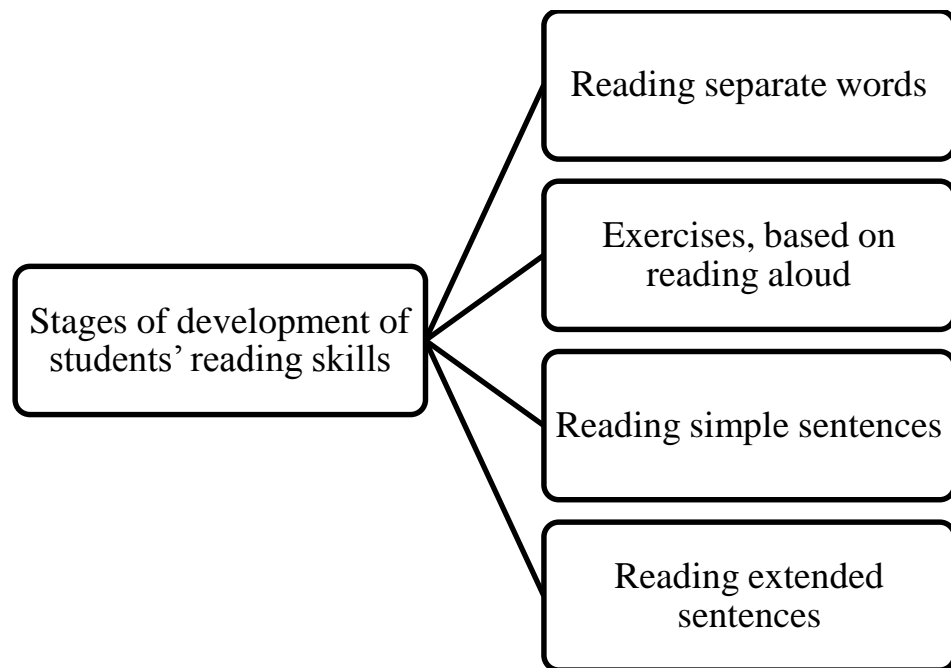
Reading is one of the types of speech activities that is of great cognitive importance and actually fulfills three basic learning goals – practical, educational and general. Ukrainian scholar K. Onyshchenko distinguishes exercises on: the development of grapheme-phonemic relations, reading of isolated words and word combinations, the prediction of word form, the development of skills of syntagmatic articulation of sentences and their intonation patterns, the development of reading speed and the perception of educational texts [3].

In the process of teaching English at primary school it is necessary to develop reading skills at a communicatively sufficient level so that students can:

- understand the basic content of simple texts;
- reach full understanding of more complex and meaningful texts of different genres [2].

As it may be seen from picture 1, the system of developing reading skills presupposes the following stages:

- 1) reading separate words;
- 2) exercises, based on reading aloud;
- 3) reading simple sentences;
- 4) reading extended sentences. At this stage students need to be taught to synthesize sentence complexes, to sound and interpret them correctly as integral intonational blocks [1, 2].

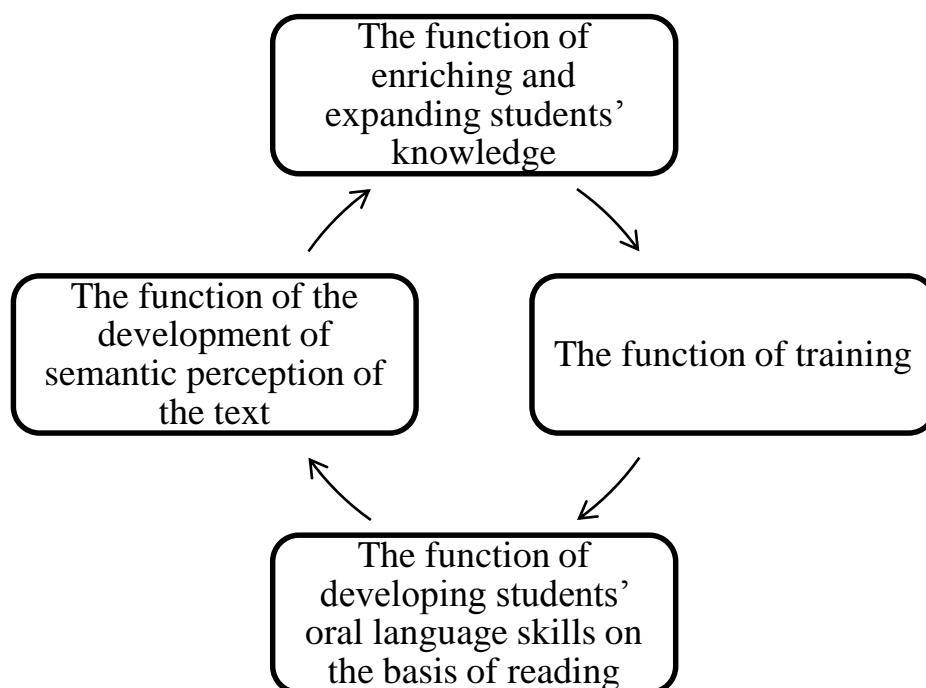


Picture 1. Stages of development of students' reading skills

Primary school students develop reading skills by imitating their teacher's pronunciation. It is inappropriate for the teacher of English to explain complex and incomprehensible rules at this stage. Therefore, for young students, the teacher is a model of how to pronounce words, where the sentence should be emphasized and how to read a common or complex sentence. In order to get successful results, it is necessary for the teacher to organize repeated reading (choral and individual) [2].

As it may be seen from picture 2, foreign language texts perform a number of functions that contribute to a successful mastery of the language:

- the function of enriching and expanding students' knowledge, mainly lexical;
- the function of training;
- the function of developing students' oral language skills on the basis of reading;
- the function of the development of semantic perception of the text (understanding the content) [4].



Picture 2. Functions of texts, written in a foreign language

Taking everything into consideration, we may conclude that the essence of teaching primary school students is to form not only foreign language communication skills, but also to master the technique of reading. In the future, it will help to form foreign language competences, such as: multicultural, socio-cultural. Mastering the reading technique involves the automatization of the following actions of students: the recognition, distinguishing and pronunciation of letters, as well as their combinations in words according to reading rules, the prediction of language material, the division of sentences into syntagms. An indicator of the development of reading skills is the speed of performing visual operations and the identification of graphic images of words with sound images.

REFERENCES

1. Денисенко М. В. Використання «кольорового» читання англійською мовою в початкових класах школи. *Іноземні мови*. 2001. №3. С. 36–37.
2. Котенко О. В. Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 356 с.
3. Онищенко К. І. Ігровий компонент у навчанні техніки читання англійською мовою. *Іноземні мови*. 1995. № 1. С. 36–37.
4. Роман С. В. Психолого-дидактичні та методичні засади сучасного навчання іноземних мов у початковій школі. *Іноземні мови*. 2012. №3. С. 28–35.

Роксолана Коляса,
студентка II курсу,
факультет української філології,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

КЛАСИФІКАЦІЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ У СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ

Слов'янські мови – група мов, що розвинулися з діалектів праслов'янської мови, яка становила собою одне з розгалужень індоєвропейської родини мов. Слов'янські мови як основна ознака слов'янських народів за кількістю носіїв посідають п'яте місце у світі (після китайської, індійської, германської та романської груп). Перші спроби генеалогічної класифікації слов'янських мов належать чеському філологу Йосефу Добровському (1753 – 1829). Його вважають патріархом слов'янської філології, який заклав основи систематичного порівняльного дослідження мов. Учений поділяв усі слов'янські мови і діалекти на дві підгрупи:

1) західнослов'янські: польська із сілезьким діалектом; чеська (богемська) з моравським, сілезьким і словацьким говорами;

2) південносхідні: російська; іллірійська за говорами – болгарським, російсько-сербським, боснійським, славонським, далматським, рагузьким; хорватська з віндським говором.

Така класифікація відображає поділ і протиставлення слов'янських діалектів на західно- та східнослов'янські й засвідчує тісніші етнокультурні зв'язки (у т. ч. і церковнослов'янські) між південними і східними слов'янами, ніж між південними й західними чи західними й східними. Недосконалість цієї класифікації пов'язана з неадекватним уявленням тогочасних філологів про справжню картину слов'янського мовного світу, низьким рівнем типологічних досліджень і відсутністю порівняльно-історичного методу. У середині ХХст. було зроблено спроби деталізувати цю класифікацію чеський

славіст Ф. Конечний і радянський мовознавець Л. Якубинський. Якубинський запропонував поділ слов'янських мов на такі підгрупи:

1. східнослов'янські мови;
2. польська мова з кашубською та поморсько-словінською;
3. лужицька;
4. чеська мова зі словацькою;
5. сербська, хорватська і словенська;
6. болгарська і македонська.

З огляду на основні фонетичні типи, територіальну поширеність, культурно-історичні зв'язки народів більшість сучасних учених визначає тричленну класифікацію слов'янських мов [2].

Східнослов'янські мови – цілісна й найчисельніша група слов'янських мов у Східній Європі, до складу якої входять українська, російська та білоруська мови. Виникли на основі близькосторіднених територіальних східнослов'янських говорів (6 – 9 ст.), які в процесі консолідації набули рис, що стали спільною ознакою сучасних східнослов'янських мов.



Рис. 1. Схематичне зображення класифікації мов

Проблема походження слов'янської писемності досі остаточно не з'ясована. Причиною того є недостатність джерел і те, що існує дві слов'янські азбуки: кирилиця та глаголиця. Яка з них є давнішою і яку винайшов слов'янський просвітник Кирило – ось ті питання, що багато років хвилюють славістів у всьому світі.

Кирилиця – писемність, що відома за книжковими пам'ятками XI-XII ст. її азбука складається з 43 літер, у тому числі з 24 грецьких і 19 оригінальних слов'янських. Накреслення літер (графіка) близьке грецькому, візантійському алфавітові. Кирилиця – складна творча переробка грецького алфавіту.

Накреслення її літер в подальшому стали графічною основою сучасної української, болгарської, російської, білоруської писемності [1].

На відміну від кирилиці, глаголиця має дуже складне накреслення літер у вигляді кружечків і петелек, з'єднаних між собою, що дуже утруднює оволодіння цією системою слов'янського письма. Азбука глаголиці складається з 39 літер.

Загальноприйнятим є поділ слов'янських народів на три групи:

1. східну (росіяни, українці, білоруси і, за деякими джерелами, русини);
2. західну (поляки, чехи, словаки, серболужичани і кашуби);
3. південну (болгари, македонці, серби, хорвати, словенці, боснійці і, з певними застереженнями, чорногорці).

Перша писемно зафіксована слов'янська літературна мова є старослов'янською, створена Кирилом і Мефодієм на базі одного з праслов'янських діалектів – солунського – для репрезентації слов'янською мовою богослужінь і канонічних книг. Старослов'янська мова близька до праслов'янської мови і зберігає багато архаїзмів, утрачених іншими слов'янськими мовами. Обслуговувала переважно культові потреби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лучник В. В. Вступ до слов'янської філології: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2008. 337с.
2. URL: <https://studfile.net/preview/6832977/>.

Анна Копитко,
студентка IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ІГОР ЯК ОСНОВНОГО ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Вивчення іноземних мов у наш час набуває неабиякої актуальності, зокрема через зростання мовних та трудових практик серед учнів шкіл та студентів. Саме тому, починати вивчати іноземні мови, в тому числі й англійську, варто якомога раніше. Серед великого обсягу різних методичних підходів до вивчення англійської мови для учнів молодших класів найбільш дієвим є гра. Використовуючи ігрові підходи, вчителю вдається сконцентрувати увагу дітей на важливому процесі розвитку граматичних, фонетичних і лексичних навичок володіння англійською мовою.

Про навчальні можливості ігор відомо вже давно. І більшість сучасних педагогів відзначають, що вони містять великі потенційні можливості. Так, В. О. Сухомлинський зазначав: «Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості» [2, с. 4]. У початковій школі важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Навчання лексиці займає чи не найважливіше місце у викладанні англійської мови на початковому етапі, тому вчитель повинен

сприяти виникненню в учнів бажання вивчати іноземну мову. Особливо це актуально для учнів початкових класів, адже, відомо, що молодший шкільний вік характеризується тим, що дитині важко зосередитися або займатися тим, чим їй не до вподоби, або не цікаво. Початкова школа має забезпечити наступність і безперервність процесу навчання іноземної мови у всьому курсі середньої школи, сформувати базові навички і вміння, потрібні для подальшого розвитку комунікативної компетенції в основній і в старшій школі. Гра – це потужний стимул до оволодіння мовою. Розвивальне значення гри закладено самою природою, оскільки гра – це завжди емоції, а там де є емоції, там є активність, уява, працює творче мислення. Структура гри, її смисловий зміст і правила стимулюють пізнавальну і творчу активність дитини. Наявність пізнавальних інтересів у школярів сприяє зростанню їх активності на уроках, якості знань, формуванню позитивних мотивів навчання. У грі особливо повно й часом несподівано проявляються здібності дитини. Гра завжди передбачає прийняття рішень – як учинити, що зробити, як виграти. Бажання вирішити ці питання загострюють розумову діяльність тих, хто грає

Ігрова діяльність впливає на розвиток уваги, пам'яті, мислення, уяви, всіх пізнавальних процесів. Гра є інструментом викладання, який активізує розумову діяльність дітей що навчаються, дозволяє зробити учбовий процес привабливіше і цікавіше, примушує хвилюватися і переживати що формує могутній стимул до оволодіння мовою. Марія Тереза Петроун [5, с. 20–21] робить наголос на мотиваційній ролі ігор на уроці англійської мови та вважає, що діти, особливо учні молодших класів не мають своєї власної мотивації у вивченні іноземної мови, і застосування рольових ігор на будь-якому етапі уроку зацікавлює їх і викликає бажання ходити на уроки англійської мови.

Перевагою ігрового підходу можна також вважати його багатогранність. Мова тут йде про те, що під час проведення ігрового процесу, учень розвиває не лише свої мовленнєві навички, але й свою

кмітливість, креативність, фантазію тощо. Таким чином, навіть учень із низьким рівнем підготовки з іноземної мови може розкрити свій потенціал та бути настільки ж зацікавленим у процесі, наскільки ті діти, рівень підготовки яких є набагато вищим. Учень чудово засвоює мовний матеріал, а разом з цим виникає почуття вдовolenня: «Виходить, я вже можу говорити на рівні з усіма» [2, с. 42].

Місце гри на уроці і відведений грі час залежать від низки факторів: підготовки учнів, що навчаються, конкретних цілей та умов уроку і т. д. Наприклад, якщо гра використовується в якості тренувальної вправи при первинному закріпленні матеріалу, то їй можна відвести 15-20 хвилин уроку. Надалі та ж гра може проводитися протягом 3-5 хвилин і служити своєрідним повторенням вже пройденого матеріалу, а також розрядкою на уроці. При використанні ігрового методу навчання завдання вчителя полягає, перш за все, в тому, щоб організувати пізнавальну діяльність учнів, у процесі якої розвивалися б їх здібності, особливо творчі. Ігри можуть бути граматичні, лексичні, фонетичні, орфографічні. Всі вони сприяють формуванню мовних навичок. Одна і та ж гра може бути використана на різних етапах уроку. Але все залежить від конкретних умов роботи вчителя, його темпераменту і творчих здібностей. Тут слід зазначити, що при всій привабливості та ефективності ігрового методу необхідно дотримуватися почуття міри, інакше ігри втомлять учнів і втратять свіжість емоційного впливу [1, с. 22]. Успіх використання ігор залежить від атмосфери необхідного мовного спілкування, яку вчитель створює в класі. Важливо, щоб учні звикли до такого спілкування, захопилися і стали разом з учителем учасниками цього процесу.

Конфіденційність та невимушеність спілкування вчителя з учнями, що виникають завдяки спільній ігровій атмосфері, має в своєму розташуванні школярів до серйозних розмов, обговорення будь-яких реальних ситуацій, так як урок іноземної мови – це не тільки гра. Досвід переконує, що використання ігрового методу навчання сприяє розвитку пізнавальної активності учнів у вивченні мови. Гра несе в собі чималий моральний

початок, бо робить працю (оволодіння іноземною мовою) радісною, творчою та колективною. Адже мета ігрового методу навчання – сприяти розвитку мовних навичок і вмінь. Можливість проявляти самостійність у вирішенні мовленнєвих завдань, швидка реакція в спілкуванні, максимальна мобілізація мовних навичок – характерні якості мовного вміння – можуть бути виявлені під час проведення ігор. З розуміння значення ігор випливають такі вимоги до них:

1. Кожна гра містить вправи, корисні для розумового розвитку дітей та їх виховання.
2. У грі обов'язковим є наявність захоплюючого завдання, вирішення якого потребує розумового зусилля, подолання деяких труднощів.
3. Гра повинна бути цікавою, веселою.
4. Захоплення грою мобілізує розумову діяльність, полегшує виконання завдання.

Слід враховувати також і те, що будь-яка гра у навчальному процесі – методичний прийом, що відноситься до групи активних засобів навчання практичному володінню іноземною мовою. Впровадження цього прийому в навчальний процес сприяє досягненню цілей навчання діалогічного мовлення і розширення монологічного висловлення, формування в школярів навичок і вмінь самостійного вираження думки, освіти і виховання учнів засобами іноземної мови [4, с. 53].

Є основні вимоги до ігор. Гра повинна стимулювати мотивацію навчання, викликати в школярів інтерес і бажання добре виконати завдання, її варто проводити на основі ситуації, адекватної реальної ситуації спілкування. Гра повинна бути прийнята всією групою. Вона неодмінно проводиться в доброзичливій, творчій атмосфері. Гра викликає у школярів почуття задоволення, радості. Чим вільніше почуває себе учень у грі, тим ініціативнішим він буде в спілкуванні. З часом у нього з'явиться почуття впевненості у своїх силах. Гра організовується таким чином, щоб учні могли в активному мовному спілкуванні з максимальною ефективністю

використовувати мовний матеріал, який відпрацьовується. Учитель неодмінно сам вірить у гру, в її ефективність. Тільки за цієї умови він зможе добитися добрих результатів. В іграх школярі оволодівають такими елементами спілкування, як вміння розпочати бесіду, підтримати її, перервати співбесідника, в потрібний момент погодитися з його думкою або спростувати її, вміння цілеспрямовано слухати співрозмовника, ставити уточнюючі питання і т. д.

Отож, використання ігрової діяльності на уроках англійської мови дійсно впливає на покращення сприйняття матеріалу з предмету, адже це допомагає дитині відчувати себе у середовищі де знання іноземної мови є суто необхідним. Через це, учень стає мотивованим до вивчення англійської мови, до того ж не лише на уроках, але й у самостійному порядку. Також використання ігор під час аудіювання допомагає розвитку креативності учнів, їхньої спільної діяльності – вміння працювати в колективі, а також мотивувати їх інтерес до вивчення іноземної мови, що особливо важливе на даному етапі. Роль вчителя у цьому процесі – знаходити різні підходи задля активації пізнавальних процесів у дітей та стимулювання їх до участі у навчальному процесі. Ігрові підходи у цьому випадку є найкращим засобом залучення дітей до розвивання своїх мовленнєвих навичок, особливо у роботі із початковими класами, що і доводить доцільність їх використання на уроках.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочарова Л. П. Ігри на уроках англійської мови на початковій і середній ступені навчання. *Іноземні мови в школі*. 1996. № 3. С. 27.
2. Гладилина И. Г. Некоторые приемы работы на уроке английского языка в начальной школе. *Иностранные языки в школе*. 2003. № 3. С. 41–43.
3. Гудзик І. П. Аудіювання українською мовою: посібник. К.: Педагогічна думка, 2003. 144 с.
4. Макад Бенджамен М. Микро ЭВМ в образовании: опыт Кении. *Перспективы. Вопросы образования*. 1988. № 4. С.51–61.
5. Maria Teresa Petrone. Using games in TEFL. *Іноземні мови*. 2001. № 1. С. 20.

Mariana Kurakh,
3rd year student,
the faculty of foreign philology,
Uzhhorod National University,
Uzhhorod

EXPLORING LEARNING STYLES IN THE EFL PRIMARY CLASSROOM

The aim of language education is not limited to the development of students' language abilities. It has more far-reaching effects aiming at promoting their all-round development according to their individual features. The teacher plays an essential role, since it is the teacher who can provide suitable assistance, guidance and support. In this connection, it should be noted that student potential can be developed to the full only providing their abilities and learning needs are catered for.

It is a truism to say that each student is a unique individual possessing a range of distinct cognitive and affective features, abilities, motivation, aspirations, learning styles, needs, interests and potential. Moreover, students differ in their innate characteristics too. In view of these factors, catering for individual differences aims, first, at understanding why some students find it easy to learn while other are unable to achieve good academic results; and, second, at finding appropriate strategies to help students learn better building on each student's strengths. Individual difference relating to learning are referred to as learning styles. The *topicality* of the present research into learning styles in the EFL primary classroom environment is stipulated by the significant role they play in the language learning process. Learning styles are believed to underlie learners' problem-solving skills and the ability to control their lives [1, p. 242].

The present paper *aims* at defining learning style and outlining the role learning styles play in the process of teaching English to young learners.

Research studies in the field define learning styles as "the complex manner in which, and conditions under which, learners most effectively perceive, process, store, and recall what they are attempting to learn" [2, p. 20]; as strategies learners

employ to learn [3]; “an individual’s natural, habitual and preferred way of absorbing, processing and retaining new information and skills” [4, p. 8], etc.

In professional literature learning styles are classified in different ways. The most widely-used classification takes into account sensory modalities students use while learning. Accordingly, five learning styles are distinguished known as VARK or VAKT: visual, auditory, read & write, kinaesthetic and tactile [5]. It should be noted that these learning styles rarely exist in their pure form. This means that students usually combine different learning preferences while learning. However, each of the categories mentioned above display its set of distinctive features. More specifically, visual stimuli are of utmost importance for visual learners, auditory learners are best at acquiring information through hearing, printed word works most effectively for read & write learners, while kinaesthetic and tactile learners rely on movement, concrete body experience and touch.

Based on the professional literature survey, T. Alexiou and M. Mattheoudakis identify a range of factors learning styles depend on: culture, previous learning experience, educational background, language background, gender, age, educational level, socio-economic status, etc. [6, p. 3]. It follows that learning styles are an unstable category which is subject to change under different conditions.

The results of the professional literature review show that young language learners constitute an interesting category of learners in terms of learning styles. To be more specific, in spite of the fact that primary school children are found to be mostly visual, tactile and kinaesthetic [7], they also tend to resort to different learning styles depending on a learning purpose [6, p. 4]. In other words, they exhibit multimodal language behaviour which has a significant effect on their learning achievements.

Hence, at this stage of our research the conclusion can be made that young learners display the ability to modify their learning styles, which can be used to enrich their learning style profile. This may be further developed into their ability

to adapt to and cope with different learning situations and promote their good foreign language performance.

REFERENCES

1. Awla H. A. Learning styles and their relation to teaching styles. *International Journal of Language and Linguistics*. 2(3): 2014. P. 241-245. URL: https://www.researchgate.net/publication/275567766_Learning_Styles_and_Their_Relation_to_Teaching_Styles (Last accessed: 02.03.2020).
2. James W. B., and Gardner D. L. Learning Styles: Implications for Distance Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. No. 67: 1995. P. 19-32.
3. Mortimore T. Dyslexia and Learning Style. A Practitioner's Handbook. London: Whurr Publishers Ltd. 2003. 323 p.
4. Reid J. Learning styles in the ESL/EFL classroom. Boston, MA: Heinle & Heinle. 1995. 264 p.
5. Fleming N. The VARK questionnaire (2001-1010). URL: www.vark-learn.com (Last accessed: 03.03.2020)
6. Alexiou T., Mattheoudakis M. Young Learners' Learning Styles in Magic Book I and Magic Book II: Mission Accomplished. URL: https://www.academia.edu/35099954/Young_Learners_Learning_Styles_in_Magic_Book_I_and_Magic_Book_II_Mission_Accomplished (Last accessed: 04.03.2020)
7. Dunn R. Dunn K. , Perrin J. Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades K-2. NY. 1994. 480 p.

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

ЕФЕКТИВНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Читання вважається основною формою засвоєння найрізноманітнішої змістової та емоційної інформації, особливим засобом розумового і духовного розвитку особистості.

М. Горький писав: «Любіть книгу – джерело знань: вона полегшить вам життя, по-дружньому допоможе вам розібратись в строкатій і бурхливій плутанині думок, почуттів, подій, вона навчить вас поважати людину і самого себе, вона окриляє розум і серце почуттям любові до світу, до

людини» [2, с. 87]. Тому уміння читати слід розглядати як подвійне і двобічне явище: сформованість техніки читання і вміння здобувати знання через читання. Зрозуміло, що друге неможливе без ґрунтовного оволодіння першим. Ось чому провідним завданням сучасного уроку читання є удосконалення навички читання: цілеспрямована робота над правильністю, швидкістю, свідомістю і виразністю читання. Педагоги повинні забезпечити кваліфіковане керівництво навчанням, основою якого є знання особливостей процесу читання, володіння ефективними методами та прийомами.

Проблема формування навички читання завжди була і є актуальною, детально дослідженою, як в психолого-педагогічному, так і в методичному плані.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що ґрунтовні та принципово нові підходи до покращення шляхів розвитку навичок читання учнів досліджували багато вчених. Так, літературознавчою основою дослідження стали праці О. Потебні, І. Франка, М. Бахтіна, О. Білецького та інших. Суттєво вплинули на розвиток читацької культури школярів дослідження педагогів та психологів: К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших.

Досить повно шляхи покращення пізнавальної діяльності учнів та розвитку їхніх навичок читання під час роботи з підручником висвітлила у своїх працях професор В. Паламарчук. Саму методику формування прийомів роботи з підручником з метою розвитку та вдосконалення навичок читання В. Паламарчук [3] поділяє на п'ять етапів.

На першому етапі відбувається нагромадження досвіду застосування прийомів роботи [3, с. 136]. Серед цих прийомів, наприклад: здійснення комплексу дій, що складають емпіричний аналіз різної інформації; порівнювання до якісного ступеня, за яким іде узагальнення; визначення і пояснення понять для осмислення логічного визначення через рід і видові відмінності; формулювання висновків, використання їх у планах, заголовках, умовних схемах; ознайомлення із суттю, структурою і правилом-орієнтиром

доведення (тезисом, аргументом, способом доведення, висновками), намагання бачити суперечності в різних ситуаціях, нову функцію об'єкта, його структуру [3, с. 139].

На другому етапі проводиться діагностика рівня сформованості у школярів певного прийому роботи з підручником, як засобу розвитку навичок читання. Це досягається за допомогою цілеспрямованих спостережень за пізнавальною діяльністю учнів, вивчення їхніх письмових робіт, опитувань, бесід за змістом навчального матеріалу підручника [3, с. 144].

На третьому етапі формування прийомів роботи з підручником відбувається осмислення сутності певного прийому і формування правила-орієнтира. Наприклад, учні приходять до висновку, що для доведення певного положення необхідні аргументи в його захист. Щоб школярі зрозуміли це глибше, вчителю доцільно навести приклад правильного доведення на основі тексту підручника, а після цього сформулювати правило-орієнтир, тобто перерахувати дії, які складають цей прийом [3, с. 149].

На четвертому етапі сформовані прийоми використовуються в різних умовах: у класній та домашній роботах, в індивідуальній і колективній праці, під час виконання як стандартних, так і творчих завдань. Експерименти показують, що прийоми роботи з підручником формуються значно швидше в умовах активної пошукової діяльності учнів, а не під час отримання готових знань і їхнього шаблонного відтворення [3, с. 156].

На п'ятому етапі, коли певний прийом автоматизується в рамках вивчення однієї теми, його переносять на інші теми чи предмети або на позакласну чи позашкільну діяльність. Прийом роботи з підручником має бути не лише засвоєним, але й застосованим [3, с. 164].

Загальновідомо, що одне з провідних місць у формуванні сучасної особистості належить читанню. Зважаючи на аналіз науково-методичної літератури, який висвітлив ґрунтовні та принципово нові підходи до

покращення шляхів розвитку навичок читання учнів, можна зробити висновок, що необхідно створити для учнів сприятливі умови для читання, забезпечити кваліфіковане керівництво навчанням, основою якого є знання особливостей процесу читання, володіння ефективними методами і прийомами. Навички читання – це основні компоненти, які дозволять збільшити духовний та інтелектуальний потенціал особистості; їх формуванню приділяється максимальна увага на уроках читання. Під час роботи з художнім твором навички читання відносяться до складнішої читацької діяльності, спрямованої на сприйняття, усвідомлення, відтворення тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Габулова Р. М. Шляхи вдосконалення техніки читання. *Початкова школа*. 1982. № 11. С. 37–42.
2. Горький М. О детской литературе. Статьи и высказывания. М.: Госдетиздат, 1958. 431 с.
3. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить. 2-е изд., перераб., доп. М., 1980. 208 с.
4. Паламарчук В. Ф. Работа учителя и учащихся с учебником. *Дидактика современной школы*. К., 1987. С. 116–143.
5. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль, 2000. 152 с.
6. Скрипченко Н. Ф. Шляхи вдосконалення класного і позакласного читання. *Початкова школа*. 1990. № 5. С. 36.

Alina Ledchak,
4th year student,
the faculty of foreign philology,
Uzhhorod National University,
Uzhhorod

USING PODCASTS FOR TEACHING LISTENING IN THE EFL CLASSROOM

One of the most important tools in foreign language teaching and learning is teaching materials. Nowadays, there is a wide range of materials available for teachers to use in their foreign language teaching. It is up to the teacher to choose the most useful resources. In addition to ordinary instructional CD's and DVD's,

there are more real-world language materials, which can just as well be used for teaching purposes. These real-world language materials are referred to as authentic language materials in methodology of FLT. The focus in learning a foreign language is to learn a language and be able to use it real-life communication. To be able to communicate naturally, learners should be involved in natural communicative language use in the classroom whereupon the classroom has to be authentic [1, p. 44].

The use of authentic materials has received a lot of attention in the EFL theory and practice of teaching in recent years. This is due to the fact that authentic materials truthfully reflect the real life language and as such can narrow the distance between the learners and the target language used in reality. Authentic materials motivate students to learn the target language by enabling them to get a feeling for what real communication is. In particular, authentic listening materials expose learners to real English speech and an array of its natural features: hesitation, false starts, mistakes, etc.

Most of the works in the field explore what authentic teaching is [2; 3]. An extensive body of research elaborates the criteria of authentic material [4; 5]. However, research on using authentic materials for teaching listening in the EFL classroom is relatively scarce. Moreover, podcasting, which is a new innovative method of Web-based broadcasting, is one of the tools offered by a new teaching/learning trend called mobile or/and wireless learning [6, p. 47]. Being introduced into EFL teaching/learning field nearly a decade ago, podcasts have already proved to be valuable and effective tools for teaching English. In particular, podcasting as an authentic source is especially useful in terms of developing students' listening skills. This stipulates *topicality* of the research into using podcasts for teaching listening in the EFL classroom.

The present paper *aims* at exploring the key features of podcasting as authentic listening material and benefits it brings into the EFL classroom.

Following D. Nunan, the present paper defines authentic materials as “those which have been produced for purposes other than to teach language” [7, p. 23].

Hence, they expose students to natural language behaviour [8, p. 45]. It follows that the key distinctive feature of authenticity is the absence of the teaching focus.

The term *podcast* is derived from two terms *pod*, which itself is a clipping of *iPod*, and *broadcast*. Podcasts are series of digital audio and video recordings uploaded on the web through Rapid Simple Syndication (RSS) feeds [9]. Nowadays podcasts come in different types such as television podcasts, radio podcasts, classroom podcasts, and individual or group podcasts [10, p. 128].

Anne Fox summarises the key features of podcasts that make them a useful teaching and learning tool in the following way: content choice, portability and time shifting opportunities; a unique repository of authentic oral language materials; editable subscriptions; the possibility to slow down, chunk and repeat the audio/video [11].

Research studies on podcasts in terms of their use for teaching listening have identified advantages they bring in the EFL classroom. To start with, podcasts prove to facilitate language learning due to several reasons. First, they support personalised learning. Since podcasts come in a variety of types and on a vast array of topics, it is possible to choose ones that will reflect students' personal values, concerns and interests. This way, listening becomes an engaging and interesting activity.

Second, podcasts create more opportunities for teaching and learning listening in the classroom. It is widely recognised that listening is one of the most neglected skills in the traditional EFL classroom. Being one of the tools of mobile learning, podcasts are easy to use in the classroom.

Third, since podcasts offer different options for listening like slowing down, chunking, repeating, etc., they can have many uses (both in-class and out-of-class) and be suited to different levels. For example, they can be used as useful resources for both intensive and extensive listening. Podcasts can be divided into chunks, thus making listening tasks manageable for lower levels.

Fourth, being informal podcasts are a useful tool to promote authentic interaction in the classroom. The possibility to combine authentic listening with

authentic use of the target language in the classroom contributes to the integrated EFL teaching.

Finally, podcasting can work as a tool of student autonomous learning. Being an internet-based instrument, it is accessible anywhere anytime, hence, it can serve as an autonomous learning platform for students to expose themselves to listening.

Hence, podcasts prove to be a useful tool in teaching listening in the EFL classroom. Since they are not created for teaching purposes, they are authentic teaching/learning materials. Some of the benefits they bring into the EFL classroom include facilitating language learning, integrated language teaching, promoting student autonomy, personalised learning, different options for in-class and out-of-class use, etc.

REFERENCES

1. Widdowson H. G. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: OUP, 1983. 128 p.
2. Will L. *Authenticity in English Language Teaching: An analysis of academic discourse*. Waxmann Verlag, 2018. 266 p.
3. Lee W. Y. Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*. No 49/4: 1995. P. 323- 328.
4. Levelt W. J. M. The architecture of Normal Spoken Language Use. *Linguistic Disorders and Pathologies: An International Handbook*. Blanken G., Dittmann J., Grimm H., Marshall J.C., Wallesch C.W. (Eds.). Berlin: Walter de Gruyter: 1993. P. 1-15.
5. Lier L. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman. 2014. 248 p.
6. Cebeci Z. Tekdal, M. Using Podcasts as Audio Learning Objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*. Vol. 2: 2006. P. 47-57. URL: https://www.researchgate.net/publication/260943340_Using_Podcasts_as_Audio_Learning_Objects (Last accessed: 03.03.2020).
7. Nunan D. *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. 1988. 289 p.
8. Widdowson H. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 226 p.
9. Lafferty M., & Walch R. *Tricks of the podcasting masters*. New York: Que. 2006. 384 p.
10. Hasan Md & Tan, B. H. Podcast Applications in Language Learning: A Review of Recent Studies. *English Language Teaching*. (2013). Doi: 6. 10.5539/elt.v6n2p128.
11. Fox A. Using Podcasts in the EFL Classroom. *TESL-EJ*. Vol. 11, No4: 2008. URL: <http://tesl-ej.org/ej44/a4.pdf> (Last accessed: 02.03.2020).

Марина Лелека,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ІДІОМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНСТРУКЦІЇ З КОМПОНЕНТОМ «ШЛЯХ/WAY»

Мовні конструкції займають значне місце у словниковому запасі кожної людини. Ми використовуємо їх щодня, самі того не помічаючи. Сьогодні проблема вивчення особливостей функціонування граматичних цікавить багатьох дослідників, але ще не цілком вивчена.

До основоположних визначень поняття ідіоматичності можна віднести наступні:

1. Ідіоматичність – це природний відбір мовних засобів для вирішення певних комунікативних завдань в дискурсі будь-якої мовної спільноти, що приводить до формування семантично «непрозорих» стійких мовних структур [1].

2. Ідіоматичність – наявність семантичних і структурних невідповідностей фразових ідіом нормам мови [2].

3. Ідіоматичність – властивість деяких одиниць і структур будь-якої природної мови, яка виражається в тому, що їх розуміння і адекватна інтерпретація доступні «тільки носіями мови, часом навіть в окремо взятих діалектах», оскільки «людина, яка говорить тією чи іншою мовою, не будучи носієм мови, навіть якщо вона володіє достатніми знаннями її граматики і лексики, не може правильно визначити значення семантично відомих їй компонентів, складових виразів або ідіоматичних зворотів» [3, с. 504].

Одним з найбільш яскравих прикладів ідіоматичних мовних структур є конструкція з компонентом «шлях / way», концептуальна основа якої – сценарій переміщення. Цей мовний зворот є дуже цікавим, тому що його можна застосувати до багатьох ситуацій. Саме слово way перекладається як

«дорога» чи «напрямок». Дуже часто вивчаючи це слово в англійській мові важко зрозуміти, яке відношення має дорога, наприклад, до опису людини.

Мовний зворот «the way» може передавати образ дії. Наприклад, можна сказати, що вам подобається те, як хтось говорить, або те, як хтось танцює. В даному випадку «те, як» і є той зворот «the way: I like the way you speak». – Мені подобається те, як ти говориш або «He likes the way I dance». – Йому подобається те, як я танцюю.

Також зворот «the way» можна перекласти як «спосіб», наприклад: «Working hard is the only way to get your goal». – Наполегливо працювати – єдиний спосіб досягти мети.

Хочеться звернути увагу, що це не єдине значення і можливість вживання «шлях / way». З цим зворотом існує величезна кількість стійких виразів та дієслівних конструкцій. Наприклад, «a two-way street» – буквально, це словосполучення означає вулицю з двостороннім рухом, але також воно може характеризувати відносини між людьми («marriage is a two-way street» – одруження – вулиця з двостороннім рухом). Або ми можемо також використати «one-way street», щоб описати людину, яка ніколи ні з ким не радиться і не приймає ніяких підказок від інших людей.

Стійкий вираз «by the way», мабуть кожному відомий, означає – до речі і вживається як вставна конструкція, наприклад «By the way, have you seen my keys anywhere?» – До речі, ти ніде не бачив моїх ключів?

«Go all the way» має кілька значень. Буквальне – пройти весь запланований відрізок шляху, інше значення – закінчити щось або досягнути цілі, наприклад, «I went all the way thanks to my wife». – Я досягнув цілі, завдяки своїй дружині.

«To be in a bad way» – погано почуватися (звільнили з роботи, болить голова чи розійшовся з дівчиною та ін.).

«To have a way with» означає бути спеціалістом в своїй справі, вміти добре щось робити. Наприклад, хороший письменник «has a way with words», тобто можемо перекласти, як майстер слова.

«Make way» вживається в значенні пропустити, дати дорогу, і в значенні процесу, продовження якоїсь дії. Наприклад, керівник дав завдання підходить і запитує: «How's the project coming on?» (Як справи з проектом?)

«We're making way» (Ми над ним працюємо).

«Way off» можемо вживати в значенні взагалі не вірно, не вгадав, або «way off the mark» (фразеологізм) – як би не так! навіть близько не так! і поряд не стоїть! Наприклад «Did you break up with your boyfriend?» (Ти розійшлась зі своїм хлопцем?)

«You're way off! We're getting married soon» (Не вгадала! Ми незабаром одружуємось).

«Way out there» говориться по відношенню до чогось важко доступного, неймовірного. Або так можна сказати про людину, яка відірвана від реальності, літає в небесах, з багатою уявою. Наприклад, «Our new philosophy professor is way out there. He talks about things most of us can't understand or even imagine».

«Be on your way» вживають, коли просять когось піти (ввічливо, формально): «Could you please be on your way?»

«Be on my way» означає, що хтось збирається прийти: «I'm on my way.» (Я зараз прийду до тебе).

Ідіоми передають образно-чуттєве сприйняття світу в формі окремих слів і стійких словосполучень, відображають ставлення до явищ і подій як цілісних структур дійсності, що і обумовлює інтерес сучасного мовознавства до проблем фразеології. Підвищену зацікавленість до ідіоматики, все-таки, можна вважати не пропорційною тій ролі, яку ідіоми відіграють у становленні мови. Наприклад, С. Термінасова уподібнює цю роль спеціям, які додають у страву, що складається з нейтральних компонентів (тобто, слів і словосполучень неідіоматичного характеру). Мовна значимість будь-яких фразеологічних одиниць як трансляторів культурних знань і етнічних стереотипів визначається ступенем їх ідіоматичності, місцем в предметно-понятійній системі відповідної національної культури [4].

Ідіоматичний характер мовних конструкцій обумовлений двома чинниками: вона так само, як і прототипні ідіоми, корелює з певним набором ситуацій об'єктивної реальності, і відноситься до виразів, специфічних для кожної мови, таких як формальні ідіоми або квазі-ідіоми (стійке поєднання плану вираження з планом змісту).

Вивчення ідіом як повноцінних мовних структур в рамках граматики конструкцій є доцільним ще й тому, що ідіоматичність охоплює широкий спектр структур, в який входять як семантично і синтаксично ідіосинкратичні структури, так і структури зі стандартними характеристиками, властивими і іншим граматичним вираженням [2].

Таким чином, в рамках даної теорії деяким базовим граматичним вираженням приписується схожість з ідіомами, а у деяких ідіом виявляються характеристики перших.

Зокрема, семантично багато ідіом непередбачувані, але деякі ідіоматичні вираження, як і базові граматичні, є «семантично прозорими», оскільки їх значення може бути виведено із семантики складових їх компонентів, наприклад: «to bridge one's way» [1]. Деяка синтаксична схожість притаманна ідіомам і неідіоматичним граматичним вираженням [2].

У будь-якому художньому творі є такі елементи тексту, які, умовно кажучи, перекласти не можливо. Вони представляють виняткову важливість для науки перекладу, оскільки за «шкалою неперекладання» або «важкого перекладу» ідіоми займають чи не перше місце: неможливий переклад ідіоматики відзначається всіма фахівцями в числі характерних ознак стійких одиниць; також на ідіоматичні вирази постійно посилаються прихильники теорії важко-перекладацьких мовних одиниць; з труднощами перекладу ідіом на кожному кроці стикається перекладач-практик, на ній шанобливо зупиняється теоретик перекладу С. Влахов [4].

Сучасний етап розвитку фразеології як лінгвістичної дисципліни характеризується пильною увагою до питань семантики фразеологічних одиниць і ідіоматичних виразів. Фразеологія і ідіоматика важливі для

вивчення семантичних процесів, пов'язаних з розвитком системи значень слів, народженням нових знаків і процесів, які сприяють вдосконаленню компетенції при вивченні функціонування мовної системи. Якщо ми говоримо про процес перекладу, то вивчення ідіом і фразеологізмів представляє ще більшу важливість. Адже для перекладача дуже важливо, по-перше, виділити ідіому, тобто побачити і зрозуміти, що перед ним не просто словосполучення, а саме стійке поєднання слів, характерне для даної мови, і по-друге, знайти спосіб для перекладу поданої одиниці мовою на яку здійснюється переклад. Це, безперечно, свідчить про важливість і необхідність вивчення цієї частини лексики. Все більш потрібними стають порівняльні дослідження в сфері фразеології і ідіоматики, адже все частіше перекладачі зустрічаються зі складними відносинами перекодування цих мовних структур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Pawley A. and Syder F. H. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. URL: https://luxtutor.ca/rt/pawley_syder_83.pdf (дата звернення 01.03.2020)
2. Kavka S. and Zybert J. Glimpses on the History of Idiomaticity Issues, 2003. URL: <http://www.skase.sk/Volumes/JTL01/kavka.pdf>
3. Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone / Charles J. Fillmore; Paul Kay; Mary Catherine O'Connor. *Language*, Vol. 64, No.3 (Sep., 1988), 501–538.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: *Международные отношения*, 1980. 416 с.

Darya Maksymenko,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

GAMES AS A WAY OF IMPROVING COGNITIVE FUNCTIONS OF SIXTH-GRADERS IN THE ENGLISH CLASSROOM

This article describes the importance of using games at English lessons. Because the games motivate students to study a foreign language and influences all sides of their development: the senses, the consciousness, the will and behavior.

Educational games are one of the most effective ways to teach younger learners a foreign language, improve their vocabulary and grammar and help them get better at speaking. Moreover, it is claimed to enhance their cognitive abilities, which is a great bonus in learning a language.

First of all, what are the cognitive abilities? Cognitive functioning refers to multiple mental abilities, including learning, thinking, reasoning, remembering, problem solving, decision making, and attention, which are crucial in the learning of foreign language.

Now, let's get acquainted with the word game. What is the game? It is a structured activity, usually undertaken for enjoyment and sometimes used as an educational tool. Games are distinct from work, which is usually carried out for remuneration, and from art, which is more concerned with the expression of ideas. Key components of games are goals, rules, challenge, and interaction. Games generally involve mental or physical stimulation, and often both. Many games help develop practical skills, serve as a form of exercise, or otherwise perform an educational, simulated or psychological role.

Educational games aim to use this motivational qualities of games for educationally relevant learning purposes (knowledge and skill acquisition), and they have many applications in the field of language learning. They are a branch of serious games which are defined as “games that do not have entertainment, enjoyment or fun as their primary purpose”. Domains of learning include history, engineering, biology, math, and language. The number of these games increased exponentially since the 1990s in industry and in research [2, p. 24].

Games can be used at any stage of the lesson once the target language has been introduced and explained. They serve both as a memory aid and repetition drill, and as a chance to use language freely and as a means to an end rather than an end in itself. They can also serve as a diagnostic tool for the teacher, who can note areas of difficulty and take appropriate remedial action. Many experienced textbooks and methodology manuals writers have argued that games are not just time – filling activities but have a great educational

value. They are highly motivating and entertaining, and they can give shy students more opportunity to express their opinions and feelings. They also enable learners to acquire new experience within a foreign language which are not always possible during a typical lesson.

Under this condition, game-based learning (GBL) has been highly developed in Western countries, such scholars as Joanne E. Oppenheim (1984) held the idea that play is by its very nature educational. And it should be pleasurable.

The earliest notion about edutainment was raised by Plato (407 B.C.). He said that childhood without games was not intact; to some extent, games played a significant role in children's life and the relationships between them were indivisible and indestructible. Jean Jacques Rousseau (1750), a well-known educator, also said it was natural power to make children behave like children; games were their tools to get touch with others and the world. Many years have passed since then, the truth never changes and people have gained lots of teaching experiences to prove they were always right.

Moreover, Howard Gardner, who theories that humans have eight intelligences, claims that when exploring a certain topic in school it can, and should, be approached in 6 different ways in order to maximize the chances of reaching all students in the classroom [4, p. 6]. One of these ways is "the personal way", where the ultimate goal is to see if it is possible to approach a specific topic by using, for example, role play, or other interactions. In addition, Armstrong (2000) suggests board games as a teaching strategy that might suit students with interpersonal intelligence because they provide an excellent setting for interaction between students.

A recent meta-analysis by Wouters et al. (2013) investigated the effectiveness of educational games in terms of learning. It included 77 studies with more than 5,500 participants and found that the games induced even more knowledge and skill acquisition than conventional instruction methods [3, p.18].

Many experienced textbooks and methodology manuals writers have argued that games are not just time – filling activities but have a great educational value.

W. R. Lee holds that most language games make learners use the language instead of thinking about learning the correct forms. He also says that games should be treated as central not peripheral to the foreign language teaching program. A similar opinion is expressed by Richard – Amato, who believes games to be fun but warns against overlooking their pedagogical value, particularly in foreign language teaching. There are many advantages of using the games. “Games can lower anxiety, thus making the acquisition of input more likely” (Richard-Amato). They are highly motivating and entertaining, and they can give shy students more opportunity to express their opinions and feelings. They also enable learners to acquire new experience within a foreign language which are not always possible during a typical lesson. Furthermore, to quote Richard – Amato, they, “add diversion to the regular classroom activities,” break the ice, “but also they are used to introduce new ideas”. In the easy, relaxed atmosphere which is created by using games, students remember things faster and better. Further support comes from Zdybiewska, who believes games to be a good way of practicing language, for they provide a model of what learners will use the language for in real life in the future [1, 12].

If not for any of these reasons, they should be used just because they help students see beauty in a foreign language and not just problems.

REFERENCES

1. Alan Maley Games for children. Oxford University Press, 1999.
2. Rixon S. 1981. How to use games in language teaching. London: Macmillan Publishers Ltd.
3. Savinkina L. S. Individual approach to underachieving students and undisciplined. 2002.
4. Gardner Howard (2006). The Development and Education of the Mind: The selected works of Howard Gardner. New York: Routledge.

Лілія Малахатко,
студентка IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ

Стаття присвячена особливостям юридичного тексту, на які слід звертати увагу перед перекладацьким аналізом і в процесі здійснення юридичного перекладу. Інтерпретуються лінгвістичні особливості перекладу юридичних текстів з точки зору сучасних досліджень в області юридичної лінгвістики, виявляється екстралінгвістична специфіка юридичного перекладу. Ключові слова: юридичний текст, переклад, особливості юридичного перекладу, юридична мова, специфіка перекладу.

Професійно-орієнтований підхід до вивчення іноземних мов в сучасній освіті актуальний не тільки для профільних спеціальностей, а й для базових лінгвістичних напрямків, в рамках яких студенти можуть здобувати додаткові професійні компетенції.

Юридичний переклад традиційно вивчається перш за все юристами і студентами юридичних спеціальностей, що цілком зрозуміло в зв'язку з тим, що юридичний переклад вимагає глибоких спеціальних знань для інтерпретації юридичних текстів і для їх адекватної передачі на іншу мову. Разом з тим останнім часом характеризується двосічним інтересом до юридичного перекладу як з боку професіоналів-юристів, так і з боку перекладачів, які не мають юридичної освіти. Юридична область в деяких аспектах охоплює всі професійні сфери [1, с. 135-136].

Елементи юридичного мови зустрічаються в текстах договорів, інструкцій, сертифікатів та інших текстів широкого призначення, з якими доводиться стикатися перекладачам у своїй професійній діяльності. Знайомство з особливостями юридичного перекладу необхідно для грамотної передачі елементів юридичного тексту з мови на мову, що не порушує

сформованих відповідностей між правовими системами країн мови оригіналу і перекладу.

Основні труднощі в перекладі юридичних текстів пов'язані, як правило, з інтерпретацією професійної юридичної термінології. Саме трактування термінів і стоять за юридичними поняттями в даній конкретній системі права – це камінь спотикання для початківців перекладачів. Існуючі двомовні словники юридичних термінів не можуть вирішити проблему перекладу, так як різні контексти вимагають знання того, який варіант перекладу вибрати в кожному конкретному випадку. Труднощі можуть бути подолані в ході консультації і навіть спільної роботи з фахівцями права, а також шляхом звернення до великого обсягу автентичних документів, де зустрічається шукана термінологія, для з'ясування лінгвістичного оточення терміна і його сполучуваності.

Як пише Т. Некрасова, юридична термінологія являє собою одну з найбільш складних і затребуваних сфер, в яких необхідно наукове осмислення теорії і практики пошуку міжмовних відповідностей [2, с. 84]. У ряді робіт я розглянула труднощі перекладу юридичної термінології. Погоджуючись з думкою Д. Шлепнева і Ю. Пархаєва, які відзначають, що юридичний переклад не зводиться в своїй основі до перекладу термінів [3, с. 502], розглянемо інші особливості юридичного тексту, на які необхідно звертати увагу перекладачеві.

І. Алексєєва відзначає, що «юридичний текст має риси подібності як з науковим текстом, так і з текстом інструкції, оскільки виконує і пізнавальні, і розпорядчі функції» [1, с. 216]. Спираючись на види інформації, що міститься в юридичному тексті, І. Алексєєва виділяє значні для перекладу особливості юридичного тексту [1, с. 216-219]. Постараємося інтерпретувати розглянуті автором доміанти юридичного перекладу, ґрунтуючись на новітніх дослідженнях в області юридичної лінгвістики. Юридичний текст передає, головним чином, когнітивну інформацію. Поряд зі специфічними стандартними термінами, в юридичному тексті є, згідно І. Алексєєвої, і інші

способи передачі когнітивної інформації. Так, автор зазначає таку особливість юридичного тексту, як тавтологічні когезія, коли в кожній наступній фразі повторюється одне і те ж іменник [1, с. 218], тобто іменники в наступних вживання не замінюються на контекстуальні синоніми. Дана особливість юридичного тексту, на думку автора, пов'язана з необхідністю максимально прозорою передачі інформації, з подоланням множинної суб'єктивної інтерпретації.

Як бачимо, при перекладі юридичного тексту необхідно враховувати різні лінгвістичні й екстралінгвістичні фактори, що позначаються на специфіці юридичного перекладу: юридична термінологія, її інтерпретація і вживання; «Тавтологічна когезія» (термін І. Алексєєвої), що виявляється в неможливості заміни іменників контекстуальних синонімами; форма теперішнього часу в дійсному і пасивному стані; дієслівні структури модальності необхідності та модальності можливості; різноманітні синтаксичні структури, однозначно і недвозначно передають зміст; емоційний відтінок лексики в усталених словесних формулах і емоційна нейтральність синтаксису; ступінь юридизація тексту; тип і піджанр юридичного тексту; правова область функціонування тексту. Виділення характерних ознак юридичного тексту як особливостей юридичного перекладу необхідно для здійснення перед перекладацького аналізу і грамотного перекладу як фахівцями права, так і лінгвістами-перекладачами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика. Учеб. пособие. СПб.: «СОЮЗ», 2001. 260 с.
2. Некрасова Т. П. Особенности перевода юридической терминологии с русского языка на английский язык. М.: «Зоря», 2013. 145 с.
3. Шлепнев Д. Н., Пархаева Ю. А. Проблема подбора учебно-методических материалов по курсу юридического перевода. *Индустрия перевода и информационное обеспечение внешнеэкономической деятельности предприятий*: матер. II Междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 28-30 мая 2008 г.). Пермь.: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2008. С. 494-511.

Liliia Malakhatko,
4th year student,
Iryna Postolenko,
PhD, Associate Professor,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

SCHOOL EXPERIMENT IN DEVELOPING YOUNG LEARNERS' LISTENING SKILLS

A foreign language, as a subject, according to its specifics, aims to teach students the basics of practical side of the language. Teachers should focus their efforts on the scientific substantiation of the principles of selection of language material for the development of each type of speech activity and define the system of exercises that form a dialogical and monologic speech, listening comprehension, etc.

Listening is one of the most relevant topics in the modern teaching of foreign languages, because without listening it is impossible to communicate in a language, as it is a two-way process, and listening is one of the main types of speech activity. In general, listening as an activity that is part of oral communication activities is used in any oral communication according to production, social or personal needs. Without mastering this type of speech activity, it is impossible to learn a foreign language and use it at the level that it requires today.

During our school experience we notice that teachers do not draw so much of attention to the importance of listening in the language proficiency of students. The methods and techniques used during lessons are out-of-date and do not bring any profits. Moreover, pupils do not comprehend or recognize individual sounds and their connections in the speech stream, as well as different intonations. From our teaching experience (3 weeks at school), listening skills are the most difficult to acquire for young learners in a foreign language lesson. We are to experience a class that does not struggle when listening to their teacher speaks English or when

being asked to do listening activities and tasks. Obviously, this could also depend on whether or not the teacher communicates in the target language in an adequate level to their students' level of understanding, however, listening is rather difficult and teaching listening brings problems that are not always evident.

The subject of the article is developing learners listening skills in the English language classroom. The object is methods and techniques for developing listening skills.

The research on the chosen topic was done at Uman secondary school 4. Data collection followed the appropriate ethical procedures and received approval from the school administration and parents. The participants are the students of the 4th grade and 2 teachers of English. The students are of the age 9-10 years old. They are the students having Elementary level of English. They were a balanced group of boys and girls who are Ukrainians. Three students had a very good knowledge of the target language. The students had an adequate language level considering that they had been learning English for four years. About four or five students had an excellent language level and we were able to speak English throughout the lesson. According to the time-table the students had 3 English lessons per week. They were a motivated class with overall good behavior. All the students were participating in our experiment.

It is necessary to acknowledge that listening can be quite challenging, especially for young learners. When learners try to understand it in terms of cues of their first language [4], which is still in a developing process itself. As people are not always communicating face-to-face listeners cannot predict the communication because there is no visual support, nor can they ask someone to repeat or try to explain it differently, for instance, when you listen to a CD. Listening is considered as one of the most difficult skills to learn and consequently to teach [1] due to the fact that listening is quite complex and that is why it requires an active process of interpretation in which listeners should try to understand the messages they hear with the use of the knowledge they already possess [5]. In addition, they cannot control the choice of vocabulary, structure or rate of delivery of the speakers.

As language teachers we should also make sure that children are aware that despite their best effort, at times, they will still encounter some difficulties and challenges as improving listening is a process that requires time and practice and that they are not expected to understand every word each time that they are asked to do listening activities [3]. There are some other factors regarding the characteristics of the listeners that can also have a major impact on their ability to listen effectively [6].

As we had a great possibility to have as a teaching and learning experiences, we noticed that our traditional school system seems to have the tendency to prioritize course books and listening activities through CDs rather than providing teachers with alternative teaching tools that appeal more to their students' interest. Not to say that it is not effective that learners listen to a text or interview through CDs. However, in this way listening becomes a test of comprehension which focuses on specific details rather than on the overall meaning of the message which is conveyed [1], is unlikely to develop learners' listening skills effectively.

Moreover, we think that we as teachers already carry a heavy load that comes with the responsibility of being a role model and passing on knowledge, and also consider that we must always reinvent ourselves as professionals and try different and creative approaches for the purpose of becoming better teachers for our students. Due to this fact, we want to know if it is possible to select a teaching tool that is engaging for learners, such as storytelling, since it is known to promote receptive language development, namely, listening comprehension skills [2], and test if, providing them with specific listening strategies, would actually help them improve their listening skills.

Listening to stories requires active listening as learners process all the information they hear with the visuals they get from the storyteller's gestures and the illustrations they have in the book [3]. Therefore, in order for children to follow a story effectively and listen with understanding, learners ought to be encouraged to use guesswork, which can be achieved by teaching them important listening

strategies such as predicting, inferring opinions or attitudes and working out meaning from context.

In our research we used descriptive qualitative method. The instrument of the data collection was school *observation, questionnaires and tests*.

Participants in the study were mostly 9 or 10 year-old pupils with satisfactory level of English. A total of 15 participants were engaged for this study for interviews. Data was collected from Elementary L2 learners. As to the Ethics, the participants in the research were fully protected and had confidence that we would not misuse the recordings, we explained the research to them thoroughly, answered their questions about it and all students agreed. Moreover, we could contact them by email if we wanted to use their work, which they had provided to the school. We have received permission from those photographed to use these in anything related to the research. We also gave them full feedback on their listening activities so that they felt they were gaining something from the experience.

This was an evaluation study, a variety of qualitative and quantitative methods were used for measurement.

The research used a descriptive research design using case study research method.

The data were generated in a way that is consistent with accepted practice in my field of study. Nature of data is mixture of variables, words and images.

Very often teachers for listening tasks perform audio and a text in a course book which are connected by the theme and activities. Most experiments tend to fall in between the strict and the wide definition. In my case, new techniques for improving listening skills were introduced. As an experiment, the lessons were performed with the help of storytelling. The conclusions were made due to the comparative method of research in the analysis of the obtained data (the results before and after the experiment were compared).

The research instruments employed to collect data for this study were pre-study questionnaire, storytelling worksheets and a post-study questionnaire. The questionnaires were delivered to both the teachers of English and the students.

Together with questionnaires, I used class observation to see how the teachers carried out listening activities, how the students performed and what problems the students really encountered in listening. The project has focused on feedback from children, co-workers and teachers as well.

The collected data helped us create our own ways of implementation of storytelling into the studying process and test their effectiveness.

REFERENCES

1. Bloomfield A., Wayland S. C., Rhoades E., Blodgett A., Linck J., & Ross S. (2011). What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension (Technical Report TTO 81434 E.3.1). College Park, MD: University of Maryland Center for Advanced Study of Language.
2. Cameron L. 2001. Teaching languages to young learners. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Ellis G., & Brewster J. (2014). Tell it Again! The new storytelling handbook for primary teachers. Retrieved from http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf
4. Field J. (2008). Listening in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Peck J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The Reading Teacher*, 43(2), 138-141.
6. Rost M. (2002). Teaching and Researching Listening. London, UK: Longman.

Яна Мальована,
студентка IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЮРИДИЧНІ ТЕРМІНИ В АНГЛОМОВНІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ЇХ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ПЕРЕКЛАД УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

При навчанні майбутніх перекладачів значна увага приділяється вправам на перекладання переважно літературної мови, студенти навчаються фаху на найкращих перекладах, здійснених визнаними майстрами переважно вершинних творів світової літератури. Проте дедалі масштабніше залучення України до міжнародного співтовариства збільшує потребу в перекладах різноманітних офіційних та юридичних документів і то, не лише українською, але й англійською мовою.

У випадку українсько-англійського перекладу юридичного тексту, до проблем, що неодмінно виникають при перекладанні нерідною мовою, додаються нові труднощі. Відомо, що терміни, а серед них і юридичні терміни «мають точний і визначений зміст, відрізняються смисловою однозначністю, їхній смисл не повинен залежати від контексту» [1, с 187]. Тож терміни потребують однозначного перекладу, пошуку єдиного вірного відповідника, що особливо проблематично, беручи до увагу відмінність англо-американської і української правових і, зрозуміло, термінологічних систем, різні шляхи їхнього розвитку.

Існують деякі особливості юридичного тексту, що зумовлюють труднощі, які виникають у процесі його семантичної інтерпретації.

Юридичні терміни поділяються на три різновиди за ознакою «зрозумілості»:

1. Загальноживані: «accreditation» – акредитування.
2. Спеціальні – мають особливий правовий зміст: «answer of the claim» – задоволення позову.
3. Спеціально-технічні: «nuclear-free» – не радіоактивний [2, с. 265].

Термінам властива однозначність і незалежність від контексту [3, с. 90]. Проте в реальності перекладач стикається з багатозначністю термінів, значення яких уточнюється тільки завдяки контексту: «life office»: 1) контора по страхуванню життя; 2) довічна посада.

Терміносполуки можуть містити слова літературної мови, багатозначність яких ускладнює розуміння терміна загалом: «game law» – закон про охорону дичини і правила полювання; «good offices» – посередництво. Омоніми зумовлюють наявність «хибних друзів» перекладача: «marshal» (US) – судовий виконавець.

Багато вчених виділяють основні прийоми перекладу термінів. Переклад термінів вимагає знання тієї галузі, якої стосується переклад, розуміння змісту термінів англійською мовою і знання термінології рідною

мовою. При перекладі науково-технічної літератури важливе значення має взаємодія терміну з контекстом, завдяки чому виявляється значення слова.

А. Коваленко визначає два етапи у процесі перекладу терміну: перше – це з'ясування значення терміну у контексті, друге – це переклад значення рідною мовою [4].

Щодо лексичних проблем перекладу, вони пов'язані зі шляхами передачі термінів, інтернаціоналізмів, вільних словосполучень, багатозначних слів та безеквівалентних одиниць. Терміни, як правило, перекладаються одиничними відповідниками («offense» – «правопорушення», «criminal law» – кримінальне право»), іноді вони передаються описовим шляхом (наприклад, «venireman» – «член сформованого складу присяжних», «assault» – «образа та погроза фізичним насильством»). Можливий перекладу одного слова словосполученням та навпаки, наприклад: «conversion» – «привласнення майна», «recovery» – «стягнення в судовому порядку». Інтернаціоналізми правової тематики транслітерують або транскрибують умові перекладу (наприклад: «contract» – «контракт» (або використовують український синонім «договір»), «civil» – «цивільний», «appeal» – «апелювати», «diminished capacity» – «обмежена кримінальна відповідальність»), іноді використовуючи пояснюючі доповнення (наприклад, felony «фелонія (тяжкий злочин, що стоїть між зрадою та місдимінором»), «misdemeanor» – «місдихінор (злочин середньої тяжкості, що межує з адміністративним правопорушенням)» [1].

При перекладі юридичних текстів часто використовують описовий переклад для передачі значень без еквівалентної лексики, наприклад: «jury» – «суд присяжних», «trial court» – «суд першої інстанції», «a court of law» – суд, що діє за нормами статутного або загального права».

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що передача англійських термінів на українську мову вимагає знання тієї галузі, якої стосується переклад, розуміння змісту термінів англійською мовою і знання термінології рідною мовою. При передачі науково-технічної та юридичної

літератури з англійської мови на українську важливе значення має взаємодія терміну з контекстом, завдяки чому виявляється значення слова.

У ході дослідження ми виявили, що в загалом юридичні терміни мають такі самі шляхи передачі з англійської мови на українську як і всі інші терміни.

Головною проблемою перекладу юридичних термінів та термінів-словосполучень є їхня багатозначність не тільки серед різних галузей науки але й всередині самої юридичної галузі тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Енциклопедичний юридичний словник. К. 2015. 477 с.
2. Дерді Е. Т. Юридичні терміни-композиції в англійській мові. К.: Мовні і концептуальні картини світу, 2000. 470 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 148 с.
4. Коваленко А. Я. Науково технічний переклад. К.: Карп'юк, 2001. 323 с.

Юлія Марковська-Гринчук,

магістрантка II курсу,

факультет іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

м. Умань

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ РЕЗЮМЕ ТА СУПРОВІДНИХ ЛИСТІВ

Супровідний лист до резюме і резюме – це документи, найбільш часто використовувані при влаштуванні на роботу. Першим документом є супровідний лист до резюме. Він являє собою своєрідну «обкладинку» для резюме і задає його загальний стилістичний тон. Резюме слідує за супровідним листом і покликане узагальнити професійний досвід претендента в такій формі, щоб привернути увагу і зацікавити роботодавця. В результаті функціонально-стилістичного аналізу відібраних супровідних

листів до резюме та резюме було з'ясовано ряд стилістичних засобів, які широко використовуються на кожному із нижче поданих рівнях.

- Лексико-фразеологічний рівень

Резюме та супровідні листи мають особливе емоційне забарвлення, що підтверджується наявністю експресивної лексики та стилістичних прийомів. Перераховуючи свої професійні заслуги і досягнення, претенденти практично не використовують канцеляризми, рідко вживають шаблонні фрази та мовні звороти, властиві регламентованій діловій письмовій мові. Так, чоловіки для надання більшої престижності резюме схильні відзначати себе як значущого, виняткового співробітника. Для цього використовуються розмовні фрази типу *acted as a point person, served a primary point of contact, key player, go-to guy*.

Назарова Т. Е. стверджує, що 60% усіх слів в текстах супровідних листів до резюме та резюме є загальноживаними словами, до офіційно-ділової лексики належать 20% слів, 13% – це загальноживана бізнес-термінологія та 7% становлять терміни [1, с. 149].

- Граматичний рівень

Використання граматичних часів в текстах супровідних листів до резюме та резюме дещо відрізняється. У резюме в частинах *«Employment»*, *«Summary of qualifications»*, *«Core strengths»* використовуються часи Present Simple і Past Simple в зв'язку з тим, що досвід роботи, як правило, описується періодами, однак якщо претендент має одне або кілька місць роботи в частині *«Employment»* і досвід роботи в них схожий або безперервний, то претендентами використовується граматичний час Present Simple. Вкрай рідко в резюме чоловіків і жінок зустрічаються речення, оформлені в часі Present Perfect. Що стосується граматичного оформлення супровідних листів, основними граматичними часами є часи Present Simple, Past Simple, Present Perfect і Future Simple.

Цікаво відзначити, що індивідуально-авторські риси проявляються в текстах супровідних листів шляхом використання конструкцій умовного

способу. У «жіночих» супровідних листах часто використовуються речення умовного способу, наприклад: «*I wish I could benefit your requirements and become a successful part of your team*». В цілому можна сказати, що «чоловічі» супровідні листи відрізняються більш завищеною самооцінкою автора, ніж «жіночі» листи. Підтвердженням самовпевненості здобувача-чоловіки можуть послужити слова і конструкції типу *I am sure, absolutely*. Жінки, навпаки, частіше використовуючи ввічливі висловлювання на кшталт «*Please*», умовні конструкції *I wish, I would* висловлюють деяку ступінь непевності у власній успішності і покладають надії на майбутнього роботодавця [1, с. 153].

- Синтаксичний рівень

Тексти резюме вирізняються наявністю простого синтаксису - простих поширених речень, ускладнених відокремленими додатками та означеннями. Описуючи особистий професійний досвід в резюме, адресант використовує речення, в яких відсутній особовий займенник *I*. Таким чином, більшість речень починається із присудка.

На відміну від резюме, супровідні листи, як і всі ділові листи, мають досить складний синтаксис, що містить велику кількість складносурядних та складнопідрядних речень. Жінки зазвичай використовують прості речення, ускладнені відокремленими другорядними членами речення та складносурядні речення. Чоловіки, як правило, вдаються до використання складносурядних та складнопідрядних речень.

У текстах супровідних листів присутні розповідні, питальні, а також зрідка окличні речення, наприклад:

- *I also possess excellent communication skills and the ability to interact with individuals at all levels of technical understanding.*
- *Are you spending too much time handling administrative tasks?*
- *I look forward to making your acquaintance and discussing a possible placement with your organization!»* [2, с. 283].

Також інколи в «чоловічих» супровідних листах можна помітити наявність заперечних речень, наприклад: «*There's nothing quite like teaching*», «*No, not in the traditional hammer and nail sense, but in the business sense - whether it's building a marketplace for a product I'm selling, building a series of original products, or building a business*» [2, с. 280].

- **Графічна організація тексту**

Як резюме, так і супровідні листи відрізняються від інших ділових документів особливостями графічного оформлення тексту - виділенням курсивом, жирним шрифтом або підкресленням, використанням заголовних букв для написання окремих слів та виразів. Цілі слова, набрані великими літерами, мають ознаки емпізи, а слова і вирази, виділені графічно, отримують особливий смисловий наголос в тексті і виділяються як найбільш важливі. Все це покликане привернути увагу адресата до певних моментів резюме або супровідного листа для більш детального розгляду [3, с. 170].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Назарова Т. Е. Речевая деятельность в деловых целях: диалектика теории и практики. Теоретические и прикладные аспекты речевой деятельности: сб. науч. ст. Выпуск 7. Н. Новгород: Нижегород. гос. линг. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2012. С. 149-154.
2. Ощепкова Е. С. Психологические особенности мужчин и женщин, проявляющиеся в письменной речи. Доклады Первой международной конференции «Тендер: Язык. Культура. Коммуникация». М.: МГЛУ, 2001. С. 279-289.
3. Пекарская Л. А. Стилистика деловой речи. Н. Новгород: НГЛУ, 2005. С. 168-170.

Віталій Марцін,
магістрант II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОНІМІЧНИХ ПЕРЕНОСІВ

У численних дослідженнях з лексикології, стилістики, теорії літератури, які містять у своєму складі розгляд метонімії, уже робилися

спроби класифікації метонімічних переносів. Дослідники зазначають, що “складання списку метафор і випадків метонімії, що виникли паралельно, мають величезне значення, оскільки асоціації, що лежать у їх основі, мають глибоке коріння в людському досвіді й у значній мірі не залежать від культури чи середовища” [5, с. 136].

Однією з перших була класифікація Г. Пауля, який визначив метонімію як “перенесення назви на основі просторових, часових або каузальних зв’язків”. Він докладно перелічує різні види метонімічних перенайменувань, проте не зазначає, які з цих видів відносяться до вказаних зв’язків. М. Покровський виокремлює просторову та часову метонімію. Класифікація, яку розробив Ст. Ульман, називає темпоральний і атрибутивний типи метонімічного переносу; причинно-наслідкові відношення не виокремлюються дослідником у каузальний тип, він обмежується переліком деяких окремих моделей цього типу, наприклад, “автор → винахід”, “дія → результат” [2, с. 302]. Типологія метонімічних переносів, запропонована у роботі Г. Поспелова, має у своїй основі протиставлення якісної (власне метонімія) та кількісної (традиційно – синекдоха) метонімії. В першу групу включаються метонімії місця, часу, “матеріал → вироб”, у другу – “частина → ціле” й “один → багато”. Докладніше види метонімії представлені в роботах Ю. Апресяна.

Детальну класифікацію метонімічних переносів пропонує Є. Гінзбург у книзі “Конструкції полісемії в російській мові. Таксономія й метонімія”. Спираючись на попередні роботи, у яких дослідники торкалися питання класифікації метонімічних відносин між поняттями [1, с. 284], Є. Гінзбург розподіляє метонімічні формули за метонімічними конструкціями, виділяючи результативну, причинну, інструментальну, об’єктну, місцеву й посесивну конструкції. В основі запропонованої дослідником класифікації полягає гіпотеза, за якою природа метонімічних відповідностей, їх об’єднання в класи та їх взаємодія має синтактико-семантичний характер і зводиться до парадигматичних аналогів опозицій синтактико-семантичних категорій

“місце”, “джерело” або “мета” та їх немаркованого опозита “об’єктив” [3, с. 45].

Різноманітні класифікації метонімічних переносів розроблялися дослідниками на матеріалі англійської, шведської, німецької, російської мов. Услід за дослідниками, які об’єднали в своїх роботах усі розповсюджені в науковій літературі класифікації метонімічних переносів і виокремлюють каузальний, атрибутивний, локальний, темпоральний і партитивний (синекдоху) типи метонімічного переносу, в цій роботі метонімічні позначення людини також розподіляються за зазначеними типами, хоча їх “наповнення” в більшості випадків різняться з усіма пропонованими класифікаціями. Так, за визначенням М. Бондаренка, каузальним називають метонімічний перенос, зумовлений причинно-наслідковим зв’язком між поняттями суміжних об’єктів; атрибутивний тип метонімічного переносу зумовлений асоціацією понять ознаки і об’єкту, що володіє ознакою; до локального типу відносять метонімічний перенос, зумовлений локальним (просторовим) зв’язком між поняттями суміжних об’єктів; до синекдохи відносять переноси найменування, зумовлені зв’язком між поняттями частини й цілого.

Метонімічні переноси бувають регулярними й нерегулярними. Регулярними вважаються такі з них, що зустрічаються хоча б у двох слів. Метонімічне співвідношення, зазначене в одному слові, називається нерегулярним.

У нашому дослідженні підставою для віднесення метонімів до тієї чи іншої групи є аналіз статей тлумачних словників. Іменники, що в своєму переносному значенні вживаються на позначення людини або групи людей, поділяються на типи, моделі та тематичні групи за наявності у їх вихідних значеннях спільних семантичних ознак. Так, до переносів каузального типу відносяться метоніми, вихідне значення яких має у словниковому тлумаченні семи “дія”, “стан”, “процес”, “подія”, “об’єкт дії”, “інструмент, за допомогою якого здійснюється дія” тощо; переноси атрибутивного типу

мають у словниковому тлумаченні семантичні знаки “якість”, “властивість”, “ознака” тощо; до локальної метонімії відносяться іменники, семантична структура яких містить семи “територія”, “місце”, “приміщення” тощо; темпоральна метонімія представлена іменниками, що мають вихідні значення “час”, “період”, синекдоха зумовлюється взаємодією понять частини та цілого.

У кінці ХХ ст. фокус досліджень був перенесений у напрямку від формулювання “мова у людині” до формулювання “людина у мові”. Ідея антропоцентричності, яка стала в наш час загальноновизнаною й ключовою в сучасній лінгвістиці, “повернула” лінгвістичну проблематику в бік людини та її місця в культурі, бо у центрі уваги культури та культурної традиції стоїть мовна особистість. Мовознавство повинно бути антропологічним, тому що воно є частиною науки про Людину, частиною Людинознавства [5, с. 144].

Метонімічне позначення людини іноді ставало у центрі уваги дослідників метонімії в англійській та російській мовах, проте у більшості робіт позначення людини звичайно включається до загального списку метонімічних формул та моделей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Арутюнова Н. Д. Метонимия. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1999. С. 300–301.
3. Бирих А. К. Семантические и грамматические различия метонимии и синекдохи в современном русском языке. *Исследования по семантике. Семантика слова и словосочетания*: сб. науч. трудов. Уфа, 1994. С. 44–51.
4. Бондаренко М. В. Системная характеристика метонимического переноса темпорального типа. *Системное описание лингвистических явлений германских языков*: сб. науч. трудов. Куйбышев, 1980. С. 135–139.
5. Гук І. А. Метонімія як засіб утворення фразеологічного значення: досвід концептуального аналізу. *Вісник Харківського Національного університету ім. В. Н. Казаріна. Проблеми перекладознавства, комунікативної та когнітивної лінгвістики*. 2003. Вип. № 609. С. 143–145.

Ілона Мельник,
магістрантка I курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасний період розвитку суспільства характеризується великим впливом комп'ютерних технологій, що проникають в усі сфери людської діяльності. Людина, яка вміло й ефективно володіє інформаційними технологіями, мислить по-новому. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освітню систему України та формування єдиного інформаційно-освітнього простору – одні з пріоритетних напрямів сучасної державної політики. В умовах сучасного суспільства, а саме розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, загострилась потреба переорієнтації освітнього процесу на ширше використання електронних ресурсів.

Розвиток зв'язків України з іншими державами, її входження в Європейський та світовий простір, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають радикальних змін у галузі вивчення іноземних мов. Процеси реформування національної освіти України вимагають оновлення і модернізації навчальних технологій і методів навчання. Поєднання традиційних освітніх засобів з сучасними інформаційними і комп'ютерними технологіями є одним з можливих шляхів вирішення завдання модернізації освіти. Відомий вислів Н. Ротшильда про те, що «хто володіє інформацією, той володіє світом», у сучасному розумінні безсумнівно можна перефразувати на «хто володіє інформаційно-комунікаційними технологіями, той володіє й освітою». Інформаційно-комунікаційні технології є головною складовою сучасного суспільного розвитку. Засоби ІКТ сприяють розвитку особистісних якостей,

варіативності та індивідуалізації шкільної освіти та учня в цілому. Саме тому у сучасній методиці навчання англійської мови значна роль відводиться застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій, що в свою чергу сприяє і розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів на уроках англійської мови.

Аналіз та дослідження сучасної вітчизняної та зарубіжної науково-методичної літератури засвідчує, що педагогічним і методичним аспектам застосування ІКТ в освітньому процесі достатньо ґрунтовно і широко висвітлено в 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. У результаті аналізу дослідження комунікативної компетентності було виявлено, що вона розглядається як комунікативні знання у працях Л. Орбан-Лембрик, Л. Петровської, Т. Вольфовської, А.Панфілова, Н. Мельникова. Узагальнюючи проаналізовані дані важливо зазначити, що поняття «іншомовна комунікативна компетентність» та її складових серед дослідників немає однаковості. Автори визначають цей термін як:

- знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих і власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, зміст якої охоплює знання основних понять лінгвістики мови (стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті), навички та уміння аналізу тексту та власне комунікативні надбання [2, с. 14];

- знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [3, с. 9].

Отже, іншомовна комунікативна компетенція розглядається як сукупність знань, навичок, володіння якими дозволяє студентам практично застосовувати знання іноземної мови в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях із врахуванням лінгвістичних і соціальних правил,

яких дотримуються носії мови. Необхідно зазначити, що оволодіваючи іншомовною комунікативною компетентністю, важливо не втратити свою власну ідентичність, сформовану в рідному соціокультурному просторі; не потрібно намагатися повністю уподібнитись носієві мови, яка вивчається.

Особливістю профільно-орієнтованого навчання англійської мови є те, що таке навчання не зводиться лише до того, щоб учні засвоїли певний «спеціалізований» варіант будь-якої іноземної мови. Мета такого освітнього процесу – формування в учнів комунікативної компетенції, тобто здатності й готовності здійснювати іншомовне міжособистісне спілкування з носіями мови на належному рівні, пізнавати культуру країни, мова якої вивчається, водночас активізуючи знання про культуру своєї країни і подаючи її засобами іноземної мови.

Досвід засвідчує, що використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках англійської мови, а саме різноманітних методів активного навчання сприяють значному підвищенню результативності формування навичок та вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності [1]. ІКТ відіграють важливу роль у організації освітнього процесу завдяки тому, що вони надають учителю можливість урізноманітнити форми та методи роботи на уроці. Використовуючи комп'ютер, вчитель має можливість організувати індивідуальну, парну й групову форми роботи. Наприклад, під час перегляду відео фрагменту у беззвучному режимі, учні відтворюють ситуацію спілкування у власному мовленні. Також використання інформаційно-комунікаційних технологій стають у пригоді для наближення навчальної ситуації до реальної під час рольових ігор, дискусій, обговорень та інтегрованих уроків, що сприяє розвитку мовленнєвих навичок учнів та формування їх іншомовної компетентності [5, с. 10]. Перевагами застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час проведення уроків англійської мови, на наш погляд, можна вважати: підвищення якості навчання та ефективності контролю, збільшення кількості додаткової інформації, скорочення часу подачі матеріалу, зорієнтованість на сучасні

методи навчання, які стимулюють мотивацію учнів. Застосування зазначених видів роботи підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу, сприяє міцному формуванню мовленнєвих навичок учнів. Як показує практика, володіючи елементарною комп'ютерною грамотністю, вчитель здатний створювати оригінальні навчальні матеріали, які захоплюють, мотивують і націлюють учнів на успішні результати.

Розвиток іншомовної комунікативної компетенції як основи успішного та результативного спілкування забезпечує вміння обирати необхідні моделі спілкування, взаємодіяти із суспільством, набувати іншомовного досвіду шляхом вивчення іноземних мов, у тому числі й англійської – мови міжнародного спілкування [4, с. 27].

Таким чином, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій створює передумови для інтенсифікації освітнього процесу та розвитку іншомовної комунікативної компетентності на уроках англійської мови. Комп'ютерні технології сприяють розкриттю, збереженню і розвитку особистісних якостей учнів. Отже, зважаючи на значущість ефективного та цікавого навчання англійської мови на уроках англійської мови існує необхідність знаходження новітніх методів навчання. Саме тому, ми вважаємо, що сьогодні є досить доцільним використовувати ІКТ на уроках англійської мови. Їх використання відкриває перед вчителем та учнями безліч можливостей, а найголовніше – формує іншомовні комунікативні навички учнів і допомагає зацікавити та заохотити учнів до вивчення англійської мови в школі та у подальшому житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтко С. А. Об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка // Интернет-журнал Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2004-2005. URL: <http://festival.1september.ru/articles/415914/> (дата звернення: 01.03.2020).
2. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. №3. С. 13–16.
3. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. №2. С. 17–24.

4. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: автореф. д. пед. н.: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; 13.00.02 – Теорія і методика навчання: германські мови. – Тернопіль, 2008. – 40 с.

5. Плахотнюк Н. П. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів засобами навчально-ігрового проектування. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2014. №35.

Людмила Мельник,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПОНЯТТЯ «КОНЦЕПТ» У ПАРАДИГМІ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

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.

Предметом обговорення стало вивчення процесу об'єднання концептів у концептосфери та їх структурування у свідомості людини. Адже знання, засвоєні індивідом, містяться у сфері несвідомого в «згорнутому» стані.

В українській мові слово «концепт» – калька латинського «conceptus» (поняття), і деякі дослідники оперують ними як синонімічними. І все ж таки, наразі вони є досить диференційованими. «Поняття» вживається, в першу чергу, в логіці та філософії, а «концепт» – у мовознавстві, культурології, лінгводидактиці, лінгвістиці. Термін «поняття» включає систему логічних термінів, таких як «судження» та «умовивід», і є згустком раціональної частини концепту, тобто той зміст, який включає основні суттєві характеристики об'єкта [3, с. 128]. Аналіз визначень, який був проведений Л. А. Касьян [5, с. 50-53], показує, що розуміння терміну «концепт» у сучасному мовознавстві є варіативним. Безперечним для всіх підходів є те,

що концепт належить до свідомості і включає, на відміну від поняття, не лише описово-класифікаційні, а й чуттєво-вольові та образно-емпіричні характеристики. Концептами можна не лише мислити, але й їх можна переживати. В. І. Карасик, В. В. Красних, Л. О. Чернейко та інші лінгвісти вважають концепт, як мінімум, тривимірним утворенням і виділяють його предметно-образну, понятійну і цілісну складові. Образна сторона концепту включає в себе зорові, слухові, тактильні, смакові та нюхові характеристики предметів, явищ, подій, які відображені у нашій пам'яті. Понятійна сторона концепту – це те, як концепт зафіксовано в мові, його значення, опис, структура, дефініція, порівняльні характеристики даного концепту по відношенню до інших концептів. Ціннісна (інтерпретаційна) сторона концепту характеризує важливість цього психічного утворення як для індивіда, так і для всього мовного колективу [3, с. 129].

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

1) лінгвістичний (С. О. Аскольдов, Д. С. Ліхачов, 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 з 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, концептуальної системи мови і всієї картини світу, відображеної в людській психіці [1, с. 90];

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 [3, с. 116].

Наразі всі мовознавчі підходи до розуміння поняття «концепт» зводяться зазвичай до лінгвокогнітивного та лінгвокультурологічного тлумачення цього явища. Варто зазначити, що обидва підходи не є взаємовиключними. Концепт як ментальне утворення в свідомості індивіда – вихід на концептосферу соціуму, тобто культури, а концепт як одиниця культури – це фіксація колективного досвіду, який стає набутком індивіда. На думку В. І. Карасика, ці підходи відрізняються векторами стосовно індивіда: лінгвокогнітивний концепт – це напрямок від індивідуальної свідомості до культури, а лінгвокультурний концепт – напрямок від культури до індивідуальної свідомості. Поділ руху зовні і руху всередину є лише дослідницьким прийомом насправді цей рух є цілісним багатовимірним процесом [3, с. 117].

Концепт як об'ємне ментальне утворення вбирає в себе не тільки інваріант значень слова, представляє його, а й абсорбує інваріант значень словотвірного гнізда того ж семантичного поля [10, с. 52]. Дослідники відзначають складну структуру концепту. З одного боку, його стосується все, що належить структурі поняття, з іншого – в структуру концепту входить те, що робить його фактом культури – вихідна форма (етимологія), символіка, особливості сприйняття, оцінки та ін.

Існує безліч трактувань поняття «концепт», іноді вони дуже відрізняються один від одного, одні з них вкрай звужені (Ю. С. Степанов, Д. С. Ліхачов, В. І. Карасик), інші ж максимально широкі (С. Г. Воркачов, С. О. Аскольдов). Найбільш всеохоплюючим, повним визначенням, на наш погляд, є формулювання С. Г. Воркачова: «Концепт – це термін, який поєднує лексикографічну і енциклопедичну інформацію, «найближче» і «найвіддаленіше» значення слова, знання про світ і про суб'єкт, який його пізнає» [2, с. 10]. С. Г. Воркачов розглядає концепт з різних точок зору: концепт – це і те, за допомогою чого людина пізнає світ; він заснований як на

досвіді, так і на енциклопедичній інформації, якась середня, вироблена в процесі пізнання, єдино вірна квінтесенція значення слова.

Якщо говорити про природу виникнення концепту, то на думку В. І. Карасика, концепт виникає в результаті взаємодії досвіду, відбору на основі критерію цінності та механізму запам'ятовування [3]. За Ю. С. Степановим, концепт виникає при зіткненні світу культури та індивіда, що свідчить про те, що це визначення є найвужчим з усіх перерахованих, так як автор дає лінгвокультурологічне тлумачення концепту [9]. Д. С. Ліхачов у своєму визначенні концепту як «заміщення значення слова в індивідуальній свідомості і в певному контексті» [6, с. 281] підкреслює його суто індивідуальну спрямованість як засобу розуміння навколишнього світу, не приділяючи увагу соціальній стороні даного поняття.

Таким чином, на сучасному етапі у мовознавстві неможливо відслідкувати єдину думку у трактуванні поняття «концепт» і його можливість характеризувати оточуючий світ. Незалежно від типів концептів, всі вони є структурними ланками, будівельним матеріалом концептосфери певної мови, в якій можна виділити менші утворення.

На думку В. А. Маслової, «концептосфера – це сукупність концептів, з яких, як з музичного полотна, складається світогляд носія мови» [7, с. 34]. Концептосферу можна описати як структурне поле, у якого є «ядро (когнітивно-пропозиційна структура важливого концепту), приядерна зона (лексичні репрезентації) та периферія (асоціативно-образні репрезентації)» [7, с. 35]. Якщо виходити з того положення, що концепти бувають національними та індивідуальними, то периферія відобразатиме індивідуальні концепти, а приядерна зона і ядро – загальнонаціональні і навіть універсальні.

Деякі мовознавці тяжіють до думки, що лінгвокультурологічний та когнітивний підходи є одними з провідних для виявлення головних властивостей концептів, а саме, неізолюваність та зв'язність з іншими

концептами. Саме такий семантичний зв'язок між концептами дає можливість мовознавцям об'єднувати їх у концептосфери.

Концептосфера мови співвідноситься з поняттям концептосфери культури. На думку Д. С. Ліхачова, концептосфера національної мови складається з окремих варіантів, які групуються між собою. Так, існує концептосфера української мови, а в ній концептосфера «сім'ї», «політики», «молоді», індивідуальна концептосфера та ін. Отже, можна говорити про концептосферу англійської мови та виділити в ній концептосферу «міжнародні відносини».

Підсумовуючи, аналіз теоретичних джерел показує, що утверджені в мовознавстві підходи до тлумачення понять «концепт» та «концептосфера» дозволяють з нових позицій розглядати закономірності та особливості кореляції мови, свідомості та культури, а, отже, відкривають і нові аспекти взаємодії когнітивного мовознавства, лінгвокультурології, психології, культурології, філософії. Також з'являється можливість розширити рамки змістовного аналізу мовних явищ, що додає значно більшу глибину і ефективність семантичним дослідженням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд.-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. 104 с.
2. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. 236 с.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Гнозис, 2004. 389 с.
4. Карпенко А. В. Концепт у сучасних лінгво-когнітивних дослідженнях: підходи до визначення та типологія. *Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/25391/1/Karpenko.pdf>.
5. Касьян Л. А. Термин «концепт» в современной лингвистике: различные его толкования. *Вестник Югорского государственного университета*, 2010. Выпуск 2 (17). С. 50–53.
6. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка. Изд. РАН. Сер. лит. и яз. Т. 52. 1993. № 1. С. 3–9.
7. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2006.
8. Попова З. Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж: Изд-во Воронеж. унта, 2000. 30 с.
9. Степанов Ю. С. Концепт. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 40–76.

10. Убийко В. И. Концептосфера внутреннего мира человека в аспекте когнитивной лингвистики. *Виноградовские чтения. Когнитивные и культуроведческие подходы к языковой семантики*: тезисы докладов научной конференции. М., 1999. С. 52–53

Руслан Мельник,
магістрант II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ОНОМАСІОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАНЦУЗЬКИХ АПЕЛЯТИВІВ, УТВОРЕНИХ ВІД ВЛАСНИХ НАЗВ

Постановка проблеми. Сьогодні вітчизняні й зарубіжні лінгвісти розглядають мовні явища здебільшого з точки зору антропоцентризму, що дозволяє їм зосередити увагу на людині у всьому її різноманітті. Особливий науковий інтерес становлять власні назви, які відображають специфічні риси національно-культурної семантики одиниць мови, що дозволяє глибше пізнати матеріальну й духовну культуру суспільства, яке обслуговується цією мовою. Такий підхід до вивчення французьких лексичних одиниць і визначив актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питанню вивчення власних назв та похідних від них лексем присвятили свої праці науковці М. Торчинський, Г. Бучко, А. Зубко, К. Крячкова, А. Гардіне, Ж. Гранде та інші.

Мета статті – з'ясувати ономасіологічні властивості французьких лексичних одиниць, утворених від власних назв.

Виклад основного матеріалу. Французькі лексичні одиниці за їх ономасіологічними властивостями поділяються на дві підгрупи. До першої належать *універби*, утворені від власних назв, більша частина яких атестована французькими словниками. До другої групи належать *комплексні* утворення

з власними назвами, або okazіональні нестійкі сполучення, які вільно утворюються в мовленні [1, с. 26].

Серед останніх поширені найменування за відносною ознакою «приналежності»: відношення власності – *argent Balthazar*, *приналежність витвору або виробу творцю, автору* – *plan Werner*; *приналежність властивості її носієві* – *fierté Pompadour* і т. ін.

Дуже часто трапляються агентивні й об'єктивні відношення між опорною загальною назвою і залежною власною назвою в словосполученнях на кшталт *divorce Romilly*, *apport Godicheaux*. До стійких нефіксованих відносяться найменування стилів меблів (*table Louis XVI*), фасонів і деталей одягу (*talon Louis XV*), установ, організацій (*maison Chanel*), заохочувальних премій (*prix Goncourt*).

Фіксовані словосполучення з власними назвами мають термінологічний характер, тому деякі з них можна знайти тільки в спеціальних словниках. Такі, наприклад, географічні терміни на кшталт *île Parry*, *vallée Schröter*, *archipel Alexandre* [2]. Деякі терміни «з найменуванням» фігурують у тлумачному словнику «Le Petit Robert»: *fusil Lebel*, *moteur disel* та ін. [4]. Атестовані тлумачним словником і утворення на кшталт *ber et Rembrandt*, *col Danton*.

Сполуки з власними назвами, де ад'юнкт виражений іменами осіб і назвами суспільних інститутів, представляють інформацію про роль людини й спільноти людей в історії створення матеріальної і духовної культури, у розвитку суспільного життя країни: *bibliothèque Vodlérienne*, *théâtre Charles de Rochefort*, *tour Eiffel*, *lampe Carcel*, *tracteur Bertiet* [3].

Французькі словосполучення з двома власними назвами в основному вільні й нестійкі. Ці комплекси позначають сьогоденні актуальні події (міжнародні конгреси, зустрічі політичних діячів, спортивні змагання, чемпіонати й т. ін.), які тривають порівняно недовго, тому існування в мові таких словосполучень вимірюється днями: *match Paris-Brno*, *manifestation anti-Nixon*, *pourparlers France-Maroc*, *finale Paris-Strasbourg*, *conférenc*

Pakistan-Inde, sommet Nixon-Sato, entretien Brandt-Pompidou.

Відносно стійкими є назви потягів, літаків, кораблів за їх маршрутами (*express Londres-Cologne*), назви залізничних ліній, автотрас, авіаліній (*ligne aérienne Lyon-Dubrovnik*), назви організацій, асоціацій, союзів, блоків (*Association France-Italie*), назви планів, проектів тощо за іменами їх авторів (*plan Duhamel-Cafarelli*). Ці сполуки закріплюються у французькій мові як цілісна одиниця номінації принаймні поки існує сама реалія.

Отже, за ономасіологічними характеристиками французькі апелютиви, утворені від власних назв, можуть бути стійкими (універбами) й okazіональними сполученнями (комплексні утворення). За допомогою комплексів з двома власними назвами відображаються актуальні події в таких сферах життя французького суспільства, як спорт, дипломатичні й економічні міжнародні контакти, культурні зв'язки, інтерперсональні стосунки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Крячкова Е. И. Французские лексические единицы, образованные на основе имени собственного: дисс. на соиск. уч. степени канд. филол. наук. Воронежский гос. пед. ун-т, 1999. 288 с.
2. Тимофеев В. А. Французско-русский геологический словарь. М.: Рус. яз., 1982. 544 с.
3. Українсько-французький словник [Текст] = Dictionnaire Ukrainien-Francais: [довідк. вид.: навч. вид.]: близько 50 000 сл. / уклад.: О. О. Андрієвська, Л. А. Яворовська. Paris: Ed. P.I.U.F., 1994. 836 с.
4. 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.

Наталія Мельник,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЕТНОНИМИ ТА СПОСОБИ ЇХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ

Лінгвістичний енциклопедичний словник дає наступне визначення поняттю етнонім: «Етнонім (грец. *Ethnos* «народ, народність» і *опота* «ім'я» – особливий розряд історичної лексики; назви різних видів етнічних спільнот: націй, народів, народностей, племен, племінних союзів, родів тощо» [1, с. 598]. Лінгвістичне розуміння етноніма крім змістового елемента передбачає формальні ознаки. Під етнонімом у лінгвістичному (мовному) сенсі розуміється будь-який не описовий (однослівний) номінант, що позначає людей за національною ознакою або за їх державною приналежністю.

Розуміння етноніма не є статичним і має враховувати соціальні трансформації в сучасному світі, де за рахунок міграції та змішаних шлюбів населення більшості країн вже не володіє етнічною однорідністю.

Термін *етнонім* також правомірно вживати і для позначення осіб за їх національною приналежністю. При зіставленні понять *етнічна група* і *нація* перше пов'язують, перш за все, з культурним аспектом, друге – з аспектом політичної організації, з існуванням, реальним або потенційним, своєї власної держави. З огляду на те, що політика є частиною культури в її широкому розумінні, етнічна група буде первинною по відношенню до нації.

В. Кашкін і С. Пейхенен вважають, що смисловий обсяг поняття *етнонім* не обмежується позначенням спільності походження народу: «Етнонім викликає в мовній свідомості індивіда певну модель дій і відносин, концепт, стереотип, або, точніше, міфологему. Міфологема – одиниця міфологічної системи, за посередництвом якої організовується людська діяльність: згорнута поетапна дія тут заміщується знаком, який служить

сигналом до дії, готовністю діяти» [2]. Таке трактування представляє особливий інтерес, тому що в ньому відбито аксіологічний і акціональний аспект функціонування етноніма в міжкультурній комунікації. Прикладом можуть бути оціночні судження типу *європейська жінка, спілкуються по-європейськи*, які досить часто зустрічаються сьогодні.

У деяких дослідженнях зустрічається поняття *етнікона*, яке має різне трактування: ряд учених ототожнюють етнікон з етнонімом, інші визначають його як назву, дану етносу представниками іншої етнічної спільноти, на відміну від самоназви. У роботах Г. Ковальова зустрічається термін *катойконім* – «...назва жителя за місцевістю (без етнічної диференціації): киянин, москвич, варшав'янин, лондонець і т.ін.» [3, с. 9]. Р. Агеєва для позначення груп населення за місцем проживання пропонує термін *квазіетнонім* [4, с. 5].

Що стосується тлумачення *етнікона* як назви, даної етносу представниками іншої етнічної групи, то слід зазначити, що в етнографічній і лінгвістичній літературі існує велика кількість термінів, які використовуються для самоназви і для назви етносу, даної з боку. До першої групи належать терміни *автоетнонім* (Н. Подільська, А. Суперанська), *ендоетнонім* (О. Нескрябіна), *внутрішній етнонім* (В. Супрун), *аутоетнонім* (Г. Ковальов), у той час як до другої групи можна включити *алоетнонім* (Н. Подільська, А. Суперанська), *ектоетнонім* (Г. Ковальов), *зовнішній етнонім* (В. Супрун), *екзонім* (А. Герд, В. Буданова). Така велика кількість термінів свідчить про відсутність єдиної класифікації. Однак поділ етномаркованих імен на назви і самоназви є актуальним, що підтверджується комунікативною практикою. Наприклад, відома назва племені індіанців *Navajo* «*навахо*» є автоетнонімом, паралельно з яким існує алоетнонім *Dine* або *Dineh* «*народ*».

В лінгвістичному енциклопедичному словнику, крім згаданих, наведені також такі терміни та визначення: *мікроетнонім* – позначення невеликих етнічних груп, племінні назви (кривичі, печеніги, ірокези); *макроетнонім* –

назви великих етносів або етнічних спільнот, іноді розуміються розширено і включають генетично різнорідні етноси (українці, американці, араби, китайці); *етнотопонім* – етнонім, утворений від назви країни; *етнохоронім* – назви від імен великих регіонів (хоронімів): Європа – європейці, Сибір – сибіряки; *автоетнонім* – самоназви народів і племен; алоетнонім – назви, дані їм іншими народами [1, с. 598].

Також беруться до уваги *відтопонімічні* і *відетнонімічні* лексеми, які визначаються як «лексичні одиниці англійської мови, до складу яких в вигляді окремого слова або частини слів входить топонім або етнонім, які використовуються в англійській мові для позначення певного поняття, дії або ознаки, входять до різних типів словників, а також вживаються у вигляді окремих найменувань, словосполучень, ідіом, прислів'їв і приказок».

За необхідності при вивченні конструювання етнічності ми звертаємось і до одиниць, названих *ідентиотнімами*. Це особливий розряд лексики в рамках ономастики; будучи родовим терміном, ідентионім включає в себе видові: *етноніми (Italian)*, *лінгвоніми (Retoroman)*, *націоніми (Swiss)*, *цивілізаціоніми (Westerner)* і *конфесіоніми (Roman Catholic)*.

Одним із напрямків етнолінгвістичних досліджень є вивчення лексичних конотацій етнонімів при виявленні стереотипів національних характерів. У більшості робіт, які так чи інакше стосуються питань етностереотипізації, стереотип розглядається в контексті соціальної взаємодії, як модель поведінки, пов'язана з певним національно детермінованим вибором тієї чи іншої стратегії та тактики поведінки в деякій ситуації, зумовленій певним набором потреб і мотивів. Отже, стереотип – це фрагмент концептуальної картини світу, яка існує у свідомості.

Етнічний стереотип – це один з видів соціального стереотипу, що є «схематизованим образом своєї або чужої етнічної спільноти, який відображає спрощене (іноді одностороннє або неточне, викривлене) знання про психологічні особливості та поведінку представників конкретного народу, і на основі якого складається стійка й емоційно забарвлена думка

однієї нації про іншу або про саму себе». Етнічні стереотипи недоступні саморефлексії – члена того чи іншого етносу і є фактами поведінки та колективного несвідомого; їм неможливо спеціально навчати» [5, с. 133].

В якості однієї з основних причин виникнення етнічних стереотипів учені виділяють специфіку, несхожість національних характерів різних етнічних спільнот. При контакті представників різних етнічних груп велика увага приділяється взаємним відмінностям цих груп. Незвичайна та, що не вписується в звичну для певної етнічної групи картину світу, ознака нерідко абсолютизується, причому як щось неприйнятне і недосконале.

Деякі вчені розрізняють терміни *етнічний* і *національний* стереотип. Вважається, що поняття *національний стереотип* відображає характеристики тільки сформованої нації, в той час як *етнічний стереотип* – більш широке поняття, включає в себе характеристики багатьох етносів, на основі яких сформувалася нація. Дослідники, що займаються проблемами стереотипів, виділяють *автостереотипи* (які відображають те, що думають люди про свій власний народ) і *гетеростереотипи* (уявлення про етнопсихологічний вигляд іншого народу), які є похідними від базової опозиції *свої – чужі*. Автостереотип і гетеростереотип – не автономні одиниці, а структурні, взаємозалежні компоненти єдиного цілісного утворення особистісної або групової самосвідомості [6].

Ми можемо говорити про те, що етнічні стереотипи знаходять своє вираження в різних імплікаціях, що здійснюють прирощення смислу до початкових значень слів-етнонімів. Прикладом можуть бути *етнофолізми* (термін *ethnophobia* утворений складанням коренів двох грецьких слів: *ἔθνος* «народ, плем'я» і *φοβία* «поганий, нікчемний»), під якими ми розуміємо найменування представників різних етносів з негативною конотацією, поширені в жаргонах, арго, просторіччі, розмовній мові, які активно проникають і в літературну мову.

Поряд із терміном *етнофолізм* (А. Грищенко, Н. Мокшін, Л. Пренко) застосовуються терміни *етноніми-прізвиська* (Е. Березович, Д. Гулик),

пейоративні / експресивні псевдоетноніми (А. Архипова), *експресивні етноніми* (А. Грищенко, Н. Ніколіна), *етнічні прізвиська* (В. Панін), *національні прізвиська*. В останні роки також введені такі поняття, як *національно-расові образи / пейоративи* (В. Карасик), *етнічні інвективи* (В. Жельвіс), *ксенетноніми* (С. Свіркоўська).

Таким чином, причини утворення певних конотацій в етнонімах носять екстралінгвальний характер: вони пов'язані з історичним, політичним, релігійним і психологічним контекстом існування цих лексем і їх референтів. Всі ці екстралінгвістичні причини дають поштовх формуванню конотацій етнонімів, які потім можуть закріплюватися в них узуально, стаючи семантичним ядром похідних і фразеологічно пов'язаних значень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 682 с.
2. Кашкин В. Б., Пейхёнен С. Этнонимы и территория национальной души. *Русское и финское коммуникативное поведение*. Воронеж. Изд-во ВГТУ, 2000. № 2 (23). С. 62–70.
3. Ковалев Г. Ф. Этнонимия славянских языков: номинация и словообразование. Воронеж: ВГУ, 1991. 176 с.
4. Агеева Р. А. О таксономических единицах в этнонимике и типах экзоэтнонимов. *Этническое и языковое самосознание: материалы конференции*. М.: Ин-т народов России, 1995. С. 5–6.
5. Крысько В. Г. Этническая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
6. Селіванова О. Опозиція свій / чужий в етносвідомості (на матеріалі українських паремій). *Мовознавство*. 2005. № 1.

Надія Морозова,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЗАПОЗИЧЕННЯ АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКИХ КОНЦЕПТІВ У ФРАНЦУЗЬКУ МОВУ КВЕБЕКУ

Постановка проблеми. У результаті інтеграції різних аспектів життєдіяльності держав на початку ХХІ ст. зростає суспільна роль мов

глобального спілкування в міжкультурній комунікації. Серед найбільш поширених світових мов лідирує англійська, тому першорядною для багатьох країн залишається проблема збереження й розвитку національної мови й культури, зокрема це стосується і помітного впливу англо-американізмів на канадську французьку мову. З огляду на це питання еволюції франко-канадської мови є актуальним, оскільки досліджує проблему функціонування лексики в умовах постійного контакту двох лінгвокультур.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання взаємодії англійської та французької мов досліджували В. Клоков, К. Реферовська, Ж. Корбей, П. Жорж, К. Бушар, П. Ларривей та інші.

Мета статті – розглянути особливості процесу запозичення англо-американських концептів у французьку канадську мову.

Виклад основного матеріалу. В умовах білінгвізму всі сторони франко-канадської мови піддаються впливу англо-американізмів. Ідеться не тільки про запозичення іншомовних лінгвістичних одиниць, але й відповідних їм концептів – складних психічних утворень, що мають образний, понятійний і ціннісний компоненти [1, с. 269].

Запозичені концепти можуть бути загальними, які не змінюють ціннісних змістових орієнтирів у свідомості людей, і частковими, які модифікують мережу оцінних відношень в мовній свідомості. Ми поділили їх на п'ять груп.

До першого типу можна віднести нульові концепти, які реалізуються як англійські варваризми, що використовуються у французькому мовленні замість французьких слів без смислової диференціації. Наприклад: **Clairer. Anglais** To clear. Mot détestable. Dites donc Remercier, renvoyer, chasser, congédier un domestique (розрахувати прислугу); Acquitter un prévenu (виправдати звинуваченого); Se tirer d'affaire (виплутатися із ситуації); Nettoyer, déblayer un terrain (очистити, звільнити територію).

Другу групу загальних концептів становлять квазі-концепти, які позначають реалії, запозичені з англійської й американської культур: **Boss**.

Populaire. Anglais. Maître, bourgeois (господар). Контекст із сучасної квебекської преси показує типовість уживання цього слова: «Ils sont repêchés par le boss, Richard Branson» [3].

До вербальних квазі-концептів ви віднесли також калькування англійських фразеологізмів: on n'est pas sorti du **Bois**. On n'est pas sorti de l'auberge. De anglais «We're not out of the wood» (неприємності ще не закінчились).

До третього типу належать загальні паразитарні концепти – англійські слова, для яких у французькій мові є власні позначення (anglicismes de mode – модні англіцизми): look m – «стиль, зовнішній вигляд», sexy – «сексуально привабливий», freak m, f – «наркоман», cool – «безпристрасний», punch m – «стрімкість», show m – «шоу, вистава».

Четвертий тип складають чужі часткові концепти (неминучі англіцизми – les anglicismes inévitables), які фіксують цінності іншої культури: country music – «музика кантрі», road movie – «фільм про далекі мандрівки», госк – «рок-музика», covergirl – «дівчина с обкладинки журналу», big brother – «правитель, диктатор».

До п'ятої групи входять нечисленні перезапозичені концепти. Здебільшого запозичені англо-американізми були утворені від давньофранцузьких слів, і тому вони повертаються до французької мови сьогодні, оскільки їх простіше адаптувати до мови канадських франкофонів, наприклад: англо-американське слово «appointment» означає «rendezvous», по-французьки – «побачення, зустріч» [2]. Відповідно квебекці говорять «appointement», оскільки це слово утворено від давньофранцузького.

Таким чином, за англійськими лексемами у французькій мові Канади можуть приховуватися специфічні англомовні концепти як носії англійської культури, які з'являються під впливом білінгвізму і бікультуралізму в рамках однієї держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
2. Клоков В. Т. Словарь французского языка в Канаде: Квебек и Акадия. Саратов, 2004. 522 с.
3. Le Devoir. Samedi. Les samedi 18 et dimanche 19 janvier 2003.

Maryna Mostipan
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

EFFECTIVE TASKS AND ACTIVITIES FOR DEVELOPING INTERMEDIATE LEARNERS' SPEAKING SKILLS

Speaking skill is one of the important competences in any language. It should be developed and mastered by learners in learning the English language together with listening, reading and writing skills. There are three central reasons for improving students' speaking skills in the classroom. Firstly, speaking activities provide practice opportunities – chances to use speaking in real life. Secondly, speaking tasks in which students are to use any or all the languages they know. Everyone can see how successful they are and also what language difficulties they are experiencing. Thirdly, the more students have chances to activate the diverse elements of the language they have saved in their brains, the more automatic their use of these components becomes. As a result, students gradually become autonomous language users of the language. That is the main reason why it is important to develop students' speaking skills. So, teachers should use different activities and tasks in order to get students' attention to information presented on lessons.

The aim of the article is to research the effective tasks and activities for developing intermediate learners speaking skills. In order to achieve the aim we did literature review, interviewed teachers and made lessons observation.

There is a large volume of published studies devoted to developing speaking skills. Their analysis helped us to identify the types of activities focused on developing spoken production and spoken interaction. In the methodological literature there are different classifications of speaking tasks and activities. We referred to the classification of Tony Piccolo who divides speaking activities into task-based and topic-based:

- Task-Based Activities are the activities that ask students to accomplish a specific task by following simple instructions. Help students practice more practical skills that people might use every day.
- Topic-Based Activities are the activities that allow the students more freedom. Help students practice interaction on a deeper level [2].

So, we classified speaking task and activities according to these types. The classification is given in *Table 1*.

Table 1

The Classification of Speaking Tasks and Activities

Task-based activities	Topic-based activities
‘Find someone who’	Discussion
Role play	Debates
Describe the picture	Brainstorming
Retelling stories	Circle story completion
Find the difference	

The next step in the study was to interview teachers in order to find out what speaking tasks and activities they use on the lesson and which of them they consider the most effective with intermediate learners. We interviewed three teachers of English from Ladyzhynka lyceum. The interview included three questions:

1. What speaking tasks and activities do you use with intermediate learners?
2. What speaking tasks and activities do you consider the most effective with intermediate learners?

3. What problems do you face when organizing speaking tasks and activities?

In the result of qualitative analysis we uncovered predominant trends in a chosen age range. Through teachers' opinion we got the background information of a chosen class and distinguished their preferences. The collected data helped us identify the most effective tasks and activities for developing intermediate learners speaking skills. For that reason, we tried them out in class, in the 10th form, in order to see whether these tasks and activities are engaging for students of intermediate level.

We noticed that learners of the 10th form preferred the task-based activities on a lesson mostly. The reason may be that learners prefer being accomplished by a specific task or simple instructions. It appeared that learners felt more confident in speaking if they have clear instruction and goal. At the same time, some topic-based activities may confuse the learner.

So, carefully selected data collection tools helped us to conclude that successfully chosen tasks and activities may prompt students to practice interaction on a deeper level. On the other hand they stimulate learners because of their engaging qualities. According to Harmer they help students to be able to produce language autonomously [1]. They can also help them prepare for interviews, making friends, talking to colleagues or classmates in a different country.

REFERENCES

1. Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Pearson Education Limited, pp. 123-132.
2. Piccolo, L. (2010). *Tips for Successful Speaking Activities in the ESL Class*. Retrieved from Suite101: <https://suite101.com/a/tips-for-successful-speaking-activities-in-the-esl-class-a262535>

*Діна Мудрик,
студентка II курсу,
факультет початкової освіти та філології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький*

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ РЕАЛІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Антропологічна спрямованість сучасних лінгвістичних студій на дослідження місця людини в парадигмі гуманітарної сфери поєднує суміжні науки та напрями, також характеризується міждисциплінарним підходом до вивчення закономірностей функціонування мови та місця людини. Введення в лінгвістичний обіг поняття «мовна особистість» відкриває перспективи вивчення мови як форми і способу життєдіяльності людини, дозволяє осмислити знання про мову.

Мовна особистість як лінгвістична і лінгводидактична категорія нині перебуває у полі зору багатьох дослідників: Ю. М. Караулов, І. К. Білодід, Ф. І. Буслаєв, М. С. Вашуленко, В. В. Виноградов, С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько, М. І. Пентилюк, О. О. Потебня, І. Я. Франко та ін. Визначення місця гендерних особливостей мовної особистості входять до кола наукових інтересів дослідників Є. Г. Крейдлін, А. М. Ляшук, Л. Л. Славової, С. В. Соколовської та О. О. Черної.

У нашому дослідженні ми розглядаємо мовну особистість як узагальнений образ носія культурно-мовленнєвих і комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, установок і поведінкових реакцій. Це, в свою чергу, передбачає дослідження різних видів поведінки, діяльності, комунікації, інтелекту, духовності, менталітету, емоцій та всього іншого, що є суттю самого поняття людини. Доступ до тих чи інших характеристик особистості надає її мова.

У структурі мовної особистості лінгвісти виділяють три рівні: структурно-мовний, лінгвокогнітивний та мотиваційний. Структурно-мовний

рівень пов'язують з уявленнями людини про мову як систему, знання правил кодування/декодування повідомлення та загальноприйнятих комунікативних стратегій та тактик. Лінгвокогнітивний рівень представлений картиною світу, концептами та схемами їх взаємодії. Він відповідає за орієнтацію мовця в світі й просторі за рахунок накладання особистого орієнтаційного простору на картину світу. Мотиваційний рівень пов'язують з потребами індивіда, які визначають обрану лінію поведінки, дотримання певних правил прийнятих в соціумі, впливають на побудову текстів і визначають ієрархію цінностей та смислів [1, с. 37].

В даний час існує досить різноманітна типологія мовних особистостей, що виділяється кожним дослідником відповідно до обраних підстав та певних характеристик. Нам найбільш імпонує класифікація типів мовних особистостей за С. С. Сухих: раціонально-евристичний, авторитарний, куртуазний, інвективний, акцентуований [2, с. 55].

Мовна особистість, на наш погляд – це складний феномен, що вбирає в себе соціально відфільтроване і індивідуальне знання мови, а також володіння нею. Не дивлячись на активне вивчення сучасною лінгвістикою феномену мовної особистості, далеко не усі її складові охарактеризовані в усій повноті її функціональної репрезентації. Зокрема, значний науковий інтерес становить проблема реалізації гендерних особливостей мовної особистості.

Підходячи до проблеми відмінностей у мовленні чоловіків та жінок із позицій теорії мовної особистості (поняття «мовна особистість» може стосуватись як окремо взятої людини, так і групи людей, що є носіями спільної картини світу) та враховуючи соціальну обумовленість цих відмінностей, ми пропонуємо під гендером розуміти динамічні, культурно-детерміновані соціальні характеристики чоловіків та жінок – носіїв відмінних картин світу, які реконструюються в основних своїх рисах на базі мовних засобів як усного, так і писемного мовлення [3, с. 660].

Вважаємо, що дослідження реалізації гендерної специфіки мовної особистості особливо цікаво й актуально здійснювати у межах сучасного політичного дискурсу, який, певною мірою, є відображенням суспільного життя загалом, оскільки передбачає активну взаємодію з публікою, прагнення зблизитися з аудиторією та заручитися її довірою. Саме у політичних промовах, спрямованих на завоювання прихильності гетерогенної аудиторії, є можливість чітко відслідкувати гендерну специфіку та особливості мовної культури певних типів мовної особистості. Особливо цікавим і актуальним нам вбачається аналіз політичних промов лідера однієї з найвпливовіших держав світу – Дональда Трампа.

Проведений аналіз політичних промов Дональда Трампа засвідчує, що деякі їх характеристики порушують загальноприйняті уявлення щодо мовлення чоловіків, що може свідчити про орієнтацію його публічних виступів на завоювання уваги гетерогенної аудиторії. Використання формул ввічливості, емоційний виклад змісту промови та опора на почуття та емоції під час аргументації висловлювання надають публічним виступам Дональда Трампа рис фемінності, але разом сприяють кращому розумінню їхніх комунікативних інтенцій не лише чоловічою, а й жіночою аудиторією.

Аналіз емпіричної бази дослідження дав нам можливість виділити наступні особливості політичних промов американського президента: предметність, насиченість фактами; спрямованість на пошук рішень; агресивність та безапеляційність; спирання на почуття та емоції; прагнення до симетричності; схильність до надмірної емоційності; необхідність у продукуванні довгих повідомлень; частий моніторинг зворотнього зв'язку [3, с. 658].

Отже, ми виділили наступні особливості комунікативної поведінки Дональда Трампа:

- спрямованість на самостійний пошук рішень: «*In the last 10 months we have followed through one promise after another: I appointed and confirmed a Supreme Court Justice Antonin Scalia*» [4];

- економія мовних ресурсів: «*Our plan goes from eight tax brackets down to four; expands the zero tax bracket greatly; expands the child tax credit; repeals the estate tax and special interest tax breaks; cuts the corporate tax rate from much more and equal to 35 percent tax, and brings it down all the way down to 20 percent; and cuts tax rates for small businesses to the lowest level in more than 80 years*» [4];
- низький ступінь дистанції влади: «*We will defeat every evil, overcome every threat, and meet every single challenge*» [5];
- високий ступінь уникнення невизначеності: «*And I'm being followed by Mr. Bennett – you know that, right? Those are the ones I like where they speak well of you before you know them. Right?*» [5].

В цілому, промови Дональда Трампа логічні, чіткі, аргументовані та відзначені тяжінням до етикетності. Політик демонструє здоровий глузд, схильний до іронії та zarazом виявляє тяжіння до етикетності. Такі особливості дозволяють нам визначити тип мовної особистості політика як раціонально-евристичний з елементами куртуазності.

Таким чином, хочемо ще раз зазначити, що в понятті мовної особистості фіксується зв'язок мови з індивідуальною свідомістю людини, з її світоглядом. Будь-яка особистість розкривається не тільки через предметну діяльність, але і через вербальне поведінка, яке виявляється для даної конкретної людини більш-менш прийнятний. Вербальну поведінку індивіда зумовлено набором психічних, розумових, а також соціальних і гендерних стереотипів, що склалися в даному мовному колективі, або його частини. Причому, гендерні та соціально-рольові характеристики особистості нерідко виступають в ролі ведучих при ідентифікації мовної особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сотников А. В. Складові компоненти мовної особистості в контексті міжкультурної комунікації, 2012. URL: <http://langcenter.kiev.ua/Lingvistika%202012/Sotnikov%20267271.pdf> (дата звернення: 19.02.2020).

2. Сухих С. А. Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса: автореф. дис. д-ра филол. наук: 10.02.04. Краснодар, 1998. 62 с.
3. Ляшук А., Кабашнюк З. Гендерні та соціолінгвістичні характеристики мовної особистості політичного лідера (на матеріалі промов політичних діячів Петра Порошенка та Дональда Трампа). *Наукові записки. Філологічні науки*. 2018. Вип.165. С. 654-662.
4. Donald Trump and Ted Cruz Clash at the Fox Business GOP Debate, 2018. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=v9L-prXogME> (дата звернення: 23.02.2020).
5. Donald Trump says Muslims support his plan, 2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Sqhg2FNzKHM> (дата звернення: 23.02.2020).

Яна Музика,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ПОНЯТТЯ НЕКООПЕРАТИВНОГО ДІАЛОГУ ТА ЙОГО ДЕТЕКЦІЯ У ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ

Література кожного народу світу є величезним джерелом інформації становлення нації, суспільства загалом. Саме із літератури ми дізнаємось про історію розвитку держави, життя людей в різні періоди існування світу, побут, звички, особливості поведінки. Для лінгвістів важливою складовою є дослідження саме мови через літературу: її граматичні, лексичні, синтаксичні, фонетичні аспекти. Найкраще досліджувати їх через мовленнєве спілкування, або ж – діалоги. Адже, мова літературних персонажів відображає усну форму розмовної мови і тому може слугувати надійним джерелом для відповідних спостережень. Загальновідомо, що спілкування – це обмін інформацією. З етичної точки зору, передача інформації може бути кооперативною (тобто доброзичливою, спрямованою на взаємний контакт) і некооперативною (небажаною, з бажанням швидше завершити розмову).

В сучасному світі міжкультурних та міжсуспільних зв'язків, з'являється необхідність детального вивчення та спостереження за некооперативним спілкуванням з метою виявлення та запобігання розвитку

глобальних конфліктних ситуацій. Актуальність досліджуваної теми обумовлена необхідністю вивчення аспектів розвитку, становлення, факторів, причин, особливостей, наслідків некооперативного діалогу, його прихованих механізмів, що провокують комунікантів до цієї форми мовленнєвого контакту.

Мета дослідження полягає в аналізі розвитку некооперативних діалогів в художньої літературі, у з'ясуванні причин виникнення конфліктних ситуацій, наслідками яких стає поява некооперативного діалогу, у виявленні засобів вираження прихованої й відвертої неприязні співрозмовників, факторів впливу на їхню поведінку.

Некооперативний діалог, як один із основних проявів конфліктних ситуацій, був предметом досліджень багатьох мовознавців, серед яких: О. С. Букін, М. Я. Блох, Н. А. Білоус, С. М. Поляков, В. Д. Девкін, Г. Г. Хісамова, А. А. Гончарова, Н. І. Чіркова, Дж. Ліч та інші.

Дослідники Є. М. Молчан, А. А. Гончарова розуміють діалогічну взаємодію як «комунікативну взаємодію», під впливом якого соціальні суб'єкти здійснюють пошук істини, обмінюючись духовно-моральними цінностями [4, с. 33].

Визначну роль у діалоговому прозовому тексті відіграє мовна діяльність двох комунікантів, що мають в собі орієнтування на соціальну роль і статус адресата при спілкуванні. У такому співвідношенні створюються відповідні прозові тексти, що відображають комунікативне спілкування, у якому партнери вербально і не вербально, шляхом зміни комунікативної ролі комуніканта і реципієнта в конкретній ситуації, прагнуть досягти, за допомогою певних стратегій і тактик, бажаних результатів – і досягають (або не досягають) їх. Тому, виникає кооперативний діалог «погодження» – що характеризується врахуванням думки кожного мовця, та конфліктний діалог «непогодження» – діалог заперечення у дискурсивному зв'язку [5, с. 84].

Тобто, кооперативний діалог – це мовленнєве спілкування мінімум двох особистостей (двох сторін спілкування) зі своїми різними ідіолектами, які зацікавлені в становленні й продовженні спілкування між ними [3, с. 160].

Виходячи з вище сказаного, некооперативний діалог – це таке мовленнєве спілкування мінімум двох сторін спілкування зі своїми різними ідіолектами, одна з яких (або мовець, або слухач), або ж обидві сторони, не зацікавлені в продовженні діалогу між ними та активно прагнуть до його завершення [2, с. 23].

Некооперативний діалог з точки зору мовленнєвого спілкування може розвиватися в рамках нормативного спілкування, та, навпаки, поза рамками нормативного спілкування [1, с. 15]. Некооперативний діалог поза рамками нормативного спілкування здійснюється з певними відхиленнями від загальноприйнятих норм і правил поведінки, моральних цінностей, етичних норм суспільства. Діапазон таких відхилень досить широкий: починаючи від неприхованої нетерпимості до співрозмовника, і закінчуючи відкритою грубістю, використанням ненормативної лексики, гостротою висловлювань, невдоволенням, проявами цинізму і сарказму.

Наведемо приклад некооперативного діалогу із всесвітньовідомого твору Джоан Роулінг «Гаррі Поттер та Кубок Вогню»:

“Language, Weasley” said Malfoy, his pale eyes glittering.

“Hadrn’t you better be hurrying along, now? You wouldn’t like her spotted, would you?”

“Granger, they’re after Muggles,” said Malfoy.

“D’you want to be showing off your knickers in midair? Because if you do, hang around... they’re moving this way, and it would give us all a laugh” [6, с. 31].

В цьому діалозі ми спостерігаємо розмову між групою із трьох осіб та їхнього опонента. Драко Мелфой кожною реплікою намагається зачепити почуття комунікантів, викликати у них відповідну грубу, гостру реакцію, тим самим розпочавши конфлікт. Він з негативного боку обговорює батьків

Гаррі, Рона та Герміони, дражнить учнів через їх походження (демонструючи агресивний шовінізм) і т.д.

Перед дослідниками постає завдання навчитися впізнавати некооперативні діалоги та аналізувати їх. Детекція некооперативного діалогу в художньому тексті відбувається у три етапи:

1. Виявлення факту наявності некооперації у тексті;
2. З'ясування конкретного фактору (особистісного, соціального, ситуативно-цільового) реалізації некооперативного діалогу між персонажами твору;
3. Класифікація некооперативного діалогу за аспектами фактору його виникнення.

Першим кроком (етапом) детекції некооперативного діалогу є виявлення існування чи, навпаки, відсутності факту некооперації у тексті.

Наступним етапом детекції є виявлення того, який конкретно фактор став основним в реалізації некооперації: особистісний, соціально-ситуативний чи ситуативно-цільовий. Важливо зауважити, що кожен автор схильний до створення некооперативних діалогів певним чином. Наприклад, Джоан Роулінг схильні виводити конфлікти із особистісного фактору, Теодор Драйзер - із ситуативного, а Френсіс Скотт Фіцджеральд – із соціального [2, с. 38].

Третім етапом детекції некооперативного діалогу є класифікація його за аспектами фактору виникнення. Бувають випадки, коли важко віднести виникнення певного некооперативного діалогу лише до одного фактору. Як правило, виявляється, що при відсутності одного фактору некооперація логічно неможлива, тому такі фактори і аспекти будуть ключовими.

Отже, проаналізовані англійські твори різних авторів та жанрів дають змогу підсумувати, що саме некооперативні діалоги складають основну частку діалогів у творах. Різні об'єктивні та суб'єктивні фактори виникнення некооперативних діалогів в художньому тексті та в реальному житті спонукають до їх детального вивчення. Метою такого вивчення служить

уникнення та запобігання руйнівного, негативного впливу на благоустрій людей, суспільства в цілому.

Окрім цього, розуміння трьох етапів детекції некооперативного діалогу в художніх творах, дає можливість читачу краще зрозуміти зміст твору, різні сюжетні лінії, прихований задум. Усі отримані вміння ідентифікації некооперативних діалогів дають можливість розвивати навички розуміння загальної ідеї прочитаного, прослідкувати конфлікти твору там, де, на перший погляд, вони відсутні. Отримані результати дослідження, будуть корисними студентам, викладачам вищих навчальних закладів філологічних факультетів при підготовці семінарів, практичного й лекційного матеріалу, під час написання тез, доповідей, курсових та магістерських робіт.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блох М. Я. Прагматика, етика и эстетика языкового общения. *Лингвистика и лингвистическое образование в современном мире*: материалы международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения В. Д. Аракина. М., 2004. 24 с.
2. Букин А. С. Некооперативный диалог (на материале англоязычной художественной литературы): дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук Орехово-Зуево, 2016. С. 154.
3. Матвеева Т. В. Риторический практикум журналиста: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2007. 312 с.
4. Молчан Е. М., Гончарова А. А. Диалогическое взаимодействие субъектов: ценностный аспект. *Ценности и смыслы*. 2016. № 2(42). С.31–35.
5. Науменко Л. О. Діалоговий дискурс у просторів контексті (на матеріалі українських письменників поч. ХХ століття). 2011. С. 81-86 URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Mik_2011_14_8_13.pdf
6. Rowling J. K. Harry Potter and the Goblet of Fire. Bloomsbury Publishing PLS, 2000. 796 p.

Микита Невдахін,
магістрант II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

УНІВЕРСАЛЬНІСТЬ І СПЕЦИФІЧНІСТЬ СПОСОБІВ МЕТАФОРИЗАЦІЇ

Когнітивний підхід до вивчення метафори сприяє тому, що будь-яке

абстрактне явище можна уявити як образ чуттєвого пізнання світу, яке існує в досвіді мовця. Цей процес супроводжується аксіологічним оцінюванням. Як правило, при цьому репрезентація абстрактного явища здійснюється через більш конкретну ситуацію. Проте вчені говорять, що не завжди метафоризація супроводжується оцінкою. У сучасній лінгвістиці виділяють чотири способи метафоризації:

- 1) від конкретного до абстрактного;
- 2) антропоморфізм;
- 3) синестезія;
- 4) перенос найменування з особливо актуальною для певного часу сфери в інші галузі [1].

Іноді метафоризація відбувається в межах того ж самого рівня.

Метафора є одним із способів створення полісемії. Коли метафора утворюється за схемою від конкретного до абстрактного, то виникає один із найменш аксіологічних способів метафоризації. Особливо властиво це для дієслівних конструкцій. Наприклад: *to put them into a situation*. У цьому випадку багатозначність дієслова обумовлює метафоричність, оскільки кожне наступне слово в системі ЛСВ багатозначних слів, як правило, абстрактніше попереднього. *To put* означає в цьому вислові *to plunge*.

На подібних принципах ґрунтується утворення метафор: *sweetness of his disposition; he didn't know how to be open; a flash of gaiety; she would miss her market; there was no reason for her to put on airs; she was expected to make the brilliant match; information can be stored; a distribution can be perfectly reconstructed; complex nature of the problem; new field of artificial intelligence; theoretical tool; the connections within a barrel are much richer*.

Серед зазначених типів найбільш аксіологічними є антропоморфізм та синестезія [2].

Як зазначається багатьма вченими, антропоморфізм є провідним способом створення чуттєвого пізнання світу. Людина виступає мірою всіх речей. У даному випадку простір для метафоризації може бути

розмежованим за складовими так званої давньої схеми Великого Ланцюга Буття: річ – рослина – тварина – людина – Бог. Серед знайдених нами шляхом суцільної вибірки когнітивних метафор у публіцистичних, наукових та художніх текстах англійською мовою найбільш представлений перший рівень: «річ – людина» [3].

Специфіка такого способу метафоризації обумовлюється тим, що вона відбувається безпосередньо у предикативному центрі – на рівні підмета і присудка. Предикація, відображаючи більш глибокий рівень свідомості, актуалізує метафоричний засіб репрезентації нової номінації: *the article which shows clearly; a neuron that sends its signal; the impulse moving; it may be difficult for the neuron to arrange matters; inorganic ions play a large role; this fact may impose limitation of the speed; the cortex can handle; such nets can serve to fine tune; the brain must perform an order for us to see things; analogy between a computer and the brain is apt to be misleading; we are inclined to believe it (neuron) tells us.*

Другим за ступенем поширення є спосіб синестезії. Особливо він поширений у науковому мовленні. На нашу думку, це пояснюється специфікою функціонального призначення наукових текстів – відобразити складні асоціативні зв'язки наукових концептів, пов'язаних із пізнанням світу, нерозчленованість і певну аморфність нових понять, які щойно виникли і не встигли встановити чіткий зв'язок між денотатом, сигніфікатом та мовним знаком: *a striking demonstration; firm evidence; the broadest terms; the faintest idea; the strength of connections vary; firm evidence; subtle ways; broad picture of how information is processed; the faintest idea; long intricate arithmetical calculations, theoretical tool, dramatic clarification; the total information contained in the system; information can be stored.*

Виникає потреба якось ідентифікувати незнайоме явище, спираючись на певні почуття [4]. Передусім подолання значенневого дефіциту відбувається за рахунок:

1) зорових асоціацій (прозорі та непрозорі зв'язки): *the brief moment; a*

striking demonstration of this kind of phenomenon; any description of conscious perception that illuminates our experience of it;

2) асоціацій, викликаних відчуттям відстані;

3) аксіологічної асоціації: *a bad idea, his dearest wishes; has little interes.*

Якщо подібні асоціативні зв'язки набувають постійного характеру, то такі метафори переходять у розряд генералізуючих.

Метафоричні зв'язки, що базуються на явищі синестезії, можуть бути декількох різновидів:

1. За принципом гіперболи: *he goes all to pieces*. Аналізований вислів є образом, побудованим на перебільшенні.

2. За принципом зіставлення, коли метафора містить приховане порівняння: *a gleam of mockery, the shadow of a smile one more crossed his eyes*.

3. Дуже рідко зустрічаються метафори, побудовані за принципом синекдохи, наприклад, *portions of brains* (маються на увазі частини мозку).

Специфіка наукового та публіцистичного мовлення сприяє тому, що метафоризація відбувається і в напрямку запозичення певних понять з інших галузей науки.

Дифузія образів світу, яка властива, насамперед, публіцистичному мовленню, обумовлює дифузію стилів та мовних засобів їх вираження. Для створення метафори в науковому та публіцистичному текстах використовуються образи та поняття з інших галузей:

1) з техніки: *small tubes allow one to view each patch separately;*

2) з фізики: *new field of artificial intelligence;*

3) з філософії: *our entire way of thinking; exploiting new opportunities; nature of the problem.*

Незважаючи на те, що в діяхронічному аспекті процес метафоризації подається у напрямку від конкретного до абстрактного, то для синхронного розгортання тексту це менш властиве. За нашими спостереженнями, це складає дуже нечисельну групу: *the powerful new technique*. Таке становище пояснюється тим, що кожне наступне метафоричне значення внаслідок самої

природи є абстрактнішим, ніж попереднє, тобто це повинно бути значенням, де актуалізована лише абстрактність, а це неефективно в метафоризованому пласті. Метафорична предикація, як правило, завжди полі функціональна [2].

Таким чином, у сучасних англійських наукових, публіцистичних та художніх текстах найбільш повно представлено антропоморфічні способи метафоризації та способи, пов'язані із явищем синестезії. Це пояснюється тим, що метафора є центром пізнання світу. Для наукового мовлення властиве запозичення образів із суміжних галузей науки та техніки внаслідок первинної неоформленості понять, що тільки виникли у «чистому» вигляді. Кожний метафоричний вислів включає декілька функцій, а не тільки функцію абстрагування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блэк М. Метафора. *Теория метафоры*. М.: Прогресс, 1990. С. 153–173.
2. Schraw G. Component of metaphoric processing. *J. of Psycholinguistic Research*. N.Y., 1995. Vol. 24. № 1. P. 23–38.
3. Гак В. Г. Метафора: универсальное и специфическое. *Метафора в языке и тексте*. М.: Наука, 1988. С. 11–26.
4. Engberg-Pradersen E. The concept of domain in the cognitive theory of metaphor. *Nordic j. of Linguistics*. Oslo, 1995. Vol. 18. № 2. P. 111–119.

Anna Nedobuha,
4th year student,
the faculty of philology and history,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
Hlukhiv

IMPLICIT MEANING AS A LINGUISTIC CATEGORY

Modern linguists have no general opinion in conceptual defining the category of “implicit”. They comment on implicit as: the role of the hidden in language functioning (V. X. Baghdasaryan), the recognition of additional meaning or emotional value (V. A. Kukharenko), the formal inexpressiveness of the elements of the deep statement, which cannot be shown by words, morphemes or

phrases (S. Katsnelson), a universal category of language and speech, and its meaning expressed by relationships between the corresponding explicit units (N. Ivanyshyn), the hidden or deep layer of second-guessing content, which is comprehended in communicative processes due to explicit context and other factors (V. K. Dolbina), the expressing of different information by indirect explicit meanings, which is second-guessing by native speakers in communication process (L. Nevidomska).

Mariam Webster Dictionary gives the following interpretation to this notion:

l: a: capable of being understood from something else though unexpressed (implied);

b: involved in the nature or essence of something though not revealed, expressed, or developed (potential);

2: being without doubt or reserve: *an implicit trust* [1].

Researchers distinguish between different approaches to the definition of implicit meaning as a linguistic category. They take notice to the inter-paradigmatic study of latent meanings in linguistics. The implicit meaning in linguistics is interpreted by scholars in a variety of ways, emphasizing its various aspects:

- grammatical – the implicit meaning is studied in connection with morphology and syntax;
- linguistic-multilevel – the implicit meaning is studied at different levels of the linguistic system;
- text-discursive – the implicit meaning is considered as a structural-semantic connector of text segments;
- communicative – studies the representation of latent meanings in the perspective of interactions between communicators;
- logical and linguistic – qualifies implicit meaning as a special way of expressing opinion by language means [5, p. 8].

Yu. Ilchuk focuses on the following features of implicit as a language category: non-obligatoriness of determination, secondary character of its meaning, a special way of its expressing, the presence of main sources of its determination (subtext, presupposition, discourse implication, the ability to be a semantic link in the text [8]).

The classical means of expressing the implicit meaning in the text are reduction, abbreviations, allegorical meaning of words, figurative using of words, pronouns, logical stress, questions, partial sentences, entememes, examples that confirm another opinion, irony, hints stylistic devices, the diplomatic language etc.

To sum up, we must say that the implicit meaning is as a linguistic category semantically connected with explicit expressing a linguistic unit by lexical, morphological or syntactic means.

Subtext, implication, presupposition carry the additional hidden information. This information promotes disclosing the deep content of the text, determining the encoded ideas, forming conflicts and progress in the plot development, creating images and microforms.

REFERENCES

1. Merriam Webster Dictionary. *Implicit*. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dictionary>.
2. Багдасарян В. Х. (1983). Проблема *имплицитного (логико-методологический анализ)*. Ереван: АН АрмССР.
3. Кухаренко В. А. (1988). *Интерпретация текста* Москва: Просвещение.
4. Кацнельсон С.Д. (1972). *Типология языка и речевое мышление*. Москва: Просвещение.
5. Іванишин Н. Я. (2006). *Лексичні засоби формування імпліцитності в драматургійному тексті (на матеріалі української драми початку ХХ ст.)* (Автореферат дис. канд. філол. наук). Прикарпатський національний університет ім. В.Стефаника, Івано-Франківськ.
6. Долбіна В. К. (2011). *Актуальні питання філології (Поняття мовної імпліцитності на сучасному етапі розвитку лінгвістики)*. Відновлено з <http://www.stattionline.org.ua/filologiya/31/1896-ponyattya-movno%D1%97-implicitnosti-na-suchasnomu-etapi-rozvitku-lingvistiki.html>.
7. Невідомська Л. М. (2000). *Імплицитність у її стосунку до мовної норми*. (3, с. 27-35). *Українознавчі студії*. Івано-Франківськ: Плай.
8. Ільчук Ю. (1998). Теорія автора і структурно-суб'єктний аналіз тексту. *Наукові записки. Національний університет "Києво-Могилянська академія". Філологія*. Т. 4. С. 12-17.

*Вадим Омельченко,
магістрант II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ СЕМАНТИКИ ВЛАСНИХ НАЗВ

Питання про дослідження власної назви (далі – ВН) як окремої одиниці мови піднімалось у різні часи багатьма вченими, лінгвістами, філософами. Основною проблемою, з якою зіткнулися всі дослідники ВН, стала проблема присутності значення у ВН та його специфіка в порівнянні із значенням загальної назви. Залежно від використовуваних методів дослідження, семантики ВН, вихідних положень розроблених підходів і того, що малося на увазі під семантикою ВН, склалося кілька різних поглядів на цю проблему. Причиною такого становища можна вважати складність філософії власної назви і її неоднозначну природу, для повного розуміння якої необхідним є розгляд ВН одночасно як мовного, так і мовленнєвого явища.

На сьогодні питання про присутність чи відсутність лексичного значення у ВН залишається дискусійним. Дослідники розділилися на три групи: перші – заперечують присутність у ВН як значення, так і поняття (Д. Гардінер, М. Крістоферсен, Дж. Мілль, Д. Рассел та ін.), другі – займають іншу позицію, відштовхуючись від сфери застосування ВН, тобто визнають присутність у ВН мовленнєвого значення і відсутність мовного (К. Бреаль, Д. Гардінер, О. Есперсен, Д. Суїт та ін.), треті – наполягають на існуванні значення ВН і в мові, і в мовленні, але іншого характеру, ніж у загальної назви (Е. Мурнаєва, О. Потебня, Л. Щерба та ін.).

У рамках першого підходу, відомого як функціональний або синхронний підхід до розуміння семантики ВН, ВН розуміються як нічого не значущі (в семантичному сенсі) слова, якісь ярлики, етикетки, слова-мітки, розпізнавальні знаки, котрі приклеюються до однорідних предметів для того, щоб відрізнити один предмет або явище від іншого» [1]. Витоки такого

підходу були закладені ще в XIX ст. в роботах філософа-логіка Дж. Мілля, який вважав, що власна назва денотує, або називає (denotes), але не конотує (connotes), тобто не має сенсу» [2]. Ідею про те, що ВН вказує на об'єкт і сама по собі не має ніякого детермінованого значення, розвивали у своїй теорії («класичній теорії референції») Б. Рассел і Г.Фреге. Згідно з цією теорією, ВН прирівнювалася до певної скороченої дескрипції, якій належить позначений ВН об'єкт. Відповідно, у ВН та у дескрипції визнається загальний референт («носії імені», предмет, що позначається ВН) і загальний сенс. Сенс ВН прирівнюється до сенсу дескрипції. Таким чином, сенс імені Арістотель полягає в дескрипції: «останній великий філософ античності». Думка Б. Рассела була доповнена кластерною теорією іменування Дж. Серла, який вважав, що ВН може здаватися не однією конкретною дескрипцією, а цілим набором (кластером) певних дескрипцій. Тобто, значення імені Арістотель складається із сукупності дескрипцій: «учень Платона», «виходець з Стагіри», «автор «Метафізики», «великий філософ античності» та інші. Таким чином, згідно з наведеним описом ВН, вона визначалась дослідниками як ярлик, який скорочує певну дескрипцію або кластер дескрипцій, що позначають об'єкт і виражають його зміст. В даному випадку ВН вказує на об'єкт опосередковано, тобто за допомогою скорочених дескрипцій. Прихильником теорії прямої референції, коли ВН вказує на об'єкт безпосередньо, без участі дескрипцій, був Дж. Мілля, який вважав, що «імена є ярликами, котрі безпосередньо позначають предмети» [2, с. 32].

Ідею асемантичності ВН підтримував і А. Гардінер, який вважав призначенням ВН ідентифікацію, яку вона виконує тільки за допомогою диференціюючого звуку, що знайшло своє відображення в розмежуванні ВН на «втілені» («тілесні») і «невтілені» («безтілесні») ВН [3, с. 73–74]. Під втіленими іменами ним розумілися імена, прикріплені до конкретних об'єктів (Джон Локк – ім'я філософа XVII ст.), а під невтільеними розумілися імена не зв'язані з конкретним денотатом (Джон – особисте ім'я взагалі). Виокремлення двох функціональних типів ВН – втілені/невтілені,

означені/неозначені загальні/індивідуальні – знайшло своє відображення в роботах багатьох дослідників, що розглядають функціонування ВН в мовленні або в якості позначення конкретної особи, або умовного знака, засобу найменування.

Відповідно до другого підходу щодо розуміння природи семантики ВН, ВН має повноцінне значення тільки в мовленні (в тексті, в контексті, в дискурсі, в соціолекті), де, як правило, співвідноситься з тим чи іншим референтом. У мовленні ВН позначає певних конкретних людей, що носять певне ім'я, прізвище і володіють тими чи іншими якостями. Ідею про те, що ВН набуває лексичного значення тільки в контексті мовленнєвого оточення і комунікативної ситуації, висловлювали М. Бреаль, О. Есперсен, Г. Суїт та інші. Цей підхід до розуміння семантики ВН пов'язаний із думкою про абстрактність/конкретність ВН в мові/мовленні. Як пише І. Габдулліна, «ВН максимально конкретні у мовленні і надзвичайно абстрактні в мові» [4, с. 20]. У мові ВН виражає загальне поняття про клас предметів, кожен з яких має ім'я (*Alice, Kate* – клас жіночих імен; *John, Peter* – клас чоловічих імен), у мовленні ж ВН відноситься до певного об'єкту, і це загальне поняття про клас імен переходить у лексичне значення ВН, яке доповнюється конкретним змістом про певний предмет у процесі акту мовлення.

Відповідно до третього підходу до вивчення ВН, ВН мають значення і в мові, і в мовленні, і характер цього значення відрізняється від значення загальних назв. Такої точки зору дотримуються багато вчених, і вона визначає наш погляд на специфіку семантики назв.

Для розуміння специфіки значення назви важливим є виділення в її смисловій структурі трьох основних компонентів або типів відносин: денотативного, сигніфікативного і структурного. У концепції О. Воробйової ці компоненти зближують ВН із загальною назвою. Під денотативним відношенням розуміється відношення значення слова до предмету, під сигніфікативним – відношення до поняття, під структурним – відношення значення слова, а також всього слова до інших слів даної мови. ВН володіє

усіма зазначеними типами відносин і зміст ВН виявляється в кожному з компонентів їх значення [5, с. 53–64].

ВН розглядається як динамічне утворення, семантична мережа якого народжується в акті номінації, причому як процес її виникнення, так і структура спочатку виявляють кореляції з виникненням будь-якої загальної назви. Концепція, згідно з якою ВН розглядається як комплексна і складна категорія, знаходить своє відображення в побудові «комплексної моделі семантики ВН», відображеної в роботах М. Голомідової. М. Вона пропонує розглядати під семантикою оніма – концептуальність назви, котра «виражає сукупний обсяг уявлень про можливості застосування назви – мовні й екстралінгвістичні знання, які склалися у носіїв цієї мови» назви [1, с. 16]. Автор виділяє чотири рівні цієї концептуальної моделі, з яких найбільшу значимість набуває третій – рівень приватної характеризуючої та індивідуалізуючої семантики, на якому відбувається семантизація конкретно-чуттєвого уявлення про об'єкт номінації, тобто образу, означеного назвою.

Головну роль у семантичній структурі ВН відіграє образний компонент, оскільки без конкретно-чуттєвого уявлення про об'єкт оніма, як такого, просто не існує. М. Торчинський представляє свою модель семантики ВН, засновану на розгляді топонімів. Він виділяє два види вимірювання семантики: «вертикальний», який включає концептуальне ядро значення, прагматичну зону і синтаксичну зону та «горизонтальний», який полягає у вивченні зв'язків, особливостей взаємодії ономастичного коду з іншими кодами [6, с. 54–60].

Думка про зв'язок ВН із певною структурою знання про означуваний об'єкт лежить в основі когнітивного підходу до розгляду семантики ВН.

Говорячи про специфіку ВН, не можна не згадати основні функції ВН в мові та мовленні. Однією з головних функцій ВН в мові, що відрізняє їх від загальних назв, дослідники називають функцію індивідуалізації/ідентифікації об'єкта з ряду йому подібних, що проявляється в особливості власної назви відноситись до одиничного, конкретного об'єкта або індивіда, тим самим,

виділяючи його із загального ряду. Ю. Карпенко крім ідентифікаційної функції виділяє також номінативну і диференціальну функції, оскільки призначення ВН в мові – називати певний об'єкт і розрізняти однорідні об'єкти. В мові ВН здатні використовуватися в наступних функціях: комунікативній, апелятивній, експресивній, дейктичній [7].

Узагальнюючи вищеозначене, можна зробити висновок, що ВН виконують у мові та мовленні цілий ряд функцій, головна відмінність їх від загальних назв простежується в здатності ВН виконувати ідентифікуючу функцію. Специфічність семантики ВН виражається в неоднорідності денотативного, конотативного та сигніфікативного компонентів, асоціативності і більшій інформаційній насиченості в порівнянні з семантикою загальних назв.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голомидова М. В. Искусственная номинация в ономастике: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 – германские языки. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998. 503 с.
2. Mill J. S. A System of Logic Ratiocinative and Inductive: Being a Connected View of the Principles of Evidence and the Methods of Scientific Investigation. London: Longmans, 1943. Vol. 1–2.
3. Gardiner A. The Theory of Proper Names: A Controversial Essay. London: Oxford Univ. Press, 1954. 76 p.
4. Габдуллина И. Ф. Переход имен собственных в имена нарицательные в английском, немецком и татарском языках: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. Казань, 2003. 347 с.
5. Воробйова О. М. Концептологія в Україні: здобутки, проблеми, прорахунки. *Вісник Київського лінгвістичного університету*. Серія: Філологія. 2011. Т.14. № 2. С. 53–64.
6. Торчинський М. М. Концептуальність онімного простору. *Наук. зб. Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка*. Сер.: Філол. науки (мовознавство). Кіровоград, 2013. Вип. 115. С. 54–60.
7. Карпенко О. Ю. Проблематика когнітивної ономастики: монографія. Одеса: Астропринт, 2006. 328 с.

Анастасія Пашигрєва,
*студентка V курсу,
факультет іноземних мов,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця*

ВІДТВОРЕННЯ ЗАСОБІВ КОМІЧНОГО В ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Художні твори кожної культури – це її візитівка. Переклад відкриває іншим народам погляди різних культур і широку картину світу. Він завжди буде залишатися одним із найважливіших засобів зближення націй, через пізнання культур одна одною. Літературні твори це ніби «губки», які постійно накопичують в собі інтелектуальний розвиток і потенціал нації, який формувався протягом багатьох століть і також представляють неповторний стиль кожного окремого письменника. Це і створює деяку складність завдання, яке перекладач художньої літератури повинен вирішити. У творах комічної спрямованості, це зробити особливо важко, оскільки в них часто присутні авторська іронія, з тонким характером; особливе, притаманне певній культурі почуття гумору; народний сміх. При перекладі їх не завжди можливо адекватно зберегти у творах. Іноді навіть деякі варіанти перекладачів виглядають надто примітивними та простими або штучними. Метою даної тези є проаналізувати способи актуалізації комічного стилю автора з подальшою можливістю його відтворення в художньому перекладі українською мовою [1, с. 41].

Багато років дослідників різних галузей науки цікавлять проблеми художнього перекладу. Актуальною проблемою і сьогодні залишається передача комічного у художньому перекладі різних творів. За останні роки вчені різних країн розглядали такі частини комічного як: походження та сприйняття гумору (Ю. Борєв, А. Карасик, А. Лук), реалізація та репрезентація комічного (Т. Буйницька, О. Кагановська, М. Паніна, О. Шонь), однак дослідженню відтворення засобів комічного у художньому

перекладі присвячено лише декілька робіт (Д. Вавринюк, А. Гарамян, М. Якименко). Хоча, варто зазначити, що в названих дослідженнях комічне не аналізується комплексно, як щось ціле. В даних роботах проводиться дослідження і аналіз варіантів перекладу тільки окремих засобів творення комічного ефекту [2, с. 11].

Згідно думки Юджина Найди, відомого американського теоретика перекладу, «переклад деякою мірою залежить від цілого ряду дисциплін, таких як лінгвістика, антропологія культури, філологія, психологія та теорії комунікації». В ХХІ ст. вчені неодноразово дослідження, на меті в яких був пошук найбільш ефективних варіантів репрезентації комічного у художніх перекладах. Згідно цієї тематики була захищена дисертаційна робота в Україні О. Колесникова «Відтворення комічного у художньому перекладі (за творами англомовних авторів ХХ століття)». Значну увагу варто приділити дослідженням К. Осташової та Ю. Привалової «Особливості передачі гумору при перекладі художніх творів», де вчені приходять до висновку, що найпоширенішим засобом відтворення комічного в різних творах є повний переклад або, як його ще називають, еквівалентний [3]. Також є необхідність сказати про англомовні дослідження та аналізи даного питання: «Переклад, гумор та література» (Д. Чіаро, 2010), «Чи може теорія допомогти при перекладі?» (А. Честерман, 2012), «Дослідницький проект стосовно перекладу» (А. Пум, 2012) [3, с. 5].

Сьогодні спостерігаються сучасні тенденції розвитку перекладознавства. Традиційна концепція перекладу, яка колись була популярною та нормативною, тепер поступається новітнім підходам, які розглядають переклад як можливість комунікації між різними культурами або, як відмічають науковці, «культурні перемовини». Але навіть прогрес не вирішив проблему адекватного відтворення комічної задумки автора. Не дивлячись на кількість досліджень стосовно даного питання, проблема перекладу художніх текстів, залишається і досі актуальною, особливо англійська комічна література. Це можна пояснити декількома чинниками.

По-перше, не можна передбачити сміхову реакцію людини, навіть в межах одного культурного простору. Для реалізації комічного обов'язковою умовою є присутність реципієнта, тому що комічне не може існувати без соціума. Тільки абсурдність чи невідповідність ситуації, яку спостерігає та аналізує реципієнт, може породити його позитивну реакцію як розуміння та сприйняття комічного. По-друге, не секрет, що англійський гумор традиційно вважають надзвичайно складним для сприйняття іншими представниками різних культур. Відповідно до дослідження А.В. Карасика, причинами нерозуміння англійських жартів носіями різних культур полягає у тому, що реципієнт або не сприймає ситуацію, яка має абсурдність та невідповідність, не бачить та не розуміє дивного стану речей; або ясно розуміє дану невідповідність ситуації, але впевнений, що комічне до такої ситуації не відноситься, оскільки предметом висміювання виявилися цінності його культури [4, с. 37]. Якщо ми говоримо про художній переклад, то він має справу з текстами, і зважаючи на це, презентація авторських намірів відбувається на усіх рівнях: семантичному, контекстуально-ситуативному та прагматичному. Тому перекладач повинен мати високий рівень володіння іноземною мовою, але й досконало розуміти стилістичних особливостей художнього твору, який перекладається та відмінно володіти рідною мовою разом із гарною інтуїцією.

Коли перекладач визначи загальну мету, він роздумує над перекладацькою стратегією, звертає увагу всі деталі оригіналу. За допомогою аналізу та ознайомлення з творчістю та стилем автора перекладач повинен визначати характерні для даного автора ознаки стилю. Серед засобів створення комічного та засобів його перекладу потрібно виділити утворення комічного на фразеологічному рівні; використання індивідуальних метафор; застосування незвичних порівнянь [5, с. 15].

Отже, для передачі засобів творення комічного ефекту перекладач віднаходить у кожному окремо тексті індивідуальність авторського стилю і підбирає способи перекладання даного автора для збереження комічного

ефекту. Перекладач оцінює можливі варіанти перекладу на рівні мінімальних синтаксично завершених одиниць, речень, і якщо автор зберігає гармонію між усіма рівнями та відтворює більшість інваріантів, то переклад можна вважати адекватним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Nida E. *Theories of Translation*, 2016. 278 p.
2. Осташова К. Особенности передачи юмора при переводе художественных произведений. Саарбрюкен: Lambert Academic Publishing, 2014. 116 p.
3. Дземидок Б. О комическом / Б. Дземидок; [пер. с польск.]. М.: Прогресс, 1974. 223 с.
4. Карасик А. В. Лингвокультурные характеристики английского юмора: автореф. дисс. ... канд. фил. наук. Волгоград, 2001. 123 с.
5. Kelley A. *Comic texts: translating into English*. *Encyclopedia of Literary Translation into English: A–L* / [ed. Oliver Classe]. London, Chicago: Taylor & Francis, 2000. 299 p.

Nadiia Petrushenko,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE WAYS TO DEVELOP SPEAKING ACCURACY AND FLUENCY AT SECONDARY SCHOOL

In the modern world English has an important role and becomes an international language. From methodological point of view it is regarded as four skills which are as follows: listening, speaking, reading and writing. Speaking is an important component in the communication and plays a key role in daily life, so to get academic success at school and to master the English language learners should develop it.

In conclusion, one of the most important components of communication is speaking. In EFL contexts, it is an imperative factor which requires special attention and instruction. Thus, it is the responsibility of EFL teachers of EFL to

exactly investigate the factors, conditions, and components that form the basis of effective speaking.

Effective instructions inferred from the careful analysis of this area, together with sufficient language input and speech-promotion activities, will gradually help learners speak English fluently and appropriately (Richards&Renandya, 2002). The present paper deals with factors and issues with which have great influence on speaking ability, accuracy and fluency. Although a lot of studies have been done in this area, we feel the need for further research to provide some solutions for teachers to apply more effective methods and procedures in their teaching.

In conclusion, one of the most important components of communication is speaking. In EFL contexts, it is an imperative factor which requires special attention and instruction. Thus, it is the responsibility of EFLteachers of EFL to exactly investigate the factors, conditions, and components that form the basis of effective speaking.

Effective instructions inferred from the careful analysis of this area, together with sufficient language input and speech-promotion activities, will gradually help learners speak English fluently and appropriately (Richards&Renandya, 2002). The present paper deals with factors and issues with which have great influence on speaking ability, accuracy and fluency. Although a lot of studies have been done in this area, we feel the need for further research to provide some solutions for teachers to apply more effective methods and procedures in their teaching.

During our school experience it was found out that despite the importance of speaking as a crucial part of second language, teaching speaking has been undervalued. One primary problem is that English language teachers have continued to teach speaking just as a repetition of drills or memorization of words, phrases and dialogues. It seems to be a common problem in Ukrainian schools. The goal of teaching speaking is to improve students' skills in communication, because, only in such a way, students can express themselves and follow social and cultural rules appropriate in each communicative situation.

The aim of our article is to analyse the most effective ways to develop speaking accuracy and fluency at secondary school.

There is a large scope of published studies describing the role of accuracy and fluency in speaking, which demonstrate that these are two factors which can determine the success of English language students in the future. Teachers' main task is to concentrate on these factors to produce grammatically correct spoken English and to help students express themselves fluently in English.

Jeremy Harmer (2010) points out three main reasons for getting students to speak in the classroom. Firstly, the use of speaking activities is a good way to practice real-life speaking in safety of the classroom. The second reason is that speaking tasks provide feedback for both teacher and other students. They can see their progress or language problems in terms of speaking aspect. And the last one, the more students have opportunity to activate speaking language, the more automatic their use of it becomes. It is one important subject that teacher should give. That is why teachers have a big challenge to enable their students to master English well, especially speaking English in class or out of the class [1, p. 123].

A teacher should adapt the materials and make them more communicative and fully engage the students in the class. J. Scrivener, (2012) suggests adding small-scale changes to activities that result in significant increase in learning outcomes. It is realized in 3XP approach to working with materials. 3XP (three times practice) approach to working with materials entails three visits and revisits to the exercise instead of doing it once and then moving on. So, for example the first time a teacher does an exercise in the normal way e.g. students do it individually or in pairs, and then a teacher checks answers with them. But then, instead of rushing on to the next thing, the teacher asks them to go back deeper into the task. A second visit might include the instruction: "Look over the words. Can you remember the sentences? Say them to your partner." After it, a teacher takes them back in for a third go and students are to practice in saying the sentences from exercise to each other in order to sound more naturally. By the end of three

visits and re-visits to an exercise, the words and sentences will be known better, remembered better and, possibly, be more available for use in future [2, p. 47-58].

In recent years, there has been an increasing amount of published studies describing the role of self-confidence in learning the foreign language. Dornyei (2001) indicates that increasing proper and suitable self-conceptions of second language competence is one of the main factors to support students' confidence in language learning [3, p. 130].

Songsiri (2007) adds that students' confidence grows with their progress in second language competence. As they become more accurate and fluent in their ability to speak, they will take advantage of new opportunities to speak, which will give them an possibility to gain greater skill. So, to increase students' communicative competence, we should identified communication strategies of different types, which are as follows: paraphrase or approximation; asking for feedback; borrowing or inventing words; gestures; asking for repetition; asking for clarification; reduction; appeal for help; interpretive summary [3, p. 23].

Students learn to speak in the second language by "interacting". It can be embodied, when students work and collaborate in groups or pairs to achieve some goal or to complete a task. There are the activities to promote speaking fluency and accuracy.

Discussions

The students may aim to define a problem and seek its solution in their discussion group and share their ideas and thoughts about this problem. Before the discussion, it is essential that teacher provides students with the discussion topic, sets the purpose of the activity, clearly describes the question(s), explains how students have to prepare to the activity and encourage the students to think.

Jeremy Harmer (2010) asserts that we should remember learners need time to think over a problem and assemble their thoughts before any discussion. Only in such a way spontaneous conversation of this type provokes fluent language use. In group or class discussions the students should always be encouraged to ask

questions, paraphrase ideas, express their ideas and thoughts, ask for clarification, and so on [1, p. 128].

Storytelling

An interactive and valuable activity in which students can shortly summarize a story or text they heard, or they may create their own stories to tell their classmates and teacher. Before the activity a teacher need to find the stories, which will be interesting to students and appropriate to their age, level and styles. The next thing is that teacher need to decide which key words may need to be pre-taught.

Hayriye Kayi (2006) asserts that story telling fosters creative thinking. It also helps students express ideas in the format of beginning, development, and ending, including the characters and setting a story has to have. Students also can tell riddles or jokes.

Jeremy Harmer (2010) adds that such retelling is a great way to provoking the activation of previously learnt or acquired language [1, p. 129].

On this basis, we conclude that teaching speaking is a very important part of second language learning. The students' ability to express themselves and how to follow the social and cultural rules appropriate in each communicative situation contributes to the success of the learner at school and success later in every phase of life. Nevertheless, we found out that the most effective ways to develop speaking accuracy and fluency at secondary school are using interactive activities and strategies on a regular basis, making them more communicative and engaging for students.

REFERENCES

1. Harmer, J. (2010), *How to Teach English* 2nd Edition. pp. 123-129.
2. Scrivener, J. (2015), *Demand High Teaching* //The European Journal of Applied linguistics and TEFL. pp. 47-58.
3. Songsiri, M. (2007), *An Action Research Study of Promoting Students' Confidence in Speaking English*// Dissertation, Victoria University, Australia. p. 23.
4. Dornyei, Z. (2001), *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, Longman. p. 130.
5. URL: <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>

Катерина Пригода,
студентка II курсу,
факультет початкової освіти та філології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ЖАНРОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОМОВНОЇ ПОЕТИЧНОЇ ДРАМИ ХХ СТОЛІТТЯ

До найважливіших наукових завдань сучасної лінгвістики належить дослідження поетичного дискурсу, який привертає увагу мовознавців своєю прив'язаністю до форми та особливостями вираження естетичної функції мови. Якщо проблематиці жанру та жанрових модифікацій поетичного дискурсу присвячено надзвичайно велику кількість наукових робіт, то сегмент поетичних текстів окремих жанрів, на кшталт поетичної драми, на сьогодні є малодослідженим як у літературознавчому, так і в мовознавчому аспектах.

Аналітичний огляд наукового доробку з теорії драми засвідчує, що її досліджено в стилістичному, композиційному й когнітивному вимірах. Проблема вивчення драматургічного дискурсу привертає до себе значну увагу вітчизняних і зарубіжних мовознавців (А. Г. Бакланова, Д. Х. Баранник, С. С. Беркнер, Н. Д. Борисенко, В. В. Виноградов, Т. Г. Винокур, Г. Г. Винокур, К. Елам, І. П. Зайцева, Н. А. Кожевникова, Л. І. Кубрякова, Я. А. Мамонтов, В. Я. Мізецька, Х. В. Старовойтова). У функціонально-комунікативного вимірі виявлено способи композиційної організації драми, типи композиційно-мовленнєвих форм та їхні функції (В. Я. Мізецька, Н. С. Ольховська), лінгвостилістичні засоби створення художніх образів драми (М. М. Горюнова, Н. А. Мостова). Попри те, що фундаторами англомовної поетичної драми вважаються Нобелівські лауреати Т. С. Еліот і В. Б. Йейтс, творчість яких досконало вивчено у різних аспектах (О. М. Зверев), англомовна поетична драма не отримала належного висвітлення з позицій нової антропоцентричної парадигми лінгвістики. Саме

тому обрана проблематика є вельми актуальною на даний момент як в літературознавчому, так і в мовознавчому аспектах.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей та дослідженні жанрових ознак англомовної поетичної драми.

У сучасній лінгвістиці існують суттєві розбіжності у термінологічному апараті стосовно поетичної драми як жанрового різновиду поетичного тексту. Термінологічна розбіжність виникає через акцентування формального чи змістового аспекту твору. Підкреслення формального аспекту такого тексту простежується у термінах «драматична поема» (dramatic poem), і навпаки змістового у назві «поетична драма» (poetic drama, verse drama) [1, с. 92].

Під поетичною драмою науковці розуміють малу за обсягом драму написану у віршованій формі, якій притаманні домінантні, змінні і константні ознаки, що відображають її форму і зміст [2, с. 356]. До основних належать: віршована форма мовлення; середній об'єм тексту; безперервний паралелізм; наявність діалогів, полілогів, монологів, авторських ремарок, пісень, поділ тексту на акти, дії; різноманітні композиційно-мовленнєві форми оповіді. Т. С. Еліот, якого вважають засновником сучасної поетичної драми, синонімічно вживає терміни поетична драма (poetic drama) і віршована драма (verse drama), вважаючи її “ідеальним середовищем для поезії, а також дійовою формою для того, щоб здійснити її суспільне призначення” [1, с. 90]. Г. Гранвіл-Баркер стверджує, що поетична драма – це не просто драма написана у віршах, а технічний термін для позначення будь-якого віршованого драматичного твору [3, с. 85].

Для визначення поетичної драми як жанрового типу художнього тексту вважаємо за необхідне, перш за все, виявити її категоріальні ознаки. Такими ознаками є **поетичність** та **драматичність** як художньо-естетичні категорії тексту. Саме взаємопроникнення комедійних і трагічних елементів, несподіване поєднання вигаданого та реального, порушення логічних зв'язків утворює такий жанровий тип художнього тексту як поетична драма.

Змістовими ознаками поетичної драми вважаються: 1) ліро-драматизм; 2) подієвість; 3) прагнення до невизначеності смислу; 4) своєрідність образної системи.

Пафос як змістова категоріальна ознака поетичної драми є типом емоційного світовідчуття, яким просякнутий увесь текст. Залежно від типу емоційного настрою, відображеного у поетичній драмі, нами було виокремлено такі види пафосу: трагічний, символічний, героїчний, драматичний та пафос абсурду. Пафос трагічного може безпосередньо бути втіленим у назві твору. Такою є поетична драма «Убивство у храмі» Т. С. Еліота, де зображена тема боротьби між світською та духовною владою.

Суб'єктивність і смислова неоднозначність в англійській поетичній драмі виникають саме через наявність у тексті таких складових, як: безсполучниковий зв'язок, відокремлення, анжамбеман, інверсія, повтори, номінативні речення, гіперболізація, риторичні запитання та оклики. Саме за допомогою повторів та анафори автор може передати внутрішнє збентеження та нервовість персонажного образу. Інверсія у творі Т. С. Еліота: «*But in the life of one man, never / The same time returns*» покликана виділити смисловий компонент *never*.

Внутрішній конфлікт як змістова ознака поетичної драми актуалізовано, на нашу думку, у текстових фрагментах, де реалізовані героїчна та трагічна тональності. Він виявляється у зіткненні думок, що передають внутрішній світ героїко-трагічної особистості. Суть таких ключових фрагментів тексту англійської поетичної драми «Убивство у храмі» полягає в зображенні акту спокушання Томаса дияволом.

Найчастіше вживаною композиційно-мовленнєвою формою героїко-трагічної англійської поетичної драми є **монолог**, що характеризується незалежністю процесу мовлення від одночасних з ним реакцій на нього [4]. Як стверджує В. А. Кухаренко, внутрішній монолог – це основна форма репрезентації внутрішнього мовлення. Такій формі оповіді як монолог-притча, властивий повчальний характер, моральна настанова, орієнтована

переважно на алегоричну форму доведення змісту естетичних цінностей буття. Наприклад: Sweeney : «*You'd be bored / Birth, and copulation, and death / That's all the facts when you come to brass tacks:/ Birth, and copulation, and death / I've been born, and once is enough / You don't remember, but I remember / Once is enough*» [5, с. 384].

Діалог є домінантною композиційно-мовленнєвою формою оповіді в аналізованій нами англomовній поетичній драмі «Убивство у храмі» Т. С. Еліота. Внутрішній діалог-роздум побудовано на контрастивних стилістичних засобах, серед яких превалюючою є антитеза. Для англomовної абсурдистської поетичної драми притаманний гротескний діалог як своєрідний вид композиційно-мовленнєвої форми оповіді. Основу такого виду діалогу становить стилістичним прийомом, у якому свідомо порушуються норми життєвої правди – гротеск.

Результати проведеного комплексного лінгвостилістичного аналізу англomовної поетичної драми ХХ століття дозволяють стверджувати про переважання таких видів композиційно-мовленнєвих форм, як монологу-притчі, уявного внутрішнього діалогу-роздуму та гротескного діалогу. Перспективою подальших досліджень є виявлення ритміко-синтаксичної організації англomовних поетичних текстів різної жанрової спрямованості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Yeats W. B. A Collection of Critical Essays. N. J.: Prentice Hall, 1963. 180 p.
2. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителей. [2-е изд., испр. и доп.]. М.: Просвещение, 1976. 543 с.
3. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. М.: Флинта: Наука, 2004. 496 с.
4. Тамарченко Н. Д. Теоретическая поэтика: понятия и определения: [хрестоматия для студентов филологических факультетов]. М.: Лабиринт, 2003. 586 с.
5. Eliot T. S. Sweeney Agonistes. Fragments of an Aristophanic Melodrama. Избранная поэзия. Поэмы, лирика, драматическая поэзия. СПб.: Северо-Запад, 1994. 446 с.

Павло Радченко,
магістрант II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

МОВЛЕННЄВА РЕАЛІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНИХ ПРИСЛІВ'ІВ У ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ

Прислів'я в художніх творах є засобами вираження авторського ставлення до зображуваного і, водночас, засобом авторського впливу на читача. Вони спрямовані на те, щоб змінити його знання на рівні образних уявлень, викликати певні естетичні почуття, вплинути на світогляд тощо.

Функціонування прислів'їв у художніх текстах тісно пов'язане з однією із центральних категорій прагматики – авторською інтенцією. Враховуючи специфіку цих одиниць, автор свідомо пристосовує їх до своєї комунікативної мети. Він може додати прислів'я до тексту, трансформуючи їх. Отже, трансформації прислів'їв розглядаються в межах цього дослідження як засіб впливу на адресата, як один із творчих прийомів реалізації прагматичних установок у художніх текстах, метою яких є досягнення бажаного ефекту [1].

Наведемо приклади вживання трансформованих англомовних прислів'їв у царині художнього дискурсу:

1. *The most interesting discovery was in one of the two bedrooms. There on the floor were stacks and stacks of old newspapers, very yellowed from time. There must have been decades of newspapers crammed into this room. The banner on each stack said The Tidewater Times. I was intrigued and made a note to ask Josie about them. Being a history teacher was a choice I had made based on my curiosity about the past and my need to know. Of course, like everything else about me, I tended to extremes. Curiosity is supposed to kill the cat, but the saving grace is that cats have nine lives. There were stairs at the opposite end of the apartment that led down to the diner, with a street door and a side door right into the landing*

below. I checked the street door and it was securely locked. The door to the diner was locked from the diner side, but it had a slide bolt on this side [5, с. 24].

Зазначений фрагмент характеризується видозміною традиційної форми прислів'я *Curiosity killed the cat*, а саме: розширенням структурної форми прислів'я за допомогою смислової групи або окремих лексичних одиниць (*Curiosity is supposed to kill the cat, but the saving grace is that cats have nine lives*), зміною граматичної форми (*is supposed to*), введенням протиставлення для підсилення рематичного блоку прислів'я (*but the saving grace is that cats have nine lives*). Проілюстрований уривок присвячений ознайомленню головної героїні Мері Мерфі з приміщенням, розташованим у невеличкому місті. Після смерті батька вона, щоб вгамувати свій біль, відправилася в подорож, її пригоди розпочинаються в маленькому місті Манді.

2. Традиційна форма прислів'я *Lightening never strikes in the same place twice* зазнала модифікацій: *They say that lightning never strikes in the same place twice, but not that it never strikes near the same person twice [4, с. 63]*. Це стало можливим унаслідок конкретизації референтів (*They say that lightning never strikes in the same place twice*) та введенням заперечення, мета якого – підсилення рематичного блоку прислів'я (*but not that it never strikes near the same person twice*). У зазначеному прикладі спостерігається спроба поглянути на відоме прислів'я (Блискавка в одне і те ж місце двічі не б'є) з іншої точки зору та запропонувати своє бачення її продовження.

3. Вихідна форма прислів'я *The longest journey begins with a single step* отримала нове представлення внаслідок розширення структурної форми за допомогою смислової групи та окремих лексичних одиниць (*road on destructive journey, as well as on a worthwhile one*), а також конкретизації ситуації (*destructive journey, as well as on a worthwhile one*). Оновлений варіант, вжитий у художньому тексті, має таке представлення: *The longest road on destructive journey, as well as on a worthwhile one, begins with a single step [3, с. 168]*. Вважаємо, що цей тип трансформації був застосований

автором для того, щоб підкреслити: шлях у будь-якій справі, як у невдалій, так і в результативній, починається з першого кроку.

4. Розширенням структурної форми шляхом уведення власної назви та протиставлення (для підсилення рематичного блоку) позначене таке прислів'я: *Every life has its share of trouble. Like Miss Angel says, every dog has his day but every cat has his afternoon. Miss Angel is my next-door neighbor and the neighborhood philosopher* [2, с. 10]. На нашу думку, ще до залучення прислів'я в структуру виразу *Like Miss Angel says, every dog has his day but every cat has his afternoon*, доречним було попереднє речення (*Every life has its share of trouble*). Воно виступило інтродуктивною частиною і, в подальшому, доповнений варіант канонізованого прислів'я був урізноманітнений шляхом вставки як на ініційній (*Like Miss Angel says*) так і на фінальній (*but every cat has his afternoon*) позиціях речення.

5. Проілюструємо приклад ситуативного вживання прислів'я, що характеризується розширенням структурної форми, яке відбулося за рахунок розгортання наприкінці речення, та уточненням хронотопу (структурно-семантичні зміни): *Maggie sighed impatiently. She had had a busy day and there was still work to do. This added drain on her emotional resources was almost more than she could bear. 'Look, Chloe, as your friend I will try to help you in any way that I can about other things, you know that,' she said, 'but I will not help you to deceive your husband. 'Anyone else might have queried the fervour of Maggie's objections but Chloe was far too self-absorbed to suspect that her friend might have a passion of her own. 'You can't have your cake and eat it forever. One day your playing around will end in tears. And don't come crying at my door expecting sympathy when that happens, because you'll only have yourself to blame'.* [6, с. 150]. У наведеному фрагменті чітко ідентифікується залучення традиційного прислів'я *You cannot have your cake and eat it*, яке завдяки додаванню лексичної одиниці (*forever*) наприкінці речення набуло більш конкретного та уточнювального характеру. Відповідно до зазначеного контексту, модифікація прислів'я була застосована з метою інтенсифікації

слів Мегі, яка зверталася до своєї подруги з тим, що вона не буде покривати її обман (Look, Chloe, as your friend I will try to help you in any way that I can about other things, you know that,' she said, 'but I will not help you to deceive your husband). Адже вважає, що ця ситуація не повинна продовжуватися й надалі (You can't have your cake and eat it forever) та, рано чи пізно, настане день розкриття неправди (One day your playing around will end in tears).

Прислів'я в англійській мові відтворюються в оригінальній формі – за рахунок специфічних патернів поверхневої структури та їх модифікації. Останні детермінуються семантичними та прагматичними факторами мовного та мовленнєвого модусів. Прагматичні інтенції об'єктивують емотивність та експресивність досліджуваного малого жанру. Мовленнєві акти при цьому відбуваються в такій тріаді: адресант, текст і адресат (реципієнт). Багатоканальність передачі інформації та її сприйняття верифікуються в монологах, діалогах та полідіалогах. Прагматика й семантика цих семіотичних знаків є вирішальною та значущою для валідності текстів. Епідигматична сутність прислів'їв є досить вагомою, але при цьому лакунарною в науковій парадигмі.

У науковій картині світу актуальною залишається теза стосовно феномену інтертекстуальності, статусу прецедентних текстів. Прислів'я належать до ситуативних текстів-дериватів. Ці секондарні утворення є базою похідних текстів-дериватів. Функціонування прислів'їв детерміноване фактором конситуації тексту, жанру та побудови вторинної секондарної інновації. Вживання прислів'їв у різних текстових позиціях зумовлене значущістю авторських інтенцій.

Аналіз фактичного матеріалу засвідчив, що художня комунікація багата на різноманітні прийоми трансформації прислів'їв, здійснювані авторами навмисно, щоб перетворити висловлення на більш прагматично спрямоване.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мерзлікіна О. В. Комунікативно-прагматичний аспект функціонування прислів'їв у художніх текстах (на матеріалі творів М. Сервантеса): автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2001. 20 с.
2. Dorothea Benton Frank. *Isle of Palms*. USA: Penguin Group, 2005. 528 p.
3. Ginny NiCarthy. *Getting Free: You Can End Abuse and Take Back Your Life*. Seal Press, 2013. 464 p.
4. Graham Fulbright. *The Man With A Charmed Life: and his part in saving the planet from WWII* Troubador Publishing Ltd, 2014. 580 p.
5. Mary Lou Quinn. *Lost and Found*. Bloomington: AuthorHouse, 2014. 324 p.
6. Pamela Evans. *Maggie of Moss Street*. Hachette UK, 2012. 336 p.

Volodymyr Revniuk,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

INTERRELATION BETWEEN MOTIVATION AND ATTENTION MANAGEMENT

Attention management has been a problematic and deeply investigated topic for centuries by now. As a foundation of one's personal productivity and thus – success, this issue exceeds educational sphere only. As we still have plenty of problems and inconveniences in this regard, we are forced to conclude that we are not able to manage our, and therefore others', attention well enough. Furthermore, after some investigation in this area we came to decision, that the understanding of this issue among people might be considered old-fashioned and does not keep up with modern studies.

To clear out our understanding of attention management we need to break down our knowledge about attention to the very core. First and foremost – What is attention? What does it mean “to be attentive”? From physiological point of view, attention is the behavioral and cognitive process of selectively concentrating on a discrete stimulus while ignoring other perceivable stimuli [1]. In psychological, educational and philosophical studies it roughly means the same thing, expressed through different wording – focus on something, without focusing on something

else (being distracted). In here, we already have two components that need to be taken care of: 1) making focused; 2) keeping focused.

The first component is commonly known as engaging students. To conduct any information to anyone we need to give reason to listen to us. That is a complex topic in teaching methodology, but in its basis, it always means giving student a stimulus, one will react to. In pedagogics, in addition to giving specific kind of information to students, it also means expanding the volume of the information that children will consider interesting and become able to react to [2, p. 172].

The second component involves more of “Attention Theory”, that was already used, but not deeply investigated in previous paragraph, as we were dealing with only one stimulus at the time. According to mentioned theory, there are two types of attention: top-down (endogenous) and bottom-up (exogenous). The latter corresponds to reactions on immediate, “flashy” stimuli and this type is laid deeply in our nervous system as a set of basic survival reactions. Top-down type, on the other hand, involves conscious efforts to concentrate one’s attention on anything [3, p. 4].

As we can see, attention management means that we should build up top-down attention and keep bottom-up distractions away from our students. As both exclude each other we can easily identify the core of most modern attention management problems – it relies heavily on bottom-up “distraction back” during any type of work, instead of top-down attention training. In other words, attention, that requires efforts aimed on focusing on one thing is substituted by “fighting distraction with distraction” that might have short term effect, but will never teach person any actual self-control.

The thing described, classified and investigated above is surprisingly close in its structure to another organizational, and in our case pedagogical topic – Motivation. Motivation is defined as the process that initiates, guides, and maintains goal-oriented behaviors [4]. Motivation is also divided into two types:

- Intrinsic – “I do what I want”
- Extrinsic – “I do something I don’t want, to get what I want” [4].

These two types correspond to acquiring immediate goals and conscious efforts to acquire the goal, as the actions performed are immediately unsatisfying but will acquire the goal eventually. At this point, the common features are spotted, but these things not only work in common ways, but also are tightly tied to each other.

Exogenous attention involves flashy stimuli – things that call for our immediate reaction, such as sudden noises or moves. As it was mentioned before, fast and direct reactions exist to secure our survival. In other words: survival is a goal, and to reach it, we react to sudden noise. Like that, we can clearly state that whole bottom-up attention is intrinsically motivated trait of our nervous system.

In the same way it is proven, that endogenous attention is a conscious effort aimed on concentrating attention despite some intrinsically motivated disturbing stimuli. Top-down attention by itself, requires additional effort, as it clashes with immediate goal of “surviving”. Therefore, it is a clear example of extrinsically motivated activity – building up greater focus in spite of strong primal distractions.

To conclude the information above, we can build a statement – Classroom attention management and development is a complex process of continuous, extrinsically motivated activities that are aimed on developing students’ personal abilities of managing themselves instead of providing additional distractions that will turn class work into uncontrollable and unsolvable clash of exogenous attention triggers.

REFERENCES

1. Attention. *Boundless Psychology*. URL: <https://courses.lumenlearning.com/boundless-psychology/chapter/attention/> [in English].
2. Dudkevych, T. (2012). Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku uvahy doshkilnyka. *Dytiacha psykholohiia*. URL: http://shron1.chtyvo.org.ua/Dutkevych_Tetiana/Dytiacha_psykholohiia.pdf [in Ukrainian]
3. Vorvoreanu, M. (2014). Attention Management as a Fundamental Aspect of 21st Century Technology. *Literacy: A Research Agenda. 121st ASEE Annual Conference*. Indianapolis IN, June 15-18, 2014, 1-12. URL: <https://peer.asee.org/attention-management-as-a-fundamental-aspect-of-21st-century-technology-literacy-a-research-agenda> [in English].
4. Motivation: Psychological Factors That Guide Behavior. *Verywell mind*. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-motivation-2795378> [in English].

Anna Savchuk,
3rd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman

ELICITING VOCABULARY AS A METHOD OF TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL

Vocabulary is important in any language that is why comprehension of the vocabulary and its usage attract the attention of methodologists and teachers in the process of language acquisition. Every teacher tries to vary her ways of dealing with the vocabulary at the classes to make the learners remember vocabulary bases. Nowadays a great variety of effective teaching methods are discussed and teachers put every possible way into practice.

This paper is a part of the action research I am doing during the Pre-Service School Teacher Practice in one of the rural schools of the Kryvii Rih region. Action research aims to test different ways of teaching vocabulary and tries to verify which ones are the most effective. So, in this paper, I try to speak about different ways of dealing with vocabulary to understand their roles in language learning.

Among the sources of methodological literature used in our research, there are papers and textbooks on teaching methods of such well-known scientists as S. Thornbury, J. Harmer, P. Lightbown, N. Spada and others.

Before discussing teaching vocabulary, particular attention was drawn to the issue of definition of “vocabulary”, suggested by scientists.

Neuman S. B. and Dwyer, J. define the vocabulary as words we must know to communicate effectively; words in speaking and words in listening.

Hornby A. S. considers that vocabulary is the total number of words in a language; vocabulary is a list of words with their meanings.

Ur P. understands vocabulary as the words we teach in the foreign language. However, a new item of vocabulary may be more than just a single word: for example, post office, and mother-in-law, which are made up of two or three words

but express a single idea. A useful convention is to cover all such cases by talking about vocabulary “items” rather than “words”.

Burns A. considers the vocabulary as the stock of words which is used by a person, class or profession. So, from the definitions above, we can conclude that vocabulary is the total number of words that are needed to communicate ideas and express the speakers' meaning. That is why it is important to learn vocabulary.

Nowadays it is a common opinion that vocabulary is better not to be taught but elicited. The definition of the term “eliciting” in the Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics is – techniques or procedures which a teacher uses to get learners to actively produce speech or writing.

Let's see the difference between presenting and eliciting vocabulary. When the teacher is presenting a vocabulary, she is a transmitter of knowledge, whereas learners are passive recipients. The teacher presents the vocabulary when it is new for the learners. While eliciting vocabulary learners are actively involved in the presentation phase of word learning, the teacher being its facilitator. The teacher elicits vocabulary when we want the student to come up with the word on their own, either because they may already be familiar with it, or it is something they have previously taught, and you want them to remember. Often the techniques for presenting and eliciting vocabulary coincide, but there are some peculiarities we are to observe when eliciting vocabulary.

Steve Darn thinks that eliciting helps to develop a learner-centered classroom and a stimulating environment while making learning memorable by linking new and old information. He assumes that for the teacher, eliciting is a powerful diagnostic tool, providing key information about what the learners know or don't know, and therefore a starting point for lesson planning. Eliciting also encourages teachers to be flexible and to move on rather than dwell on information that is already known [4].

Having analyzed several English language classes in primary school, I understand that dealing with vocabulary should be enjoyable and actively involve

learners in the process. The most popular among the teachers in Ukrainian schools are the following practices:

- when presenting nouns visual aids such as flashcards and illustrations work best, but often teachers try to use even real objects whenever possible, or even sounds, smells, and tastes.

- introducing adjectives teachers make use of opposites, like “big” and “small”, “long” and “short”, which are usually illustrated with pictures, but here’s another case where realia will help you teach new adjectives.

- one of the most popular games used by ESL teachers is *Bingo*. For younger learners, teachers make bingo cards with illustrations and call out each word. For those who can read, do the opposite, make the cards with words, then draw the flashcards from a bag. As an additional technique, you can make cards with the definition and call out the words, or vice versa.

- Total Physical Response method is often used by teachers while introducing verbs. Young learners like it very much, they are very active in movements and that is why it works.

One of the conclusions I came to during the Pre-Service School Teacher Practice is that Bloom's Taxonomy proves its effectiveness in the process of teaching. All the tasks in which learners make decisions about the words are cognitively demanding. Some of the tasks will require more brainwork than others. Here there are some of the – sorting/categorizing the words, identifying the words, creating sentences or stories using new words, matching the words to their definitions, completing the sentences or texts with the appropriate word or filling in the gaps with the suitable words, ranking or sequencing the words, selecting the words.

These tasks are beloved by learners and new vocabulary items are still easy to recollect in the memory of learners. So, eliciting vocabulary appears to be an active and interesting way of learning and teaching English in primary school.

REFERENCES

1. Harmer J. How to teach English. Pearson Education Limited, 2007. 289 p.
2. Lightbown P., Spada N. How languages are learned. Oxford University Press, 2011. 233 p.
3. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. Harlow: Longman, 2002.
4. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/eliciting>
5. URL: <http://busyteacher.org/13733-elicite-vocabulary-esl-students-8-great-ways.html>
6. URL: <https://elt-resourceful.com/2013/05/10/a-short-guide-to-concept-checking-vocabulary/>

Вікторія Самко,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЕЛІПСИС ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Явище еліпсису є одним з найбільш суперечливих питань сучасної лінгвістики, оскільки існують різні точки зору на сутність цього феномену, його класифікацію та функцію в мовленні. За останнє десятиліття мовознавці неодноразово зверталися до питання формально-семантичної організації і прагматичних характеристик еліптичних речень французької мови, але не можна стверджувати, що це явище всебічно вивчене, і саме це визначило **актуальність** нашого дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання еліпсису у французькій мові розглядалося в роботах Л. Полянської, Г. Соколової, А. Назаряна, А. Мартіне, Ф. Брюно та інших.

Мета статті – з'ясувати особливості еліпсису французьких фразеологізмів.

Виклад основного матеріалу. Серед можливих видів еліпсису у фразеологічних одиницях французької мови виділяється редукція прислів'їв і

приказок, яка призводить до утворення останніх, а також редукція власне фразеологізмів, при цьому головним критерієм еліптичності залишається наявність повного корелята [3, с. 15].

Фразеологічні одиниці можуть утворюватися в результаті еліптичної транспозиції: 1) первинна транспозиція – процес формування одиниць непрямой номінації, тобто перехід змінних сполук і речень у фразеологічні одиниці; 2) вторинна передбачає формування фразеологічних єдностей шляхом переходу фразеологічних одиниць одних функціональних класів в інші [4, с. 91].

А. Назарян поділяє еліптичні фразеологізми на дві групи: 1) власне еліптичні – скорочені варіанти більш повних за лексичним складом словосполучень (пропуск одного чи більше слів, здебільшого повнозначних): «*à la guerre comme à la guerre*» (*il faut agir à la guerre comme à la guerre*) – «на війні як на війні»; 2) відносно еліптичні – опущений член замінюється придієсловним об'єктом займенником: «*en vouloir à qn – vouloir du mal à qn*» – «сердитися на кого-небудь» [3, с. 187].

К. Кузнецова серед фразеологічних одиниць виділяє ідіоми й фразеологічні єдності. Однією з ознак ідіом, на її думку, є неважливість значення компонентів для загального смислу, результатом чого є поява еліптичних ідіом, у яких можливий іменник замінений займенником або прислівником: «*L'emporter*» (*перемогти*) – «*emporter le prix de la victoire*» [1, с. 104].

Протягом історичного розвитку французької мови фразеологічні одиниці змінювалися, і тут також відбувався закон економії. Так, нові варіанти фразеологічних єдностей можуть виникати за аналогією та в результаті контамінації: «*roder comme une âme en peine*» (*бродити, як неприкаяна душа*); «*tourner comme un lion en cage*» (*кидатися, як лев у клітці*) – *tourner dans la maison comme une âme en peine* [2, с. 24-27].

Еліпсис одного з компонентів фразеологізму може призвести до повної його семантичної конденсації: *être en manque – être en manque de drogues*

«відчувати ломку». Еліпсис одного з компонентів вже існуючого фразеологізму або стійкої сполуки не досить поширений у французькій мові, але іноді трапляється в розмовному мовленні: *jeter un ceil (un coup d'oeil)* «кинути погляд»; *ça vaut (la peine)* «це варте того».

Таким чином, фразеологічні одиниці можуть утворюватися в результаті еліптичної транспозиції. Еліптичні фразеологізми бувають власне еліптичні та відносно еліптичні. Історичні зміни фразеологічних одиниць можуть зумовлювати їх редукцію. Еліпсис одного з компонентів фразеологізму зумовлює його семантичне ущільнення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузнецова Е. И. К вопросу о фразеологии во французском языке. *Иноземная филология*. Вып. 10. Львов, 1966. С. 104–110.
2. Р. Л. О некоторых изменениях фразеологических единств во французском языке. *Вопросы филологии и методики преподавания германских и романских языков. Часть 1*. Воронеж, 1968. С. 24–34.
3. Назарян А. Г. Фразеология современного французского языка. М.: Высшая школа, 1976. 318 с.
4. Соколова Г. Г. К проблеме фразообразования во французском языке. *Вопросы языкознания*. 1987. № 3. С. 91–101.

Yana Sidun,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE ROLE OF GAMES IN TEACHING ENGLISH

Nowadays English is becoming more and more important. Teaching English to the young learners is not easy because English is not their mother tongue and it is a new thing for them. The teacher should have a good and an interesting technique to introduce English for them, so that the young learners will be interested and motivated to learn English. There are a lot of ways to introduce English to the young learners.

One of them is by using games. Ersoz states that games can be used to give practice in all language skills and they can be used to practice many types of

communication. Young learners love to play, and they participate in a game with more enthusiasm and willingness than in any other classroom task. Yet, games are sometimes perceived as entertaining activities, playing which children are not really learning. Children in general learn better when they are active.

On the lesson I saw that games are fun and children like to play them; through games children experiment, discover, and interact with their environment; games add variation to a lesson and increase motivation by providing a plausible incentive to use the target language. There are countless benefits to using games in the classroom.

I think that games can:

1. Help students to learn more about themselves.
2. Foster a sense of community in the classroom where all students feel comfortable expressing ideas in a safe learning environment.
3. Energize students to become more active participants in the learning process.

With confidence I can say that young learners love to play, and they participate in a game with more enthusiasm and willingness than in any other classroom task. Yet, games are sometimes perceived as entertaining activities, playing which children are not really learning. Children in general learn better when they are active. Some games are played in pairs or small groups; others are played with the whole class. We know that games are often used as short warm-up activities or when there is some time left at the end of a lesson. Let's look at what games the teacher can use in the class. The activities listed below have been prepared for the students of secondary school at the age of 10-13.

Activity 1. Is she a girl or a boy? Objective: to improve pupils speaking skills Teacher prepares 2 ready made a girl's and a boy's body flashcards beforehand. Teacher divides the class into 2 groups. Teacher distributes flashcard envelopes to the groups and explains the instruction of the activity: When I say please, begin you should begin to open the envelopes and take out the pieces of human body flashcards. Then you put them into right order. In final the groups find

“Is she a girl or a boy?” Which group finishes the first, they will be winners of this game.

Activity 2. Run and stick animals. Teacher prepares two posters on the blackboard beforehand. Teacher divides the class into 2 teams. Teacher distributes flashcards of domestic and wild animals. Teacher explains the instruction of the activity: Here are two posters. Look at your flashcards and run to stick it to a poster please find their right places is it a domestic animal or a wild animal. Which group is the first ready you may say BINGO and that group will be winner in this game. To sum up I can say one of the best solutions is through games which meet the purpose of creating a relaxing and motivating atmosphere for most learners and using interactive games in all English lessons promotes formation of a creative, active person, capable to change in the changing world.

Activity 3. Crocodile. Its game can help student check their vocabulary. Teacher riddle a word, one student stay near the board before all class. One student show this word use hand, leg and all part body and students need guess right word.

Also teacher can use different games for phonetic, lexical, grammar. It will be interesting for children and teacher can check student's knowledge. In brief, games prove to be a useful tool in language teaching. Games not only motivate learners and create a friendly atmosphere, they are aimed at developing all language skills. Consequently, games can motivate, promote learners' interaction, improve their acquisition and increase their achievement.

To my mind, we need use game on the lesson and I prepare list “Why we should use games in language teaching.” Games are a welcome break from the usual routine of the language class;

1. Learning a language requires a great deal of effort. Games help students to make and sustain the effort of learning;
2. They encourage students to interact and communicate;
3. They create a meaningful context for language use;
4. Games lower anxiety especially when played in small groups;

5. Games can involve all the basic language skills, i.e., listening, speaking, reading, and writing, and a number of skills are often involved in the same game;
6. Many games can be played in small groups, thereby developing their interpersonal skills;
7. Games involve students in active learning;
8. They can encourage students to draw on analysis, synthesis, evaluation;
9. They foster a more positive attitude toward the classroom experience – more attention, better attendance, better participation;
10. They improve retention, decision-making skills, and comprehension of general principles.

In conclusion I would like to say that games can be a very worthwhile teaching element. A successful game is successful because of the reason that it is based on specific time allocation, it has clear relevance to the material, there is appropriateness to all members of the class, and ultimately, the enjoyment of the learners is increased through their active engagement with the language.

REFERENCES

1. The decree of the President of Uzbekistan I. A. Karimov № 1875 “On measures to further improve of foreign language learning system”, December, 10, 2012.
2. Ersoz, A. (2000) Six Games for the EFL/ESL Classroom in The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 6.
3. Carrier, Michael and The Centre for British Teachers (1980). Take 5. Games and activities for the Language Learner (2d. ed.) London: Nelson.
4. Lee W. R. Language teaching: Games and Contests / W.R.Lee. Oxford: Oxford University Press, 1991.
5. Хакимова М. А. The role of games in teaching English in primary classes // Молодой ученый. 2018. №49. P. 302-303. URL: <https://moluch.ru/archive/235/54711/> (дата обращения: 13.03.2020).

Таїсія Сінько,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

КАТЕГОРІЯ РОДУ АРАБСЬКИХ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Постановка проблеми. Французька мова протягом своєї історії мала й має сьогодні тісні контакти з іншими мовами, що зумовлює проникнення в її лексичну систему значної кількості запозичень, серед яких арабізми посідають одне з важливих місць. Однак мовні контакти арабського Сходу і Франції, зокрема особливості засвоєння арабських запозичень французькою мовою, залишаються ще малодослідженими, що визначило актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання адаптації лексичних запозичень французькою мовою досліджували такі вчені, як Г. Завадовська, О. Чередніченко, Р. Джаббаров, А. Доза, П. Брюно та інші.

Мета статті – розглянути особливості категорії роду арабізмів сучасної французької мови.

Виклад основного матеріалу. У категорії роду арабських і французьких іменників розрізняють два роди: чоловічий і жіночий [1, с. 45]. При запозиченні іменників спостерігається як збіг, так і розбіжність їх роду в мові-джерелі та мові-реципієнті.

Іменники назви істот здебільшого зберігають свій рід і в новому мовному середовищі: *ар.* «'амі:рун» *ч. р.* – *фр.* *emir m*; «ва:лі» *ч. р.* – *фр.* *vali m*; *ар.* «зіба:датун» *ж. р.* – *фр.* *civette f*; *ар.* «зура:фатун» *ж. р.* – *фр.* *girafe f*.

Але деякі іменники при запозиченні або в процесі асиміляції змінили свій граматичний рід. Так, арабські іменники чоловічого роду вже в мові-посереднику стали набувати показників жіночого роду, а іменники жіночого

роду стали іменниками чоловічого. Ці зміни роду простежуються нами в іменниках, запозичених через латинську, іспанську та італійську мови.

У латинській мові І відміна як ознака жіночого роду має закінчення *-a* [3, с. 80]. Арабські іменники, запозичені через латинську, також мали в ній закінчення *-a*, тому французька мова сприйняла й арабські слова як іменники І відміни, зберігши їх жіночий рід: *ар.* «'ал-джабру» *ч. р.* → *лат.* algebra → *фр.* algèbre (*f*); *ар.* «харру:бун» *ч. р.* → *лат.* carrubia → *фр.* carroube *f*.

В італійській мові іменники жіночого роду однини закінчуються на *-a*. Арабізми, успадковані через італійську мову, теж могли змінитися, зберігши рід мови-посередника: *ар.* «'ава:рун» *ч. р.* → *итал.* avaria *f* → *фр.* avarie *f*.

Слова, запозичені через іспанську, також змінили індекс роду: *ар.* «'ар-руб'у» *ч. р.* → *исп.* arroba *f* → *фр.* arrobe *f*. К. Нюроп та А. Доза вказують, що причина такого явища частіше викликана суфіксами або закінченнями, які сприймаються як морфологічні показники певного граматичного роду [4, с. 189], [2, с. 196].

Інші дослідники вважають, що зміна відбувається лише за формальними ознаками. Іменники, які закінчуються голосними звуками, набувають жіночого роду, приголосними – чоловічого. Арабські іменники з формальним показником жіночого роду на *-at(ун)* увійшли до французької мови здебільшого як іменники того самого роду: *ар.* «маді:натун» *ж. р.* → *фр.* médina *f*; *ар.* «ґабба:латун» *ж. р.* → *фр.* gabelle *f* та ін. Однак трапляється й протилежне явище: *ар.* «хавва:латун» (*ж. р.*) → *фр.* aval (*m*).

Таким чином, при засвоєнні французькою мовою арабських іменників відбувається в основному збереження їх категорії роду. Однак можлива й зміна роду під впливом мови-посередника (латинської, іспанської, італійської). Показниками родової приналежності слугують морфологічні ознаки (суфікси та флексії іменників) або формальні (кінцевий звук – голосний чи приголосний).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология. М.: Высш. школа, 1986. 312 с.
2. Доза А. История французского языка (пер. с франц). М.: Изд-во иностр. литер., 1956. 471 с.
3. Brunot F. Histoire de la langue française des origines à nos jours. P.: Librairie Armand Colin, t. I, 1966. 597 p.
4. Nyrop K. Grammaire historique de la langue française. Copenhagen, 1936, t. 3. 479 p.

Ліза Снігур,
студентка I курсу,
НН Інститут економіки та бізнес-освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

В історії вищої освіти іноземна мова завжди займала неоднозначне місце: то вона ставала об'єктом особливої уваги, то опинялась на другорядному місці. Незважаючи на необхідність знання іноземної мови фахівцями різних сфер діяльності та розуміння її значимості, випускники немовних вузів недостатньо добре володіють нею. У зв'язку з цим однією з центральних проблем закладів вищої освіти виступає дослідження мотивації до вивчення іноземної мови.

В сучасному світі іноземна мова представляє собою не просто «ще один предмет програми» освіти, це нова система мислення, новий образ світу, тому що мова – це не набір знаків, засіб сприйняття, говорити й розуміти мову – це не питання перекладу, це питання бачення світу. Без серйозного стимулу таку задачу не вирішити. Мотивація є найбільш беззаперечним і вивченим фактором успішності навчання в цілому і у вивченні іноземної мови зокрема. Саме вона є пусковим механізмом будь-якої діяльності, спілкування, роботи чи пізнання [1].

Поняття мотивація трактується по-різному. Так, дослідники визначають мотивацію і як один конкретний мотив, і як єдину систему

мотивів, і як особливу сферу, що включає в себе потреби, цілі, мотиви, інтереси в їх складному сплетінні. Зрозуміло, що для того щоб людина щось зробила, вона повинна захотіти це зробити [2, с. 30]. Зовсім недавно для багатьох студентів єдиним мотивом вивчення іноземної мови було отримання гарної оцінки. Змінилося життя – змінилося відношення до навчальної дисципліни.

Як відомо, мотивація людини розподіляється на зовнішню і внутрішню, а остання ділиться на перспективну і процесуальну. Зовнішня мотивація, як правило націлює студентів на досягнення кінцевого результату вивчення, але примус не сприяє досягненню високих досягнень у вивченні іноземної мови [1; 2, с. 29].

Деякі вчені аналізують мотивацію до навчання в рамках трьох рівнів, які включають в себе цілий ряд факторів, а саме :

1) рівень мови (культура, суспільство, практична важливість мови та оволодіння нею),

2) рівень студента (самоефективність, впевненість в собі, орієнтація на результат, тощо),

3) рівень навчальної ситуації (вплив особистості викладача, його поведінки, стилю викладання, вплив навчальних програм, методів і прийомів навчання та вплив групової динаміки) [3].

В кризовий період розвитку економіки країни значну роль відіграє зацікавленість студентів економічних спеціальностей в навчанні, бачення ними перспектив власного розвитку в контексті своєї спеціальності. Іноземну мову в вищому навчальному закладі студент-економіст вивчає під впливом багатьох факторів. Тут не останню роль відіграють зміни, які відбулися в країні та в світі упродовж двох останніх десятиліть. З одного боку, це розширення іншомовних контактів в професійній діяльності та у приватному житті. З іншого боку, це різкі зміни в розвитку промисловості та технологій. Такі зміни пов'язані з ліквідацією або перенаправленням багатьох великих спеціалізованих підприємств в країні. Практично всі студенти економічних

спеціальностей немовних вузів мають перспективну внутрішню мотивацію, усвідомлюючи значення знання іноземної мови для їхнього життя та кар'єри.

Таким чином, знання іноземної мови стає обов'язковим компонентом професійної діяльності майбутніх економістів та забезпечує більш повноцінне проведення вільного часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зробок Н. М., Пономаренко Н. Г. Роль мотивації у вивченні іноземної мови. *Науковий потенціал України 2008* : матеріали Четвертої Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції [Електроний ресурс]. Retrieved from: <http://intkonf.org>
2. Матковская И. Роль мотивации в изучении иностранного языка на ранних этапах обучения. *Учитель*. 2005. С. 27-35.
3. Dornyei Z. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 245p.

Ірина Сулимко,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ БРИТАНСЬКИХ ПРІЗВИЩ

Постановка проблеми. У центрі сучасних мовознавчих досліджень знаходиться людина як носій національної культури зі своїми цінностями, установками, світоглядом. Невід'ємною частиною самоусвідомлення людини-особистості є прізвище, яке виокремлює її зі спільноти, указує на національність, об'єднує з членами родини і роду, ідентифікує в суспільстві. Дослідження антропонімікону будь-якої країни дає можливість глибше вивчити історію, культуру певного етносу, показати важливу роль індивідуального найменування людини в поліетнічному світі, що визначило актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що дослідженню англійських прізвищ присвятили свої праці вчені О. Леонович, М. Макларен, Ш. Кроса, С. Вілсон, К. Шорер, Д. Хей, П. Хенкс та інші.

Мета статті – здійснити лексико-семантичний аналіз британських прізвищ.

Виклад основного матеріалу. За спільністю семантики слів, які лягли в їх основу, британські прізвища поділяють на декілька груп:

1. Прізвища зі значенням родинності.

Вони існують у декількох формах: 1) генетивні: Cousins, Brothers; 2) указують на відсутність родичів: Parrish, Bastard, Fitzroy, Neighbour; 3) указують на спорідненість через одруження: maugh /mough /mot(t) /muff /mouth: Hickmott, Fairbrother; 4) указують на кровну спорідненість: Father, Fathers, Fadder, Bairnsfather. Багато сучасних прізвищ утворилися від особових імен: Alexander, Allen, Bartholomew, Clement, Gilbert, Hammond, Payne; Alward, Edrich (давньоангл.); Ingold, Tovery (сканд.); Duncan, Findlay (гельськ.); Baldry, Durant (норман.) [4, с. 128].

2. Прізвища зі значенням роду занять, професій.

Досить частотні прізвища через поширеність деяких професій: *Smith, Cook, Baker, Taylor* [1, с. 522]. Вони будувалися за такими моделями: 1) іменник + *-eg*: *Ledbetter*; 2) дієслово + іменник: *Catchpole*; 3) генетивна форма зі значенням «слуга/син кого-небудь»: *Parsons, Butchers*; 4) префікс *gil-* (від гельського слова «слуга когось») + особове ім'я: *Gilmartin, Gilpatrick*; 5) *-Mac* + англійське/валлійське слово зі значенням заняття + особове ім'я: *MacPherson, MacMaster*; 6) іменник + *-herd /-maker /-monger /-smith /-wright /-ward*: *Shepherd, Wainwright*; 7) іменник + *man*: *Bateman* = слуга Бартолом'ю.

Частина прізвищ має регіональне походження: гельськ. *Angrove* (= *Smith*), *Gow, Toshack*; валл. *Grieve, Dempster, Dorward, Stalker*; шотл. *Naismith, Bannerman*.

Прізвище може вказувати на: 1) стать людини: *Waxter* – жінка; 2) на становище людини в суспільстві (вільний громадянин чи підданий): *King, Abbot, Lord*; 3) на знаряддя праці: *Axe, Pick, Swingle*; 4) на продукт праці: *Herring, Catchpole*.

3. Локативні, або локальні, місцеві прізвища.

Прізвища такого типу можуть мати різну форму: 1) прості: *Cross, Hill, Ford, Mill*; 2) іменник у формі множини: *Brooks, Fields, Mills*. Суфіксами, які оформлюють такі прізвища, виступали *-er, -man*. Їх поділяють на відтопонімічні (утворені від назв місць) і топонімічні (утворені від описів місць) [2].

4. Описові прізвища, або прізвища-епітети.

Ці прізвища відображають характерні духовні або фізичні риси особи, особливості її поведінки чи способу життя: *Strong* – сильний, *Cameron* – горбоносий, *Red /Reid /Redman /Read* – рудий. П. МакЛарен на основі принципів утворення прізвищ сучасними дітьми виділив такі моделі їх утворення: 1) фонетична варіація: *Will > Bill*; 2) морфологічна варіація: *Robert > Bobby*; 3) лексична варіація: *Carver > Doone*; 4) змішаний тип: *Maddocks > Haddocks, Leigh > Flee, Coat > Parka > Parker*; 5) різні види семантичних варіацій (епітети, метонімія, метафора): *Lofty, Short, Ginger* [3].

Таким чином, прізвище є сталим засобом виокремлення й розрізнення індивіда. Причиною їх виникнення у Великобританії стали суспільно-економічні процеси: розвиток міст, виробництва, торгівлі. Частіше прізвища розвивалися з прізвищ як однозначних маркерів людини – показників споріднених зв'язків людей, назви їх професій, місця проживання, позначення моральної чи фізичної риси, характеристики поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рыбакин А. И. Словарь английских фамилий. М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000. 576 с.
2. Krossa Sh. L. Scottish Names. Draft 3rd Edition. Last Updated 4 Jan., 2002. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.medievalScotland.org/>
3. McLaren M. The Wisdom of the Scots. Edinburgh, 1963. 118 p.
4. Wilson S. The Means of Naming: a Social and Cultural History of Personal Naming in Western Europe. London: Urban Libraries Council Press, 1998. 402 p.

Yuliia Tymoshchuk,
2nd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

NATIONAL IDENTITY AND LINGUISTIC SITUATION IN THE U.K.

In this paper the problem of national identity in the United Kingdom is considered in terms of the linguistic situation in the country, in particular, by analyzing the relations between the English language and the languages of national minorities in different historical periods as well as the rapid increase of emigration diaspora in comparison with the indigenous population of the UK. Goals of language politics of the 19th and the 20th-21st centuries were found to be completely opposite to each other. One of the reasons for the linguistic situation changes in the country is the change of the national identity idea.

The growing role of supra-state structures is pushing European states toward globalization. It leads to a blurring of the national identity boundaries and to the unification of the entire European population. Being unwilling to lose their national uniqueness and to intermingle with other European nations, the British turn to the culture and languages of regional people in order to broaden the concept of national identity. As a result, the English formula is replaced by the British one, in other words, by a conjunction of all national values, whose carriers reside in the United Kingdom.

According to the 2011 census, the total population of the United Kingdom was around 63,182,000. Nowadays this number increased to the 67,530,172 of people. It is the 21st-most populated country in the world. Its overall population density is 259 people per square kilometer (671 people per sq mile), with England having a significantly higher population density than Wales, Scotland and Northern Ireland [1]. Almost one-third of the population lives in England's southeast, which is predominantly urban and suburban, with about 9 million in the capital city of

London, the population density of which is just over 5,200 per square kilometer. (13,468 per sq mile)

The population of the United Kingdom is considered an example of a population that has undergone demographic transition – that is, the transition from a (typically) pre-industrial population with high birth and mortality rates and slow population growth, through a stage of falling mortality and faster rates of population growth, to a stage of low birth and mortality rates with, again, lower rates of population growth. This population growth through “natural change” has been accompanied in the past two decades by growth through net international migration into the United Kingdom [2].

The United Kingdom's population is predominantly White British. Being located close to continental Europe, the countries that formed the United Kingdom were subject to many invasions and migrations from the continent, especially from Scandinavia, including Roman occupation for several centuries. Historically, British people were thought to be descended mainly from the different ethnic stocks that settled there before the 11th century: pre-Celtic, Celtic, Anglo-Saxon, Viking and Norman. However, recent genetic testing has revealed that these migrations contributed very little to the British genepool, with around 80% of white British DNA coming from an ancestral population who settled in the British Isles 12,000 years ago [3].

Although Celtic languages are spoken in Scotland, Cornwall, and Northern Ireland, the predominant language overall is English. In North and West Wales, Welsh is widely spoken as a first language, but less so in the South East of the country, where English is the predominant language.

It may surprise us to know that until a few centuries ago there were many natives of what we call the British Isles, who did not speak English. The Western land of Wales spoke Welsh, in the farthest north and the islands of Scotland the language was Gaelic, and a similar language Irish Gaelic, was spoken in Ireland, Manx was the language of the Isles of Man, and Cornish that of the southwestern tip of Britain.

We're not talking about dialects – localized version of a language – which often contain alternative words or phrases for certain things, but which are forms of English. Welsh, Gaelic, Manx and Cornish are complete languages with their own grammar, poetry and stories-all that we call culture [4, p.15]

Today the United Kingdom has several official languages, but predominate is English.

As its name suggests, the English language, today spoken by hundreds of millions of people around the world, originated as the language of England, where it remains the principal tongue spoken by 98% of the population. [5, p. 42]. English language learning and teaching is an important economic activity, and includes language schooling, tourism spending, and publishing. There is no legislation mandating an official language for England, but English is the only language used for official business. Despite the country's relatively small size, there are many distinct regional accents, and individuals with particularly strong accents may not be easily understood everywhere in the country. State schools teach students a second language, usually French, German or Spanish.

There are two official languages in Scotland, Scots (also known as Lallans or Lowland Scots) and Scots Gaelic, in addition to the de facto language, English, which does not have “official” status.

Almost all residents of Scotland speak English, although many speak various Scots dialects which differ markedly from Standard English. Some 1.5 million are believed to speak Lallans to some extent, again with a range of dialects and approximately 2% of the population use Scots Gaelic as their language of everyday use, primarily in the northern and western regions of the country [5, p. 107].

In Wales both the English and Welsh languages have official, but not always equal status. English has de facto official status everywhere, whereas Welsh has limited, but still considerable, official, de jure, status in only the public service, the judiciary, and elsewhere as prescribed in legislation. The Welsh language is protected by the Welsh Language Act 1993 and the Government of Wales Act 1998, and since 1998 it has been common, for example, for almost all British

Government Departments to provide both printed documentation and official websites in both English and Welsh.

English is spoken as a first language by almost all of the Northern Ireland population. It is the de facto official language and the Administration of Justice (Language) Act 1737 prohibits the use of languages other than English in legal proceedings.

The dialect of English spoken in Northern Ireland shows heavy influence from Scotland, thereby giving it a distinct accent compared to other forms of Hiberno-English [5, p. 172].

There are also two recognized regional languages in Northern Ireland: the Irish language and the local variety of Scots known as Ulster Scots. Ulster Scots or Ullans comprises varieties of the Scots language (Lallans) spoken in Northern Ireland.

The United Kingdom is quickly growing as a favorite destination of immigrants and while English is still the main language, there is no stopping the formation of communities made up of various ethnic groups. Polish is on top of the list of most common immigrant languages in the UK followed by Punjabi, Urdu, several major other languages spoken in India, Arabic, Portuguese, Turkish, Italian, Somali, Lithuanian, Persian, Filipino and Romanian. Still, the main foreign languages in the UK are European languages: French, German and Spanish, with French being understood by 23 percent of the population [6, p. 13].

The fact of the dominance of English language around the world is unlikely to cause any real doubt. It is the most important language of international communication, spoken by almost 2 billion inhabitants of the globe. Anyway, uniqueness of the phenomenon of English lies elsewhere.

First of all, we need to remember that the UK contains an alliance of several peoples, each of which has its own language. Moreover, the percentage of speakers of regional languages (Welsh, Scottish and Irish) are negligible compared to English speaking population. This situation was due to the internal language war of 19th century. Speaking about the 19th century language policy, The UK

government has been actively eradicating minority languages, replacing them with English. Despite the fact that there has never been an official prohibition on the use of Scottish, Welsh and Irish, still numerous measures to reduce the number of speakers of these languages were applied.

Besides, during the industrial revolution in Great Britain, a huge number of English-speaking workers came to the Wales, which led to a significant erosion of the Welsh population. Legal status of the Welsh language was lower than English.

All this led the Welsh language to a state of near extinction over several generations by 20th century.

Scottish (Celtic) language also came to a decline due to the fact that for a long time it had no official status and even prosecuted under the Education Act of 1872, which forbade teaching in Celtic or even just speaking it. Irish and Scottish (Germanic) languages were in similar situations.

This attitude to regional languages may be due to the special idea of national identity, which has engulfed Great Britain in the 19th century. National identity of that era can be defined as “Englishness”, which implies that the whole nation should be English, not Welsh, Scottish or Irish. The government tried to equalize all living nations in the UK with with the help of sometimes violent coercion to a certain, “English” way of life and, of course, to the English language. [7, p.162-171]

As modern language policy has been provided, in the 20th century, the attitude of the government towards the regions changed. The country began to pursue a language policy to revive regional languages. Thanks to the Welsh political party organized in 1925, Welsh language broadcasting began in the mid - 1930s, in 1942 a law was passed on the conduct of proceedings in the Welsh language along with English. Finally, only in 1993 the Welsh Language Act established that Welsh is used in Wales on a par with English in the public sector, i.e. for the first time he equated Welsh with English in public life. Today, the studying of Welsh is compulsory in schools in Wales until the age of 16. All these measures helped to prevent the extinction of the Welsh language, today it is spoken

by 20% of the population of Wales, but this is only 1% of the total population of the UK. The Scottish (Celtic) language was proclaimed the official language of Scotland at the end of the 20th century.

The first high school, where teaching is only in Celtic has opened in 2005. Television and radio broadcasts in Celtic, newspapers and books are published; there is a movement for its wider use in public life. However, the total number of speakers of this language in the world barely exceeds ninety thousand. The Germanic Scottish language is in a slightly better situation. It is represented by 1.5 million native speakers, mainly living in lowland Scotland. But, despite this, it doesn't have any official status and is not taught in schools. More than 1.5 million people know the Irish language, it is the official language of Northern Ireland along with English, it is taught in schools on a compulsory basis, newspapers are also published in Irish, as well as broadcasts.

Modern language policy has fundamentally changed the attitude towards regional languages. Though the ubiquity of English in the UK is already happened, the number of speakers of regional languages is minor, and the extinction of some of them can no longer be prevented, still there is some hope of maintaining unique national characteristics of the regions. Thanks to the support provided by the UK government in every way to develop regional languages, the latest will probably be able to some extent strengthen its influence. Consider also that at the moment, English in the UK has official status only de facto. [8, p.13-15]

Of course, such significant changes should be caused by the same significant reasons. In my opinion, the basis of both the language policy of the 19th century, accompanied by the elimination of languages and other national features of the regions, and the language policy of the 20th-21st centuries, which are characterized by measures to promote the revival of regional traditions, is a special idea of national self-consciousness.

The English, by their nature, need a steady feeling of belonging to a nation, it's culture, history and language, they try to maintain their place in the world and a sense of self-identification. For them, national identification is the basis for the

harmonious development of the individual. In this regard, the British, who are sensitive to changes in everything related to national identity, were the first to note the erosion of the national borders of European peoples. Against the backdrop of modern European globalization and the dissolution of states in supranational structures, such as the EU, UN, NATO (which is typical for Western European countries), the inhabitants of Great Britain have a new look at the problem of preserving the nation. They realized that in the modern world the old formula of national self-awareness is not enough to stand out among all the diversity of European cultures. It's necessary to expand this formula, save all possible range of national traditions that regional peoples are so rich in UK, focusing on languages.

UK has changed the concept of national identity over time: if in the 19th century the majority of the population of the Great Britain positioned itself precisely as the British and the idea of their national identity could be expressed by the "Englishness" formula, today this formula looks like "Britishness" [1, p. 162]. Thus, the "English identity" expanded to the "British", uniting regions in the struggle for their identity through the revival of ancient traditions and languages, for in order not to dissolve in the European community. The UK becoming a multicultural country, and its national identity is "inclusive" [9, p. 132]. This approach provides the ability to maintain their own "inclusive" identity for all national minorities living in the territory of the Great Britain. As a proof of the desire to preserve national identity may be the ongoing process of the UK exiting from European Union. Without derogating from political and economic reasons of this process, it should nevertheless be noted that, in the case of the completion of Brexit, the Great Britain would get rid of the colossal influence of the European community in most areas, which may favorably affect the preservation of the national identity of the country, and possibly the revival of certain cultural values, such as minority languages [10, p. 116-118].

Despite the fact that English is very much the majority language and the language of everyday life, first of all English is fundamental to the UK. But the UK itself, as well as the world beyond, is multilingual. Multilingualism is a natural

condition in which humans have long thrived and learned to be creative and tolerant. In our globalized world, there is even an element of truth in the claim that “monolingualism is the illiteracy of the 21st century”. In order for UK enhance both their engagement with the rest of the world and their national social cohesion, British need to value indigenous UK languages (such as Scots, Gaelic, and Welsh) more highly.

However, due to a high rate of immigration in the UK, that has intensified over the last decade, a new foreign languages are spreading all around the United Kingdom, creating so-called diasporas, isolated from indigenous people, and, of course, from their language and culture.

Nowadays there is a danger that native English language will be diminished by the languages of minorities. And there is a chance that Brexit will change this rapidly gaining momentum situation.

British people have a high national identity and in the future there must be taken actions for preserving English language as one of the main bricks in the wall of the British nation.

REFERENCES

1. Main comparisons: Population and Migration. Office for National Statistics. URL: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160106185934/http://www.ons.gov.uk/ons/guide-method/compendiums/compendium-of-uk-statistics/population-and-migration/index.html>.
2. Focus on People and Migration, Julie Jefferies, 2005.
3. British Have Changed Little Since Ice Age, Gene Study Says, Owen J., 27 April 2006.
4. Вигран О.Ф. Britannia. Частина 1. Навчальний посібник з країнознавства. Тернопіль: Видавництво Карп'юка, 2000. С. 15.
5. Лінгвокраїнознавство. Англomовні країни. Підручник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів. Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. С.172.
6. Europeans and their languages, European Commission, 2006. P. 13.
7. Фёдорова Д. Н. Проблема национальной идентичности в идеологии Британской национальной партии. *Imagines mundi*: альманах исследований всеобщей истории XVI–XX вв. 2008. № 6. с. 162–171.
8. Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 2. с. 13–15
9. Uberoi V. Has multiculturalism in Britain retreated?. Uberoi V., Modood T. *Soundings: A Journal of Politics and Culture*, 2013. P.132
10. Roberts, Leite & Wade (2018), Monolingualism is the Illiteracy of the Twenty-First Century, *Hispania*, P. 116–118.

Nina Tkachuk,
4th year student,
the faculty of foreign philology,
Uzhhorod National University,
Uzhhorod

USING EFFECTIVE LISTENING STRATEGIES IN EFL PRIMARY CLASSROOM

The main focus of foreign language teaching is the formation of students' communicative competence which enables students to communicate with native speakers. It is well known that if students are unable to communicate in the language they are learning, the whole process of learning is useless. One of the most demotivating language learning and teaching dimensions is listening. It is very difficult to teach, hence, it is often neglected in the classroom. Similarly, it is very difficult to learn: learning listening comprehension often appears to be the principal stumbling block and the most difficult skill to develop in the EFL classroom. Yet, listening is one of the most often used language dimensions. In John Morley's words, "we can expect to listen twice as much as we speak, four times more than we read and five times more than we write" [1, p. 82].

Teaching English to primary schoolchildren is different from teaching older students. Primary schoolchildren constitute a special group of young learners who have their distinct age-related characteristics, instincts, and interests in their cognitive, linguistic and emotional aspects. In order to make teaching effective it is essential for the teacher to understand and take into account these characteristics while designing and conducting classes as well as selecting teaching strategies. This stipulates the *topicality* of the present research into listening strategies in EFL primary classroom.

The present paper *aims* at exploring young children as listeners. According to V. Sevik, listening in the classroom is the first stage of learning a language [2, p. 10]. Pupils get language input from their teacher and peers first. K. Sharpe claims the development of young children's speaking and listening skills is a prerequisite

to effective learning. C. Linse also states that listening skills underlie the development of other language skills [cited in: 2, p. 11].

In primary school, the effectiveness of listening depends on many aspects of the development of young schoolchildren. They include the ability to control their attention and emotions, physical coordination, and communication skills. According to research on listening skills, being a good listener involves focusing attention on the message and deriving the important information [3]. Psychologists claim children start to filter out distractions while listening at five to six years old [4]. However, their listening attention span is proven to last only 5 minutes to reach around 10 minutes till the end of primary school. This means that in addition to methodologically-based strategies (e.g. making students aware of the listening purpose, setting up pre-listening stage, etc.) the teacher should make use of age-related psychological characteristics of young learners to compensate for their poor listening skills. Young children love to play, and learn best when they are enjoying themselves. They are enthusiastic and positive about learning. It follows that one of the crucial aspects of listening in class is keeping young students active and engaged. This can be achieved by designing listening tasks and using materials that actively involve young learners in listening. For example, young children enjoy playing games, telling stories, listening to and singing songs. It is also important to praise young learners in order to enhance their enthusiasm.

Hence, developing listening skills is a one of the key components of primary EFL curriculum. In order to make teaching listening effective the teacher should take into account age-related psychological characteristics of young learners.

REFERENCES

1. Morley, J. Listening Comprehension in Second Foreign Language Interaction. Heinle and Heinle Publishers, 1991. P. 81–106.
2. Cinelli, E. How Can Parents Model Good Listening Skills? URL: <https://www.familyeducation.com/school/listening/how-can-parents-model-good-listening-skills> (Last accessed: 03.03.2020).
3. Sevik, M. Teaching Listening Skills to Young Learners through “Listen and Do” Songs. *English Teaching Forum*. No3: 2012. P. 10-17. URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/50_3_3_sevik.pdf (Last accessed: 03.03.2020).

4. Improving your child's listening skills. URL: <https://www.theschoolrun.com/improving-childrens-listening-skills> (Last accessed: 02.03.2020).

Наталія Толочна,
*студентка V курсу,
факультет іноземних мов,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця*

ОСОБЛИВОСТІ АМЕРИКАНСЬКОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ

Наразі вивчення фольклору пріоритетне не і як історична та культурна цінність, і як джерело лінгвістичних особливостей з огляду на зростаючий інтерес до фольклорної пісні. Зокрема, молоде покоління Америки все більше захоплюється трендовим напрямком фольк, відтак з'являються групи і просто сольні співаки, які стають популярними, переспівуючи ремікси народної творчості [2, с. 131].

Метою наукової розвідки є висвітлення особливостей американського пісенного фольклору.

Фольклор – це художня література, яка висвітлена у формі казок, п'єс, переказів, пісень та створена народом задля збереження та передавання інформації з покоління в покоління.

Пісні належать до поетичної народної творчості. Пісенний фольклор несе в собі мудрість образів, емоцій, мелодії. Усе це складна і важлива словесна система. У справжньому фольклорі ця система виражає справжні, життєві послання – любов, радість, виклик, тріумф; іноді – боротьбу, погрозу, страждання; і завжди – безліч емоційних та елементів магії. Термін «американський пісенний фольклор» позначає усне народне мистецтво американців, які живуть у різних регіонах США та за кордоном [1, с. 169].

Загальний аналіз наукових досліджень у цій царині показує наявність чотирьох ключових джерел американського пісенного фольклору: древню

культуру корінного населення Америки – індіанців, різноманіття культури іммігрантів з Європи, африканську культуру [3, с. 35] та авторські пісні, які через свою популярність стали народними. Оскільки в Північній Америці багато авторських пісень настільки полюбалися і стали частиною фольклорної спадщини, то цей факт ще раз доводить їхню етнічність і дозволяє говорити про їхній колективний характер [3, с. 65].

Тож, можна дійти висновку, що фольклор як елемент культури, не тільки створює себе, але допомагає створити правила поведінки людей в американській культурі. Завдяки ключовим джерелам американського пісенного фольклору впливає велика кількість пісень, які вказують на характер культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Панасенко Н. И., Дмитриев Я. Ф. Культурологический подход к классификации американского песенного фольклора. *Вісник Луганського нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка*. 2008. № 24 (163). С. 168–183.
2. Сташко Г. И. Особенности американской фольклорной песни. Лінгвальні та екстралінгвальні засоби створення образу дружини (на матеріалі американського пісенного фольклору). Серія «Вопросы теоретической и прикладной лингвистики». *Сетевой научно-практический журнал*. Белгород: Учредитель ФГЛОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», 2014. № 2 (2). Т. 1. С. 131–136.
3. История США : в 4 т. отв. ред. Н. Н. Болховитинов. Москва: Наука, 1983. Т. 1. 1607–1877. 1983. 688 с.

Михайлина Трачук,
студентка IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ЗАСТОСУВАННЯ СУФІКСАЛЬНИХ МОРФЕМ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НА ПРИКЛАДІ КАЗКИ А. ДЕ СЕНТ-ЕКЗЮПЕРІ «МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ»

У статті розглянуто й проаналізовано застосування суфіксальних морфем та їх лексичну колористику в українських перекладних виданнях

казки-притчі Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц». Для дослідження обрано видання у перекладах Л. Кононовича, А. Жаловського, А. Перепаді.

Перекладні видання – надзвичайно вагомий сегмент українського книговидавничого сектора. Їх роль важко переоцінити, адже такі книги знайомлять читача зі скарбами світової літератури.

Одним із таких культурних надбань людства є найвідоміший твір французького письменника і авіатора Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц», який він написав незадовго до своєї загибелі. Це глибоко філософський твір, який завжди залишатиметься актуальним та відкриватиме своїм читачам впродовж тривалого часу щораз нові відтінки змісту, створюючи ґрунт для роздумів, міркувань у пошуку істини, осмисленні себе і своєї взаємодії з навколишнім світом.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що проблема дослідження особливості застосування суфіксальних морфем при перекладі висвітлювалася в працях: Л. Бархударова, В. Комісарова, Л. Латишева, Я. Рецкера, А. Федорова, А. Швейцера та інших [1].

Мета статті – з'ясувати специфіку застосування та відтворення суфіксальних морфем при перекладі з французької мови.

Як відомо найбільш поширеним і активним способом словотворення є суфіксація. У сучасній українській мові функціонують суфікси різних історичних епох – від індоєвропейської до сучасної. За походженням вони поділяються на споконвічні та запозичені. Серед споконвічних виділяють індоєвропейські, праслов'янські, східнослов'янські, власне українські суфікси [3].

Отже, у сучасному українському перекладознавстві застосовують суфікси різного походження. Застосування суфіксальних морфем надає різних відтінків, від згрубілості до пестливості, словам надають суфікси, які вдало використовує перекладач (див. Табл. 1). Слід зазначити, що у повісті

часто зустрічаються слова з постфіксом [ся]: зазнайомитися, братися, вигнатися, намилуватися тощо.

Таблиця 1

**Застосування суфіксальних морфем у різних редакціях перекладу казки
«Маленький принц»**

Суфікс	Переклад Леоніда Кононовича	Переклад Анатолія Жаловського	Переклад Анатолія Перепаді
-ацьк-	Чудернацький, багацько		Зненацька
-ецьк-	Здоровецький, довгалецький	Турецький	Турецький
-енц-	Штукенція		
-ак-	Розумака	Розумака	Хижака
-ин-	Самотина, дивина, штуковина, папірчина, чарчина, хлопчина	Єдиний, насініні, травинку, безневинну	Дивина, хвилина, перепочинку
-юг-, -юк-	П'янюга, панюга, каменяка		Жалюгідний
-ич-	Шпички	Велично	Таємнича
-ісіньк-	Нічогісінько, звичайнісінький, спокійнісінько, справжнісінько	Звичайнісінька	Звичайнісінька, самісінька, щирісінька

Для порівняння насиченості та якості перекладу можна розглянути відповідні уривки казки-притчі з редакцій А. Перепаді та Л. Кононовича (див. Табл. 2) Опис розквіту троянди є чудовим зразком лексичної колористики всього твору [4], [6].

Опис розквіту троянди

Редакція Леоніда Кононовича
«...Паросток незабаром перестав рости і почав перетворюватися на квітку. Угледівши, як він викидає величезний пуп'янок, Маленький принц відчув, що незабаром з того вродиться якесь диво, – але квітка, все чепурилася та чепурилася у своєму зеленому покоїку, не поспішаючи виходити на світ. Вона дбайливо добирала барви. Вона поволі вбиралась, одну за одною припасовувала свої пелюстки. Їй-бо не хотілося виходити розпатланою, неначе той дикий мак. З'явиться вона хотіла у всій пишності своєї вроди. Це ж була така чепуруха!»
Редакція Анатолія Перепаді
«...Та кущик незабаром перестав рости, і на ньому виліз пуп'янок. Маленький принц ізроду не бачив ще таких буйних пуп'янків і відчував, що от-от станеться якесь диво. Однак квітка, схована у своїй зеленій світличці, ще не була готова, вона все чепурилася. Старанно добирала барви. Вона виряджалася поволі, приміряючи одну по одній пелюстки. Вона не хотіла виходити скуйовджена, як самосійний мак. Вона хотіла показатись у всій своїй пишноті. Авжеж, вона була така чепурушка! Таємниче вбирання тривало багато днів. Аж от якое уранці, тільки встало сонце, квітка розпустилась»

Особливістю уривка є вживання пасивної лексики (дієслова, іменники, прикметники), що надають тексту суто українського забарвлення, тобто за допомогою частин слова можна оформити та адаптувати текст до особливостей певного народу чи етнічних груп. Наприклад, дієслово «угледіти» у першому зразку має більш загальноживані синоніми: побачити, помітити, спостерегти. Але автор українського зразка послуговується дієприслівником «угледівши», що походить від дієслова «глядіти» (у значенні дивитись). «Угледівши» має відтінок допитливості [2].

Іменник «пуп'янок» – власне українське слово, синонімом якого є запозичена лексема із старофранцузької мови – «бутон», що також було доречним для використання у тексті французького письменника. Відтінок слова «пуп'янок» позначає тендітність та ніжність Троянди. Слід зазначити, що перекладач використав словосполучення «величезний пуп'янок», яке є своєрідним лексичним оксимороном у наведеному реченні. Прикметник «величезний» із суфіксом -езн- позначає великий розмір, а «пуп'янок» із суфіксом -ок у зменшувальних утвореннях чоловічого роду виступає позначення пестливості та ніжності. До того ж словотвірний тип із суфіксом -ок в групі іменників для назв осіб функціонує досить обмежено порівняно із словами на позначення предметів та явищ [7]

«Вродиться» (у значенні станеться) – незагальноживана словоформа, що означає зародження чогось нового. Ця лексема часто використовується у фольклорі українського народу (пісні, прислів'я, приказки тощо), що позначає об'єкт з унікальними якостями та особливостями від народження. Фраза «вродиться якесь диво» або «станеться якесь диво» дає чіткий опис реципієнту образу Троянди. Займенник «якесь» у цьому контексті відіграє негативну роль, вказуючи на вади квітки: гоноровість, вказує на самолюбство, а колючки на стеблі вказують на її незалежність [5].

Фраза «все чепурилася та чепурилася» позначає довготривалість дії, вибагливість та пишноту квітки. Відтінок дієслова «чепуритися» означає вимогливість та в деякій мірі егоїстичність образу. Тому не дивно, що пізніше автор використовує слово «чепуруха» із суфіксом згрубілості -ух- та відповідно до іншого тексту «чепурушка» із експресивним суфіксом -ушк- із значенням зменшеної лагідності [4].

Слово «покоїк» (зменшене до покій) належить до української пасивної лексики, що означає у контексті відсутність шуму та тривоги саме у власному світі. Відтінок слова утворює іменниковий суфікс -їк- у пестливому, зменшеному значенні. У перекладі Анатолія Перепаді використано якісно

підібране словосполучення «зелена світличка», що акцентує увагу на тендітності та вишуканості Троянди [6].

Отже, колористика казки-притчі Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц» утворює тісні зв'язки між вживанням активної та пасивної лексики, показує їх рівноцінність та якісність у змалюванні певного образу. Аналізуючи три зразки перекладів українських мовознавців, слід сказати, що кожен має свій індивідуальний стиль та манеру перекладу художнього твору. Також, кожен з них використав у перекладі суфіксальні морфеми і слова набули більшого значення. Це говорить, що лексичні відтінки слів у зразках перекладу ретельно підібрані та адаптовані для українських читачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. М. : Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Зубков М. Г. Сучасний російсько-український українсько-російський словник. Харків: Ранок, 2005. 720 с.
3. Копанев П. И. Теория и практика письменного перевода: учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. Минск: Высш. школа, 1986, 269 с.
4. Маленький принц: повість / Антуан де Сент- Екзюпері ; пер. з фр. Л. Кононовича. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2015. 96 с. (Серія «Богдановашкільна наука»).
5. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2011. 844 с.
6. Сент-Екзюпері Антуан, де. Маленький принц: повісті / перекл. А. Перепадя. Київ: Школа, 2003.
7. Saint-Exupéry A. de. Le petit prince / A. Saint-Exupéry. Paris: Gallimard, 2012. 119 p.

Nataliia Fanta,
3rd year student,
the faculty of foreign philology,
Uzhhorod National University,
Uzhhorod

DEDUCTIVE AND INDUCTIVE GRAMMAR LEARNING IN THE EFL CLASSROOM: STUDENTS' BELIEFS AND PERCEPTIONS

Nowadays, it is quite evident that it is necessary for everyone to have full command of at least one foreign language to succeed in today's knowledge-based

global economy and society. Global business and multinational companies set high foreign language requirements (especially English), hence, it is impossible to ensure your place in today's competitive world without knowledge of English. The globalisation of economies and hybridisation of cultures demand teaching English more than ever before. Today, knowing English which has been the world's "lingua franca" for many years is a prerequisite for building a successful career in a whole range of fields like international relations, education, medicine, engineering, media, trade, government, technology, science, etc. Following education systems in Europe, Ukraine is reconsidering its education mechanism in a modern changing world. Thus, one of the most urgent and important tasks Ukraine has set before its system of school and university education is raising the standards of foreign language study.

Grammar teaching has been recognised as one of the most controversial issues in the theory and practice of EFL teaching. In Fatemeh Boroujeni's opinion, During the past half century, the attitudes to grammar have changed to go through three stages: absolute prominence, exclusion, and re-introduction with caution [1, p. 1570]. Consequently, grammar has been either given a central role in EFL teaching or completely discarded as unnecessary. All these trends have given rise to different approaches and methods of grammar instruction in the EFL classroom.

Communicative language teaching regards grammar as an important dimension of language learning and as an essential element of communicative competence, though, not the only one. As stated by J. Richards, the mastery of grammar rules by itself cannot result in the ability to use the language for meaningful communication [2, p. 3]. In this connection, R. Ellis claims there are two disputable issues in SLA research: the extent to which grammar rules should be integrated within communicative language teaching and the type of grammar instruction for the teacher to employ in the classroom [3, p. 85-87]. In view of the latter, the present paper *aims* to explore two types of grammar teaching strategies – deductive and inductive – with a focus on students' beliefs and perceptions. This paper is part of the broader research aiming at exploring the effectiveness of

deductive and inductive grammar instruction in the EFL secondary school classroom.

The topicality of the research into students' beliefs and perceptions of inductive and deductive grammar teaching is stipulated by the important role beliefs and perceptions play in learning and teaching English. This paper assumes that both teachers' and students' beliefs have a crucial impact on the effectiveness of the EFL class. However, most SLA research studies have focused only on teachers' beliefs, perceptions and attitudes. In particular, H. Donaghue claims that teachers' beliefs influence their classroom practices in terms of approaches, techniques and activities they employ [4, p. 345]. K. E. Johnson outlines three possible effects teachers' beliefs have on their teaching practices: they impact both perception and judgment, help teachers decide when and how to update their classroom practices based on new information and enhance teaching practices and teacher education program [5]. Similarly, students' beliefs and perceptions are assumed to be crucial in terms of EFL teaching and learning, grammar instruction in particular. These beliefs need to be explored in order for teachers to use the approaches, methods and strategies that benefit their students.

Deductive and inductive grammar teaching are two distinct types of teaching strategies also referred to as implicit (inductive) or explicit (deductive). R. Ellis differentiates the two in the following way: implicit instruction is “directed at enabling learners to infer rules without awareness [...], internalizing the underlying rule / pattern without their attention being explicitly focused on it”, whereas explicit instruction involves a “metalinguistic awareness of the rule” in the learning process [6, p. 16f]. According to Ron Sheen, implicit grammar instruction is associated with the direct method, the natural method, audiolingualism, strong CLT and focus on form approach, whereas explicit grammar teaching is supported by grammar translation, focus on formS approach and skills-learning approach [7, p. 228].

The study was conducted in one of Uzhhorod secondary schools in the autumn of 2020 during my school practice. In order to find out what students'

beliefs and perceptions of inductive and deductive approaches to grammar teaching and learning are a feedback questionnaire was used which included 8 Likert scale items. 44 pupils took part in the research. The age range of the participants varied from 10 to 14 years old. Most of the students had been studying English for a number of years.

The results of the study show that high percentage of learners (82%) consider grammar learning difficult. Most of them (90%) regard grammar as the most important language dimension and associate language learning with grammar learning. The majority of the students (78%) think that the only way to learn grammar is by learning rules and doing exercises. 40% of the learners believe that learning grammar might be more efficient when they are provided with examples before learning rules.

Hence, at this stage the conclusion can be made that most students are mostly exposed to and satisfied with the deductive way of grammar teaching and learning. The next stage of our research will be devoted to identifying factors the students' beliefs are based on.

REFERENCES

1. Boroujeni F. A. Investigating Controversies in Teaching Grammar: A Case for the Iranian High School Students. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 8: 2012. P. 1570-1575. URL: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/08/04.pdf> (last accessed: 04.03.2020)
2. Richards J. C. *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press: 2006. 47 p.
3. Ellis R. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL QUARTERLY* Vol. 40, No. 1: March 2006. P. 83-107.
4. Donaghue, H. An Instrument to Elicit Teachers' Beliefs and Assumptions. *ELT Journal*, 57(4): 2003. P. 344-351. URL: <https://doi.org/10.1093/elt/57.4.344> (Last accessed 04.03.2020)
5. Johnson, K. E. The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Pre-Service English as Second Language Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4): 1994. P. 439-452. URL: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90024-8) (Last accessed: 04.03.2020)
6. Ellis, Rod (ed.). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Multilingual Matters: Bristol. 2009. 408 p.
7. Sheen, R. Focus on form – a myth in the making? *ELT Journal* Volume 57/3: 2003. P. 225– 233. URL: https://www.researchgate.net/publication/239997116_Focus_on_Form-A_Myth_in_the_Making (Last accessed: 05.03.2020)

Oleksandr Formanchuk,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

IMPORTANCE OF DEVELOPING PRIMARY ENGLISH LANGUAGE LEARNERS' READING SKILLS

Reading is one of the basic skills that young learners need to master the English language and to get academic success at school. A pupil reads a text to understand its meaning, as well as to put that understanding to use. Also, a learner reads a text to learn, to find out interesting and useful information, to be entertained, to reflect or as a reading practice.

Reading helps learners get information about events, places and other people. It also enriches their vocabulary; they are able to learn new words or new phrases; improves grammar and spelling and from that they learn writing skills. Furthermore, through reading, learners understand writer's ideas, what he/she is thinking, feeling and are concerned about. Readers have better understanding, analyzing, evaluating and summarizing information skills as they read more. "Reading skills serve as a foundation for writing".

The purpose for reading is closely connected to a person's motivation for reading. In the classroom, teachers need to be aware of their students' learning needs, including their motivation for reading and the purpose that reading has in their lives (Turner & Paris, 1995).

That is why teaching reading is very important at primary level and takes a lot of efforts and time for the teacher to properly choose useful activities and interesting materials for learners to develop reading skills in the classroom.

Developing primary English language learners reading skills from the beginning level at school is essential not only for pupil's general comprehension skills, but for success in all areas. However, reading is one of the most challenging skills for primary learners, because it is very difficult for 7 – 9 aged pupils to be

able to read native language texts and at the same time they have to be able to master reading of English texts either. To help learners to master reading skill is of course teacher's responsibility and duty to make them feel confident as it develops vocabulary, imagination, and promotes stronger thinking.

During my school practice it has been noticed that beginning learners not only need help in developing an interest in reading and in learning how to read but they also need to be taught how to understand and get the meaning what they read about. Observing many lessons at this level, I can witness that a huge patience and consideration are vital as there are a multitude of skills involved and it will take time and practice for pupils to become proficient at reading comprehension.

To highlight a need to develop primary English language learners reading skills via perfectly chosen activities, it is important to consider and study views and thoughts of the following scientists on the touched issue.

For children, the ability to read opens up new worlds and opportunities (E.S. Pang, A. Muaka, E. Bernhardt, 2003). It enables us to gain new knowledge, enjoy literature, and do everyday things that are part and parcel of modern life, such as, reading kid's books, subtitles in cartoons, instruction games, maps, cards and so on. Importantly, most children learn to read in their native language without difficulty. Many but not all children need additional help and support. Research has shown that there is a great deal of transfer from learning to read in one language to learning to read in a second language.

Some researchers have shown that there is a close connection between oral vocabulary and early reading ability. It is suggested by Snow, Burns, & Griffin, 1998; Bernhardt, 2000. Their practical applications show that the home is the ideal place where young children develop language skills in their interactions with adults and other children; teachers can provide opportunities for children to develop their oral language through story-telling and show-and-tell activities; young children should be encouraged to use oral language to express themselves while learning about print and books both at home and in school; shared book reading to groups

of students using Big Books is an effective instructional strategy that introduces books and reading to children, while encouraging them to talk about what is being read (Snow, Burns, & Griffin, 1998; Bernhardt, 2000).

It is worth admitting that *different methods* (National Reading Panel, 2000) have been found to be effective in teaching text comprehension. Teachers can use combinations of the following:

- *Co-operative or group learning;*
- *Graphic organizers (e.g. flow charts, word webs);*
- *Asking and answering questions;*
- *Story structure;*
- *Summarizing;*
- *Focusing on vocabulary.*

Another scholars prove that teaching students to identify phonemes with or without the use of letters is effective; rhymes, alliteration (words which start with the same sounds) and poetry can be used to draw children's attention to individual sounds in the language; teachers can focus on individual syllables and sounds in language in the context of book reading. It does not have to be taught in total separation from other reading activities.

REFERENCES

1. Bernhardt, E. B. 1991. Reading development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives. Norwood, NJ: Ablex.
2. E.S. Pang, A. Muaka, E. Bernhardt, 2003. Teaching Reading, Educational Practices, Series 12.
3. National Reading Panel. 2000. Teaching children to read: an evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Rockville, MD; National Institute of Child Health and Human Development. Available at: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
4. Snow, C.; Burns, M.; Griffin, P., eds. 1998. Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
5. Turner, J.; Paris, S.G. 1995. How literacy tasks influence children's motivation for literacy. Reading teacher (Newark, DE), vol. 48, p. 662–73.

Алла Хирнюк,
магістрантка II курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
Умань

СЕМАНТИЧНІ РОЛІ ДІЄСЛІВНОГО ПРЕДИКАТА В СТРУКТУРІ АНГЛІЙСЬКОГО РЕЧЕННЯ

Сучасні лексико-семантичні дослідження дієслів, а також встановлення ролей об'єктних актантів, відкриває нові можливості для структурно-семантичних класифікацій дієслівних речень. Семантико-синтаксичні дослідження виявляють як структурну, так і денотативну будови дієслівних речень, допомагають зрозуміти організацію дієслівного речення за принципом компонентного членування. Це пов'язано з тим, що залишаються невирішеними питання, пов'язані з визначенням кількості відмінків, різним розумінням однієї і тієї ж семантичної ролі, відсутністю загальноприйнятого комплексу тестів для диференціації семантичних ролей. Вирішення цих питань залежить від того, на якому етапі формування семантичної моделі предиката, денотативному чи семантичному, розглядаються семантичні ролі.

Різноманітні напрями семантичних досліджень синтаксичних конструкцій отримали назву “семантичного синтаксису” та широко представлені в українському та зарубіжному мовознавстві працями В. Богданова, О. Бондарка, Л. Васильєва, І. Вихованця, Р. Гайсиної, К. Городенської, А. Грищенко, О. Леути, В. Недялкова, В. Русанівського, Т. Шабанова, Ч. Філлмора, У. Чейфа та інших.

Метою нашої праці є спроба розглянути семантичні ролі як категорії денотативного рівня Ч. Філлмора.

Семантику речення в різних мовознавчих школах розуміють неоднозначно, попри загальні ідеї синтаксичної семантики, які певною мірою враховує більшість дослідників. Предикат є об'єктом та інструментом синтаксичних досліджень. Виявлення вершинної ролі дієслівного предиката у

формуванні речення услід за Л. Теньєром послідовно застосовують у трансформаційних і породжувальних граматиках, відмінкових (Ч. Філлмор), рольових (О. Джонсон) і референційно-рольових граматиках (Р. Ван Валін, У. Фолі). У рольовій граматиці центром речення є дієслівний предикат, у якому потенційно закладене значення речення [4, с. 153]. Ч. Філлмор розглядає речення як систему глибинних відмінків, що є характеристиками імен у їх логічному відношенні до предиката. В українському мовознавстві найчастіше застосовують семантичну класифікацію І.Р. Вихованця, який виділяє п'ять типів предикатів: дії, процесу, стану, якості, кількості [1, с. 93–108].

Визначаючи семантичні відмінки, вчений розглядає те, як реальний світ структурується у вигляді суб'єктно-об'єктних відносин. Семантичний відмінок, в розумінні Ч. Філлмора, є «набором універсальних, можливо, вроджених понять, за допомогою яких людина здатна судити про події, що відбуваються навколо нього» [6]. Автор вказує, що жоден із запропонованих ним відмінків не відповідає поверхнево-синтаксичним відносинам, що існують, наприклад, між підметом і прямим доповненням, і виділяє наступні семантичні відмінки:

1. Агентов (A) – відмінок живого ініціатора дії ідентифікованого з дієсловом.
2. Інструменталіс (I) – відмінок неживої сили або предмета, який залучений в дію або стан, що називає дієслово, як її причину.
3. Датів (D) (згодом названий Бенефактивом) – відмінок живої істоти, яка торкається стану або дії, яку назває дієслово.
4. Фактитив (каузативні) (F) – відмінок предмета або істоти, яке виникає в результаті дії або стану, що називає дієслово.
5. Локатив (L) – місце розташування або просторова орієнтація дії або стану, що називає дієслово.
6. Об'єктив (O) – семантично найбільш нейтральний відмінок; щонебудь, що може бути позначено іменником, роль якого в дії або стані, що

називає дієслово, визначається інтерпретацією самого дієслова» [2].

Семантичні відмінки використовуються Ч. Філлмором для побудови *відмінкових рамок*, які, в свою чергу, дозволяють описувати значення дієслів.

Наприклад, аналізуючи відмінкову рамку дієслова *hear* (... + *D*) і дієслова *listen* (... + *A*), можна зробити висновок про те, що загальним в значенні дієслова *hear* і *listen* є те, що учасником дії або стану, що називає дієслово, може бути тільки жива людина, при цьому наявність відмінка у відмінковій рамці дієслова *listen* говорить про те, що *Суб'єкт* бере активну участь у дії, а наявність відмінка *D* в відмінковій рамці дієслова *hear* вказує на те, що *Суб'єкт* не приймає активної участі в дії, яку називає дієслово.

Розглянемо деякі із прикладів, які Ч. Філлмор використовує для ілюстрації виділених ним універсальних семантичних відмінків:

- 1) *The door opened.*
- 2) *John opened the door.*
- 3) *The wind opened the door.*
- 4) *John opened the door with the chisel* [2].

Згідно з концепцією Ч. Філлмора, у всіх реченнях *John* є *Агентив* (A), *door* – *Об'єктив* (O), *wind i chisel* – *Інструменталіс* (I). Подібний розподіл семантичних відмінків відповідає валентній якості дієслова *open*, який передбачає три валентності, а саме, ініціатора дії, об'єкта впливу і інструменту впливу на об'єкт.

Розглянемо наведені вище приклади більш детально. У першому реченні семантичний відмінок слова *the door* визначається автором як *Об'єктив*. З одного боку, дійсно, в реальній ситуації *the door* зазвичай є *Об'єктом*, до якого *Суб'єкт* докладає фізичну силу, в результаті чого двері змінюють своє положення в просторі (відкриваються) (як, наприклад, у другому реченні, де живий агент *John* докладає фізичні сили, спрямовані на об'єкт *the door*). Однак, з іншого боку, двері можуть відкритися і без здійснених кимось зусиль, а в силу певних властивостей самого предмета, наприклад, через несправність замка. Отже, на семантичному рівні *the door* характеризується більш активною роллю. Визначення

ролі актанта *the door* як Об'єктива є змішанням денотативного і семантичного рівнів, коли семантична роль приписується не мовній інформації про актанта, а учаснику денотативної ситуації.

Погляд Ч. Філмора на семантичні відмінки як на категорії денотативного рівня простежується у віднесенні ним слів *wind* і *chisel* в третьому і четвертому реченнях до семантичного відмінку інструменталіс. На наш погляд, роль інструменталіс в цьому випадку не розкриває відмінностей, наявних в семантичних ролях актантов, що виражаються словами *wind* і *chisel*. Якщо в четвертому реченні слово *chisel* дійсно виражає інструмент дії для виконання волі Суб'єкта *John*, то в третьому реченні слово *wind* висловлює інформацію про більш активного учасника денотативної ситуації, який, будучи джерелом природної сили, безпосередньо впливає на зміну положення об'єкта в просторі, хоча волевиявлення він не має [4].

Таким чином, семантичні відмінки, запропоновані Ч. Філмором, на нашу думку, відображають суб'єктно-об'єктні відносини між учасниками денотативної ситуації і не завжди здатні висловити всю специфіку відносин між ними.

На думку Шабанової Т. семантична роль є «категорію метамовних конструктів, що служить засобом опису лексичного значення дієслів і актантних відносин синтаксису» [5]. Семантичні ролі актантів денотативної ситуації є не просто показниками окремого значення дієслова, вони також висловлюють стандартні процеси, що існують в дієслівній лексиці [5].

Отже, зміст семантичної ролі тлумачиться через набір семантичних ознак, які виявляються на підставі спостереження і аналізу фактичного матеріалу, формулювання гіпотез про структуру семантичної ролі. Визначення семантичних ролей на основі наявності / відсутності тих чи інших семантичних ознак дозволяє детально описати структуру прототипового значення дієслова і його модифікацію за рахунок зміни змісту семантичних ролей. Зміна змісту семантичної ролі веде до зміни семантичного типу предиката, що, в кінцевому рахунку, призводить до змін у значенні дієслівної лексики і появи нетривіальних (контекстуальних) значень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови. К.: Наук. думка, 1992. 222 с.
2. Филлмор Ч. Дело о падеже. Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая семантика. 1981. Вып. 10. С. 369-496.
3. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания. *Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка*. 1988, Вып. 3. С. 52-92.
4. Чейф У. Значение и структура языка: пер. с англ. М., 1975. 432 с.
5. Шабанова Т. Д. Семантическая модель английских глаголов зрения: теоретико-экспериментальное исследование. М., 1998, 198 с.
6. Fillmore Ch. J. The Case for Case. In Bach and Harms (Ed.): *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston. P. 1-88.

Анна Цимбалюк,
студентка I курсу,
НН Інститут економіки та бізнес-освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ВАЖЛИВІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ ЕКОНОМІКИ

Знання іноземної мови – значна конкурентна перевага не тільки для людини, а й для країни в цілому. У понад п'ятдесяти країн світу існує пряма залежність між володінням іноземною мовою та станом економіки. Це обумовлюється тим, що інвестиційна привабливість країни залежить від знання іноземної мови її мешканцями [1].

З роками вивчення іноземної мови набирає популярності та захоплює усі сфери діяльності людини. Однією з найважливіших рис гарного економіста вважають саме знання іноземних мов. У досягненні цього статусу велику роль відіграє мотивація студента економічної спеціальності, бачення ним перспектив власного розвитку. Насамперед студент повинен розуміти усі переваги вивчення іноземної мови. Однією з ключових іноземних мов сучасного простору вважається англійська, тому досконале володіння нею дозволяє спілкуватися з носіями мови, постійно підвищувати свій професійний рівень, а також підтримувати зв'язок з колегами з усього світу.

Обсяг і якість знань, які можна отримати, знаючи англійську, значно вищі, ніж якщо людина володіє будь-якою іншою мовою або ж не знає жодної іноземної мови [2].

Можна визначити чимало причин для майбутнього економіста вивчати саме англійську мову. По-перше, знання англійської мови сприяє професійному зростанню, допоможе знайти високооплачувану роботу. Майже кожна фінансово приваблива вакансія передбачає володіння англійською мовою. Знаючи мову, можна влаштуватися в міжнародну компанію, де рівень оплати праці вищий, до того ж мати додаткові переваги (наприклад, спортзал, страхування, відшкодування витрат на відрядження, медичне обслуговування тощо). Не менш значною перевагою є можливість читати літературу для підвищення фаху в оригіналі. Кожен професіонал має бути якнайкраще ознайомлений із найновішими тенденціями, ідеями, здобутками у галузі. На жаль, таку інформацію у багатьох сферах можна отримати тільки із англійських джерел. Близько 85% наукових, технологічних, академічних публікацій з'являються, насамперед, англійською мовою.

Приймаючи участь у міжнародних конференціях, семінарах, виставках, не можливо уникнути знайомств з іноземними партнерами, колегами тощо. На такі заходи з'їжджаються учасники з усього світу і спілкуються вони саме англійською. Відтак, володіючи англійською мовою, зможете відразу на місці укласти вигідний контракт чи налагодити ділові стосунки, які забезпечать розвиток вашої справи.

Сучасна економіка фактично не може існувати без технологій. Усі сфери людської діяльності містять в собі прямий зв'язок з інтернетом, комп'ютерами, телефонами. А, знаючи англійську мову, можна, не виходячи з дому, користуватися англійськими сайтами, програмами, перевірити стан світового ринку, переглянути ту чи іншу вакансію, відповісти на листа своєму іноземному партнеру. Якщо ви володієте англійською, немає потреби

користуватися інтернет-перекладачами, які, зазвичай, не надають адекватний переклад.

Саме у контексті своєї спеціальності та місця працевлаштування знання іноземної допомагає працівнику проводити та приймати участь у переговорах. Спілкування через перекладача хоч і допомагає знайти спільну мову, але має свої недоліки, адже при цьому ви не можете проконтролювати, наскільки точно вашу думку було донесено до співрозмовника і частину важливої інформації може бути втрачено. Коли мова йде про відрядження, перевагою завжди користується працівник, який володіє англійською [3].

Отже, вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей має не лише переваги для особистісного розвитку та професійного зростання, а й сприяє економічному розвитку України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. English by phone. Retrieved from: <http://www.english-by-phone.com.ua/znanie-angliyskogo-vazhnoe-konkuren/?lang=ua>.
2. Лариса Попова. Роль іноземної мови у професійному розвитку студентів технічних спеціальностей. Retrieved from: <http://www.kamts1.kpi.ua/ru/node/923>.
3. International house «29 причин вивчити англійську мову». Retrieved from: <https://ihlviv.com/29-prychyn-vyvchyty-anglijsku-movu/>.

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

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ ВАЛЕНТНОСТІ ТА СПОЛУЧУВАНOSTІ СЛОВА

Вивчення сполучуваності слів неможливо без співвіднесення даного поняття з поняттям валентності. До валентності в лінгвістиці звернулися ще на початку ХХ століття, проте в ранніх роботах на цю тему термін як такої не фігурував: явище валентності розглядалося в його загальному сенсі, тобто не в якості уточненого поняття. К. Бюлер в роботі «Теорія мови» писав про відкриті позиції в оточенні слів певного класу, які повинні бути заповнені

словами інших певних класів. Його зауваження до певної міри визначили важливі моменти в розвитку теорії валентності, але не отримали подальшого системного опису.

У 70-х рр. розуміння валентності як синтаксичного явища замінюється на семантико-синтаксичне, а іноді на виключно семантичне. Даний підхід обумовлений панівною в ті роки думкою про те, що валентність – це синтаксичне вираження семантичних відносин в реченні, так як валентність – це властивість самого значення.

У наступні роки з розвитком лінгвістики тексту валентність стали розглядати як властивість слова вступати в зв'язок з іншими словами не лише в межах пропозиції, а й на рівні тексту, тобто як міжфразову валентність.

Протягом останніх десятиліть валентні характеристики стали включати в різні лексикографічні твори. Найбільша увага валентності в силу мовної специфіки приділялася в німецьких довідниках. Робота в цьому напрямку також велася і на матеріалі англійської мови, проте в плані створення словників в даному випадку можливо говорити про зауваження рекомендаційного характеру, про вироблення алгоритмів для лексикографічного опису валентностей і моделей словників.

Варто провести співвідношення понять валентності й сполучуваності. Довгий час існувала точка зору, яка об'єднує ці поняття. В. Адмоні, наприклад, трактуючи валентність в широкому сенсі, має на увазі «потенційну сполучуваність» слова [1, с. 112]. Л. Засорина, В. Берков відмовляються від терміна «сполучуваність» на користь терміна «валентність» тільки в силу того, що перший став «в результаті тривалого вживання не повністю визначеним» [2, с. 134]. Розгляд комбінаторних можливостей слова з позицій мови і мовлення може породжувати опозицію між валентністю та сполучуваністю. На думку З. Харитончик, «валентність слова в такому випадку постає як здатність, потенція слова вступати в зв'язок з іншими словами, і знання цієї здатності закріплено в емпіричному досвіді кожного мовця». У той час під сполучуваністю розуміється «реалізована

потенція, що знайшла вираження в конкретних словосполученнях» [3, с. 194]. Дана точка зору являється найбільш доцільною в рамках нашого дослідження. І, таким чином, саме відображення сполучуваності є необхідною складовою навчального словника, так як вона виявляє комбінаторику слів у мові, навчання якої – основне призначення довідників для навчальних цілей.

Для опису комбінаторики слів, для визначення семантичних функцій актантів лінгвісти звернулися до відмінкової, або рольової граматики. Подібний тип семантичного опису започаткував американський учений Ч. Філлмор [4].

Ч. Філлмор вводить поняття «глибинного», або семантичного відмінка. Дане поняття, на думку Ч. Філлмора, належить до тієї сфери семантики, «котру можна назвати внутрішньою [...] воно пов'язане не із семантикою істинності, або логічного слідування (entailment), або позамовної сили (illocutionary force), а з семантичною природою внутрішньої структури несамоїсної пропозиції (clause). В рамках внутрішньої семантики розглядається її синтагматичний, а не парадигматичний аспект, тобто глибинні відмінки можна віднести до того типу семантичних відносин, які пов'язують елементи структури пропозиції один з одним в контексті [...]» [4].

Таким чином, семантичний / глибинний відмінок можна коротко визначити як тип семантичних відносин, що виникають між предикативним словом і його актантами. Найбільш поширеною є система семантичних відмінків, яка складається з наступного набору семантичних ролей: агент (збудник дії), контр-агент (сила, проти якої направлено дію), об'єкт (об'єкт, який рухається або змінюється або чие існування розглядається), результат (об'єкт, який виникає в результаті дії), інструмент (стимул або безпосередньо фізична причина події), джерело (місце, з якого щось рухається), мета (місце, до якого щось рухається), експерієнцер (об'єкт, котрий отримує, або приймає або відчуває, або піддається впливу) [5].

Комбінація відмінків, які можуть бути асоційовані з певними предикатами, утворюють відмінкову структуру даного предиката. Незважаючи на те, що не завжди можливо точно визначити семантичні відносини між предикатом і актантом, визначення семантичних відмінків дозволяє розпізнати комбінаторику слів.

Надалі доцільним буде зупинитися на розгляді словосполучення, в межах якого реалізуються комбінаторні можливості слів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адмони В. Г. Завершённость конструкции как явление синтаксической формы. 1958. № 1. С. 112.
2. Засорина Л. Н., Берков В. П. Понятие валентности в языке. *Вестник ЛГУ*. 1961. №8. Вып. 2. С. 134
3. Харитончик З. А. Лексикология английского языка: Учебник. Минск. С. 194.
4. Филлмор Ч. Дело о падеже открывается вновь. *Новое в лингвистике*. М.: Прогресс, 1981. Вып. 10. 567 с.
5. Бурлакова В. В. Семантические структуры современного английского языка. М., 1984. С. 11–12.

Alla Chernia,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE IMPORTANCE OF USING GAMES IN EFL CLASSROOMS

Game is considered an integral part in the organization of teaching English. Psychological and physiological features of young children, including brain plasticity, flexibility of cerebral mechanisms of speech, contributing to fast and high-quality memorization, on the basis of which transfer to various situations of communication is easily realized, high sensitivity, vividly expressed imitability and ability to improve imitation - prerequisites for studying by younger students of foreign languages.

A game is one of major facilities of mental and moral education of children. The large value of game as a train aid gives Makarenko A. S.: «A game

has an important value in life of child. What a child will be in a game, such it will be in labour, when will grow... » [1, p. 13]. Therefore education of future leader – it, foremost, a game. Lessons with the use of games and playing situations are the effective mean of studies and education. As well as traditional construction of lesson so introductions of playing subject come into the notice of all class. The table of contents of game – it the row of educational tasks always. In a game schoolboys get in a situation which allows them critically to estimate the knowledges on the active stage, to methodize these knowledges important conclusions. Most students which have an experience of game activity, positively behave to them. Researches rotined that children like the weakened atmosphere, competitiveness and motivation which games bring in a class.

When we come to 6-7-years-old children, to teach them foreign language, the first question which we put itself must be such: «What is place taken in the heads of these little students, which hear a foreign language first?» [2, p. 45]. To enter in the role of student and watch after the stages of studies from his position is a very important and not simple task. Taking into account the psychological and physiology features of children of this age, the clear that the most optimum method of initial studies is a playing situation. It is for this purpose necessary to find appearance of that, who to put will trust, whoever they will be afraid of, who will perceive as the real creature and, finally, who they will come to love. To find such appearance, a teacher may need his fantasy.

However, students can not learn English sometimes, and no idea that to learn to talk English hardness, comes them in a head, if it is not offered adults, which, probably, studied English academic in more late age through grammatical textbooks. For this reason teachers use many new methods to do, to present and rotin through game measures.

The problem of the enhance able psycho-emotional loading is presently examined on students. On this account a researcher searches application of playing forms of studies, which help to reduce pressure on information of students. During game a child owns educational material unconsciously. About

trainings possibilities for game activity it is known a long ago. Many prominent teachers justly paid regard to efficiency of games in the process of studies. And it fully clearly.

Game activity always foresees a decision-making how to do, that say, how to win. A desire to decide these questions sharpens intellection of playing. Do not rich possibilities of studies hide there? To put, however, about it does not think. For them game above all things it is satisfaction. Therefore, in my opinion, the purpose of study of playing forms is not only forming of pronunciation, vocabulary and grammatical skills but also development of interest, to the language.

Undoubtedly, games have failings except for advantages. One of which there is «primitivization» of broadcasting of students, increase of amount of errors. But these failings can be removed such ways: by the high level of preparation to the leadthrough of games, by correct organization them, by regularity of application of this reception of studies, and usually, by trade of teacher and his devotion the business. Thereby, taking it is higher said for basis, it is possible to talk that game as a mean which guarantees the positive emotional state promotes a capacity and personal interest of teachers and students, unlike monotonous implementation of set tasks, which results in a half asleep situation in a class. A game on the lesson of English helps lower boys to overcome unboldness; to trust for itself, in the forces; to learn a new vocabulary; linguistic constructions; develops a shrewdness; enables to avoid overloads; instrumental in the increase of cognitive activity. Consequently games which form linguistic skills have for an object: to teach students to use linguistic standards which contain grammatical difficulties are certain; to create a natural situation for the use of this linguistic standard; to develop linguistic, creative activity of students; to train students in the use of vocabulary in situations, close to the natural situation; to activate lingually-mental activity of students; to develop the linguistic reaction of students; to acquaint students with compatibility of words.

On the whole on all stages of development of personality a game is perceived, as interesting, bright, necessity for the vital functions of employment.

REFERENCES

1. Marrier 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 skills 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.

Maryna Chmerenko,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE ROLE OF VOCABULARY IN EFL TEACHING AND LEARNING

The vocabulary learning is an important part in language acquiring. Teaching essential vocabulary is a crucial aspect we should take into consideration as languages are based on words. It is almost impractical to learn any language without words, because any communication between people is based on words. A learner with deficient vocabulary size will not provide satisfactory performance in every aspect of the language itself. In this regard, the vocabulary is a basic part of language learning.

In this abstract we target at highlighting the role of vocabulary in EFL teaching and learning and identifying the main steps in vocabulary learning. There is a large volume of published studies on the problem under the research. Berne, J. I. & Blachowicz, C. L. Z. (2008) state that teaching essential vocabulary can be

appraised as problematical, as some teachers are not positive about the best implementation in the education process and in fact not really familiar with methods of forming an instructional significance on the vocabulary learning [1, p. 314–323]. Vocabulary that has been contemplated as the leading part of language is not always considered evaluated enough in the EFL classroom. Currently, grammar is commonly used as the evaluation of students' English successful performance. Taking into account the value of vocabulary acquisition, Schmitt (2000) gives special importance to lexical knowledge and states that it is central to communicative proficiency and to the teaching of a second language. [2, p.17–18] Nation (2001) then illustrates the interrelationship between vocabulary knowledge and language practice as supplementary: The knowledge of vocabulary gives possibility for language use and vice versa. Language use leads to an increase in vocabulary knowledge [3, p. 60–113]. Vocabulary is so important that Wilkins (1972) said: “Without grammar very little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed” [4, p. 111].

In spite of the role vocabulary plays in EFL teaching and learning, many students enter middle school without the crucial language skills they need to read texts in foreign language with understanding. To build their comprehension, teachers should pay attention not only to the meanings of specific vocabulary words, but should also provide students with tools to be active word learners.

Taking into account the definition of the vocabulary, by which we mean “the words of a language, including single items and phrases which transmit a particular meaning”, we may assume that the word knowledge stands for knowledge of the word-form (pronunciation, spelling, grammatical changes), its meaning (notional content and relation to other words), and its use (patterns of application with other words). This idea of vocabulary items and meanings connected in complex connections in the mind is pivotal for learning and for teaching.

Hatch and Brown (1995) describes five ‘essential steps’ in vocabulary learning based on the learner’s strategies research:

- Having sources for encountering new words;

- Getting a clear image (visual or auditory or both) for the mentioned above forms of the new words;
- Learning the meaning of the words;
- Making a strong memory connection between the forms and meanings of the words;
- Implementing and using the words [5, p. 92].

So, the learning and teaching of essential vocabulary is a continuous process changing in nature as it continuous. Vocabulary needs to be met and recycled at intervals, in different activities, with new connections developed each time. Taking into account five steps, we can see that each ‘step’ needs to be to happen again presenting new information and creating new connection each time. Nation (1990) suggests that a new word needs to occur in the unit at least five or six times before it has any chance to be learnt [5, p. 93]. Taking all this into consideration special attention should be also paid to the activities teachers can use to practice essential vocabulary in EFL classroom. It will be the focus of our further investigation.

REFERENCES

1. Berne J. I. & Blachowicz C. L. Z. (2008). What reading teachers say about vocabulary instruction: voices from the classroom. *The Reading Teacher*, 62 (4), pp. 314 – 323.
2. Schmitt N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 17–18.
3. Nation I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 60–113.
4. Wilkins D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Hodder & Stoughton Educational, p. 111.
5. Lynne Cameron (2001) *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 72–94.

Anna Sharpilo,
2nd year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE IMMIGRANTION PARADOX IN THE U.K.

Sometimes people find themselves in such situations, when they have to leave their houses and escape from their native land. It can lead to such phenomenon as migration, which, for its part, is closely connected with such concepts as emigration and immigration. It can happen because of different circumstances such as employment opportunities, better education, construction of dams, globalization, natural disaster and of course insecurity in the homeland.

No wonder that such highly developed and powerful state as Great Britain is ready to give an asylum for thousands of immigrants from different countries. These people have had a constant impact on culture, language, religion, in short all spheres of life throughout the history of the UK. The British Government tries to protect them and guarantees certain rights.

But not everything is so smooth. Recently great interest has grown in Britain's immigration “problem” and scientists have determined it like “immigrant paradox”. Through the decades immigrants have created their own communities and have bred an entire generation, which considers itself inseparable part of the British nation.

The immigrant paradox is the situation where immigrants who are less acculturated into their host countries demonstrate better academic, health, social, and psychosocial outcomes as compared to their more acculturated counterparts [1]. The immigrant paradox goes against conventional wisdom in Western societies because recently arrived immigrants tend to have more health and academic risk factors such as lack of health insurance, less access to health services, less access to good schools, and more socioeconomic disadvantage.

Studies on the immigrant paradox typically compare immigrants by ethnicity or generation status. The immigrant paradox should consider making comparisons of ethnic groups within a race category or to compare generation status within a specific ethnic group.

The presence of the immigrant paradox among adolescents is not consistent across countries as the status of immigrant groups entering host countries is contingent upon on a number of individual and group level attributes. The field of

cross-cultural psychology informs on various attributes affecting an immigrant group's adaptation within a host country. These include how the host country views that particular immigrant group, their education attainment, their socioeconomic status, their perceived cultural distance, their health status, their political typology, and the sociopolitical stance the host country has on multiculturalism.

Immigration is a boon for Britain. The 9m-odd foreign-born people living there bring with them skills and attitudes that make the country more productive. Younger and better educated than natives, immigrants pay more in tax than they use in the way of public services. For some institutions they are indispensable: perhaps 30% of doctors in Britain are non-British.

Even so, Britain is unenthusiastic about immigration. Surveys find that roughly half of people would like it reduced "a lot" and fewer than 5% want it to go up. Many politicians interpret the vote for Brexit as a plea to reduce the number of new arrivals. Although the government has recently hinted that net migration may not fall by much after Britain leaves the EU.

Whereas big cities such as London have the greatest share of immigrants among their populations, the places that have experienced the sharpest rises are mostly smaller towns, which until recently had seen little immigration. Top of the list is Boston, in Lincolnshire, where in 2005-15 the number of foreign-born residents rose from about 1,000 to 16,000. In 2005 immigrants were about one in 50 of the local population. It is unsurprising that the new arrivals are often young and not particularly well educated or Anglophone. It is estimated that whereas over 40% of the Poles living in London have a higher-education qualification, only about a quarter do in the East Midlands. One in 20 people in Boston cannot speak English well or at all, according to the 2011 census. Small wonder that integration is hard.

Are the newcomers to blame? Immigration may have heightened competition for some jobs, pushing pay down. But the effect is small. A House of Lords report in 2008 suggested that every 1% increase in the ratio of immigrants to

natives in the working-age population leads to a 0.5% fall in wages for the lowest 10% of earners [2].

The British Nationality Act 1981, which was enacted in 1983, distinguishes between British citizens and British Overseas Territories citizens. It also made a distinction between nationality by descent and nationality other than by descent. Citizens by descent cannot automatically pass on British nationality to a child born outside the United Kingdom or its Overseas Territories.

During the 1980s and 1990s, the civil war in Somalia led to a large number of Somali immigrants, comprising the majority of the current Somali population in the UK. In the late-1980s, most of these early migrants were granted asylum, while those arriving later in the 1990s more often obtained temporary status. There has also been some secondary migration of Somalis to the UK from the Netherlands and Denmark. The main driving forces behind this secondary migration included a desire to reunite with family and friends and for better employment opportunities [3, p. 241-242].

Non-European immigration rose significantly during the period from 1997, not least because of the government's abolition of the primary purpose rule in June 1997. This change made it easier for UK residents to bring foreign spouses into the country. The former government adviser Andrew Neather in the Evening Standard stated that the deliberate policy of ministers from late-2000 until early-2008 was to open up the UK to mass migration.

The Immigration Rules, under the Immigration Act 1971, were updated in 2012 to create a strict minimum income threshold for non-EU spouses and children to be given leave to remain in the UK. These rules were challenged in the courts, and in 2017 the Supreme Court found that while “the minimum income threshold is accepted in principle” they decided that the rules and guidance were defective and unlawful until amended to give more weight to the interests of the children involved.

About 70% of the population increase between the 2001 and 2011 censuses was due to foreign-born immigration. 7.5 million people (11.9% of the population

at the time) were born overseas, although the census gives no indication of their immigration status or intended length of stay.

In May 2015, a new Immigration Bill implementing various policies of the Conservative Party and proposals from UK Prime Minister David Cameron was announced. Building on the Immigration Act 2014, the 2015 bill aimed to restrict access to services for undocumented migrants. In addition, support for migrants whose asylum claims have been unconfirmed would be restricted to only those who are “poor and face a genuine problem in leaving the UK.” In May 2016, a text of the Immigration Bill received “royal assent” and became law, the Immigration Act 2016.

The government will introduce a new, Australian-style points-based immigration system from January 2021. The independent Migration Advisory Committee has been commissioned to review the Australian system and other international comparators, to advise what best practice can be used to strengthen UK’s labour market. It will be introduced a new, fairer immigration system that prioritises skills and what people can contribute to the UK, rather than where they came from [4].

EU citizens who move to the UK after Brexit who do not hold Euro TLR (European Temporary Leave to Remain – temporary immigration status) will need to apply under the new immigration system by 31 December 2020 if they wish to remain here beyond that date.

Those who hold Euro TLR will have a bridge into the new immigration system: if they wish to remain in the UK, they will only be required to apply to the new points-based immigration system when their 36 months’ Euro TLR leave expires. They may apply for status under the new system earlier if they wish.

Where an individual who holds Euro TLR does not meet the requisite criteria under the new immigration system or otherwise have a right to remain in the UK, they will be expected to leave the UK when their Euro TLR expires. Euro TLR will therefore only provide a temporary stay in the UK for some EU citizens.

Where an EU citizen is granted permission to stay under the new, points-based immigration system in a route that leads to settlement (indefinite leave to remain) in the UK, their 36 months' Euro TLR will count towards the qualifying residence period for settlement. The qualifying residence period is usually five years, but may vary according to route. Precise arrangements under the new, points-based immigration system will be confirmed in due course [5].

Immigration played a central role in the Brexit movement – the recent rise in immigration was one of the defining arguments that united anti-globalists, eurosceptics and nationalists to vote the UK out of the EU. One of the goals of Brexit was to remake the UK's immigration system, and arguably immigration in both the UK and EU will look very different once the UK leaves the bloc. The results of the UK's withdrawal agreement and any mobility provisions will have significant impacts on European companies as they choose where to locate their businesses, how best to access global talent and how to move people most efficiently throughout their mainland and UK operations.

The UK and EU now represent two divergent models of immigration. The UK is aiming to restrict migration from mainland Europe by imposing work and residence permit criteria on EU nationals, similar to the system currently in place for non-Europeans. Under current proposals for a post-Brexit UK immigration system, EU nationals would need to qualify for work permits based on their skills and would be deemed “low-skilled” or “high-skilled”.

Scientists admit, that after successful exit the UK from the EU some restrictions concerning immigration system will be imposed. Though most of the British hope for the better and believe, that migration is good for the economy only in that case, when immigrants in turn are highly qualified, demand driven, controlled and are net contributor to Welfare State.

REFERENCES

1. A. Bowe The Immigrant Paradox Among the UK's Adolescents: Data from the LSYPE 2004–2010 Project. Retrieved from: <https://www.researchgate.net>.
2. Explaining Britain's immigration paradox. Retrieved from: <https://www.economist.com>.

3. Burns William E., 1959 A brief history of Great Britain. York: Maple-Vail Book Manufacturing Group, 2009.
4. Brexit and the future of immigration in the UK and EU. Retrieved from: <https://www.financierworldwide.com>.
5. No deal immigration arrangements for EU citizens arriving after Brexit. Retrieved from: <https://www.gov.uk>.

Anastasiia Shymanska,
3rd year student,
the faculty of foreign languages
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman

THE EFFICIENCY OF UKRAINIAN COURSEBOOKS IN ENGLISH CLASSROOM

The problem of the content of teaching any school subject, including a foreign language, is one of the most relevant in pedagogical theory and practice. It is closely related to the social development of society. Constant transformation processes occurring in public life lead to changes in the conditions and goals of education. So they require revision, clarification and specification of its content in accordance with a certain stage of socio-economic development of the state.

The purpose of this paper is to analyze how Ukrainian authors' coursebooks are effective in learning a foreign language using the example English textbook Nesvit A. M. "English" [1].

According to V. Redko, a modern foreign language textbook should be a carrier of the content of foreign language education, a sample of the use of lexical and grammatical material of the studied language, which provides its semantic content. In turn, the coursebook must meet the didactic and methodological requirements (scientific character of educational material, quality, accuracy, accessibility of presentation, clarity of wording, etc.) [2].

However, there is an opinion of O. Savchenko that modern textbook should gradually but consistently prepare children for self-learning. This aspect is of fundamental importance, because of the student should adapt in a society that is constantly changing and requires people who are able to think independently [3].

The textbook has been and remains the best tool for learning, especially for learning foreign languages, if it is built according to established methodological requirements. Students use textbooks and manuals while working independently. Only a methodically well-planned coursebook will be effective for teaching. Students understand near and far goals, determine their language and speech level in the process of using it. The tutorial allows them to set their own learning speed and evaluate their own progress in learning material. With the help of the teacher and coursebook, students plan, develop and analyze their own learning strategies and control them.

The textbook is a main element of the training component in the educational environment. It is not only a source of information for students, but it also allows you to direct and organize the path of knowledge, to penetrate the essence of the studied objects and phenomena, to ensure a fundamental and reasoned disclosure of academic content. The coursebook encourages students to self-reliance, develops a need to further self-teaching and use various sources of information in educational environment. The textbook must contain all the necessary components that ensure the stability and modernity of them, the implementation of the system of relations with the educational environment [4].

It is planned to analyze the textbook according to the following criteria:

- the compliance with sanitary and hygienic standards;
- the compliance with program requirements that provide for the level of proficiency in speech and language skills.

Students are the direct object of learning, it is necessary to learn the students' view of this textbook, their attitude to it. Taking into account the psychological characteristics of children of this age, the textbook must fulfill not only an educational goal. Its task is also to motivate children to learn this language.

In accordance with mentioned above, we can make a preliminary analysis of the coursebook, which notes the following:

- The weight and size correspond to sanitary and hygienic standards, and the photos bear an appropriate semantic load. However, the color of the pages may make it difficult to perceive the material (it is a bit dark).

- The themes of the speech material correspond to certain norms of the curriculum.

In a contrast this coursebook divides the unit into separate lessons in a rather specific form. For some lessons teacher needs to use additional material (diagrams, tables, exercises). However, the main means of learning is a textbook, so the author should consider these nuances and correct them. After all, this aspect makes it ineffective for students to use the textbook on their own, without the help of a teacher.

Teachers may encounter a lack of desire to learn in practice. The world is developing quite quickly, so each student understands that learning a foreign language, English, in particular, is extremely important. But even this does not help motivate students to study it enough.

It should be noted that the textbook is the main instrument of teaching. And it carries out many functions, both educational and psychological. Its effectiveness depends on many factors.

At this stage, the 6th grade's students do not have the level of knowledge and skills required by the program for their age. In addition, most do not have a desire to learn a foreign language at all.

Therefore, it is possible that the effectiveness of the coursebook depends not only on the author, but also on the teacher. After all, the teacher himself /herself models the lesson as he knows best. My research should show whether a textbook for learning English issued by a Ukrainian author can provide the knowledge and skills that will help students realize themselves in adult life.

REFERENCES

1. Несвіт А.М. Англійська мова (6-й рік навч): підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. 3-тє вид. Київ: Генеза, 2017. 224 с.
2. Редько В. Г. Яким бути шкільному підручнику з іноземної мови? *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2007. № 1. С. 75–83.

3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. К.: Генеза, 2002. 368 с.
4. Редько В.Г. Якими бути підручникам з іноземної мови для початкової школи? *Іноземні мови в сучасній школі*. Видавництво «Педагогічна преса», 2012. № 1. С. 16–19.

Катерина Шоколенко,
*студентка IV курсу,
факультет філології та історії,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ КОНЦЕПТУ

Сучасні лінгвісти розглядають мову як складний когнітивний процес. На думку дослідників, мова виявляє й об'єктивує сприйняття та інтерпретацію людиною світу [7]. Когнітологи визнають мову основним постачальником необхідної інформації і надають особливого значення дослідженням у галузі когнітивної лінгвістики. Об'єктом сучасних лінгвокогнітивних досліджень є процеси, пов'язані з уявленнями людини про світ, у результаті яких виникла упорядкована система знань індивіда про світ, названа концептуальною картиною світу.

Невід'ємним елементом концептуальної картини світу є концепт. За допомогою різних концептів, що зберігаються у свідомості людини, визначається діапазон бачення та сприйняття нею об'єктивної реальності.

У сучасній лінгвістичній науці простежується зростання уваги до вивчення аспектів концептів у межах різних мовознавчих дисциплін. На підставі логіко-філософського аспекту концепт прирівнюють до поняття (С. Аскольдов, Н. Арутюнова, Л. Щерба, Р. Павільоніс та ін.); за логіко-семантичним – ототожнюють зі значенням слова (М. Нікітін); відповідно до психологічного аспекту концепт вважають об'єктом психіки, що відображає референти у свідомості людини, а відтак – цілою системою психічних

утворень (А. Вежбицька, І. Мельчук, М. Холодна); лінгвокультурологічний аспект на перше місце виводить факт етнокультурної обумовленості концепту (Н. Арутюнова, С. Воркачов, В. Жайворонок, В. Карасик, Г. Слишкін, Ю. Степанов, В. Телія, Л. Чернейко та ін.). Представники когнітивної лінгвістики (А. Бабушкін, О. Кубрякова, З. Попова, Й. Стернін та ін.) акцентують увагу на ментальній сутності концепту, визначаючи його приналежність до сфери свідомості індивіда. Найповнішим вважаємо тлумачення концепту в межах інтегративного підходу, за яким його визначено як різносубстратне психоментальне утворення (О. Кубрякова, Н. Рябцева, О. Селіванова та ін.).

Класичні підходи трактують поняття концепту в його найголовнішій сутності, засвідчуючи вагомість для лінгвістичних інтерпретацій. Так, А. Шопенгауер вважав концепт абстракцією, яку створює інтуїтивне сприйняття людиною предметів [9]. На думку І. Канта, створення концепту є можливим за таких умов: порівняння, обдумування (рефлексія), абстракція, оскільки для того, щоб ментальний образ став концептом, необхідно вміти порівнювати, додумувати й абстрагувати [5]. Німецький філософ Г. Фреге визначав концепт як смисл. Він розмежовував «смисл» і «поняття», ґрунтуючись на тій думці, що поняття виражає базове значення слова, а смисл залежить від контексту і є виключно суб'єктивним [8].

Сучасний американський філософ К. Людвіг висвітлює концепт як спільний елемент у змісті різних понять, який виражений загальним терміном [10, с. 4].

Водночас надзвичайно цікавими є трактування концепту російськими лінгвістами. Зокрема, С. Воркачов вважає концепт одиницею колективного знання/свідомості (що відправляє до вищих духовних цінностей), яка має мовне вираження й відзначена етнокультурною специфікою [3]; М. Алефіренко – когнітивною (мисленнєвою) категорією, квантом знання, складним і неструктурованим смисловим утворенням описового, образного та ціннісно-орієнтованого характеру [1, с. 17]; А. Бабушкін – ментальною

репрезентацію, яка визначає як речі пов'язані між собою та як вони категоризуються [2, с. 16].

Український дослідник В. Жайворонок трактує концепти як мовні одиниці, наповнені етнокультурним змістом, які здебільшого функціонують у культурних контекстах і позначені образністю та етносимволікою [4, с. 48].

У рамках нашого дослідження розглядаємо концепт як локалізоване ментальне утворення, що відбиває об'єктивний світ. Водночас дотримуємось точки зору О. Кубрякової, яка вважає, що концепт – термін, який служить для пояснення одиниць ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості та тієї інформаційної структури, яка відбиває знання й досвід людини: оперативно-змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи та мови мозку, усієї картини світу, відбитої в людській психіці [6, с. 90]. До того ж мовна структура є одним із найважливіших експлікаторів концептів.

Отже, поняття «концепт» є досить складним і неоднозначним, позаяк має велику кількість тлумачень. Натомість дослідження концепту в його найголовнішій сутності мають досить тривалу традицію в лінгвістиці. Більшість учених дійшли висновку, що концепт є лінгвокогнітивною одиницею, яка існує у свідомості людини, але знаходить своє вираження в мові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алефиренко Н. Ф., Корина Н. Б. Проблемы когнитивной лингвистики: научная монография. Нитра: УКФ, 2011. 216 с.
2. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд.-во Ворон. гос. ун-та, 1996. 104 с.
3. Воркачев С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии. *Теоретическая и прикладная лингвистика: Межвуз сб. науч. трудов. Вып. 3: Аспекты метакommункативной деятельности*. Воронеж, 2002. С. 79–95.
4. Жайворонок В.В. Проблема концептуальної картини світу та мовного її відображення. *Культура народів Причорномор'я*. №32. 2002. С. 51–53.
5. Кант И. Критика чистого разума: в 8 томах / пер. с нем. Н. О. Лосского. Москва: Чоро, 1994. Т. 3.
6. Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Т. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1996. 245 с.

7. Мільотіна О. К., Заремська І. М. Поняття концепту з погляду лінгвоконцептології. *Актуальні проблеми перекладознавства та романо-германської філології*. Чернівці, 2018. С. 240–244.
8. Фреге Г. Смысл и денотат. *Семиотика и информатика*. Вып. 8. Москва: ВИНТИ, 1977. С. 181–189.
9. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. Москва: Наука, 1993. Т.1. 672 с.
10. Ludwig, K. (2003). The mind-body problem: An overview. In S. P. Stich, & T. A. Warfield (Eds.), *The Blackwell guide to philosophy of mind* (pp.1-46). Malden, MA: Blackwell.

Юлія Яковець,
студентка IV курсу,
факультет іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ГРА СЛІВ ТА ЗАСОБИ ЇЇ ПЕРЕДАЧІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ

Переклад художньої літератури є надзвичайно складним процесом, який вимагає від перекладача певних зусиль і хисту. Проблема структурної побудови і класифікації каламбурів є достатньо вивченою у літературознавстві, проте проблемами передачі цього стилістичного прийому мови-оригіналу мовою перекладу займалася невелика кількість дослідників. Найпоширенішими причинами детального дослідження гри слів сприяли частий вжиток цього явища у різноманітних текстах та мовних ситуаціях, а також труднощі при її перекладі. Серед теоретиків і практиків перекладу слід особливо виділити С. Н. Влахова, С. В. Флоріна, Н. І. Галь, В. С. Виноградова, В. Н. Комісарова.

В. С. Виноградов працював над створенням узагальненої схеми каламбуру, технічним процесом його створення. За цією схемою каламбур складається з двох компонентів – лексичної основи (опорного компоненту, стимулятора), що дозволяє розпочати гру слів та компонента-результату, що власне створює каламбур. Таке просте розуміння цього стилістичного прийому полегшує процес пошуку варіантів при перекладі. С. Влахов та С. Флорін підкреслюють, що при неможливості відтворення гри слів, зберігаючи вихідні елементи, перекладач має лише передати

«каламбурність» уривку оригіналу, створити свою власну гру слів, що матиме той самий прагматичний ефект, що й оригінал.

Проте практика сучасних перекладачів принципово відрізняється від попередньої і полягає в пошуках омонімічних паралелей, які можна черпати із словникового багатства мови, за умови максимального збереження смислу слова, звукової схожості та їхньої ролі в контексті.

Як правило, омоніми є стилістично нейтральними словами. Однак деякі з них відіграють певну стилістичну роль як важливий засіб словесної гри, матеріал для створення дотепів і каламбурів. В омонімії майстрів слова приваблює суперечність між формою та змістом – адже це слова однакові (звучанням) і водночас різні (значенням).

Омоніми вводяться в текст для виявлення дотепності, для пародійного спрямування тексту, його стилістичної витонченості, а також використовують як засіб створення образності.

Зі стилістичного погляду омоніми цікаві тим, що можуть створювати умови для двоякого розуміння тексту, основними сферами використання стилістичного потенціалу омонімії є художнє, публіцистичне та розмовне мовлення.

Явища паронімії та омонімії можуть обіграватися у словесній грі з гумористичною, іронічною, саркастичною, або навіть філософською настановою.

Шляхи та засоби перекладу паронімічної та омонімічної гри слів в більшості своїй перетинаються. Найчастіше здійснюються наступні модифікації перекладу: пошук еквівалентних відповідників у мові перекладу, відтворення всієї гри за допомогою якогось одного елемента ядра, створення нової гри, повне опущення фрагменту з грою або його компенсація в тому місці тексту, де в оригіналі гри немає. Все ж переклад омонімічної гри стикається з деякими труднощами.

Не слід однак забувати, що існує декілька різновидів каламбуру, кожен з яких має свої особливості при перекладі.

1) Каламбур, як мініатюра, самостійний твір, що є самодостатнім та довершеним. Перекладач, що працює з ним, має більше свободи, тому що фактично він створює новий твір, зберігаючи задумку автора та зміст, але надаючи йому нової форми через особливості мови перекладу.

2) Каламбурний заголовок статті, гумористичного чи сатиричного твору, в якому висловлений весь ідейний зміст та задум автора. Такий каламбур створює багато труднощів при перекладі, тому що його аналог має бути таким же чітким, дотепним, влучним та відображати головну ідею твору.

3) Каламбур у вигляді підпису до карикатури або малюнку, при перекладі якого треба брати до уваги зображення.

4) Каламбур як стилістичний зворот або фігура мовлення, що пов'язана з контекстом та цілком залежить від нього.

Кожен каламбур складається з ядра (двох складових, що об'єднані схожістю фонетичних чи граматичних ознак, але відрізняються за змістом) та базисного контексту, який створює умови реалізації елементів ядра в каламбурі. Кожний з компонентів може бути словом чи словосполученням. Перший, опорний компонент (стимулятор) такого подвійного утворення служить своєрідною лексичною основою, що задає певні орфоепічні норми для подальшої гри слів. Другий компонент конструкції – базисний є завершенням каламбуру. Лише після його реалізації можливе ментальне співвіднесення з опорним компонентом-стимулом, на основі чого виникає комічний ефект.

Традиційно дослідники класифікують каламбури за двома критеріями: в залежності 1) від «матеріалу, з якого його зроблено», та «технології» його будови, а також 2) від його ролі в художній та публіцистичній літературі.

С. Влахов та С. Флорін, говорячи про надану вище класифікацію каламбурів, модифікують її та відмічають, що суто фонетичних каламбурів не існує. Лексична гра може спиратися на слова однієї з двох груп лексики:

1) загальні або 2) «особливі» групи слів (терміни, власні імена, абрєвіатури), що разом з фразеологічними каламбурами становлять три основних розділи.

До першої групи відносяться загальнолексичні каламбури, до складу яких входять одиниці, засновані на лексемах загальномовного фонду, причому гра будується на багатозначності, омонімії, антонімії, на близькості коренів та частин слів (паронімії), на хибній етимології.

1. На багатозначності слова базуються найбільш типові з лексичних каламбурів – полісемічні каламбури.

2. Про омонімічні каламбури говорять у тих випадках, коли не існує (або втрачено) семантичний зв'язок між значеннями, зв'язок, який автор навмисне створює (або відтворює) тими чи іншими засобами для даного тексту.

3. Коренева гра передбачає в якості основи омонімію або полісемію в межах двох (чи більше) кореневих морфем.

4. Каламбури, побудовані на етимологічній основі, також передбачають наявність у них омонімії або полісемії. Тут мова йде про хибну або народну етимологію.

5. Нерідко каламбури будують на «частинах слів», точніше – на осмисленні немотивоване розщеплених або змінених слів. Лексична одиниця розщеплюється, й «щіпки» осмислюються як шаради, або в слово вклинюються склади або букви для того, щоб надати йому нове значення, не позбавивши первісного, або лексема видозмінюється за допомогою не властивих їй суфіксів або іншими засобами, щоб надати йому значення, властиве іншим словам. Таким чином, можуть утворюватися своєрідні каламбурні «неологізми».

6. На основі антонімії, звичайно у сукупності з омонімічними елементами та семантичними зрушеннями, будуються каламбури з досить сильним несподіваним ефектом.

До другої групи каламбурів, побудованих на особливій лексиці, С. Влахов та С. Флорін відносять гру слів, у основі якої лежать терміни, власні імена та аббревіатури.

1. Говорячи про терміни, треба підкреслити, що багато з них створено на основі загальнономовних слів, звідки, з одного боку, змішування термінологічного значення з нетермінологічним, а з іншого – можливість їх каламбурного обігравання.

2. Власні імена, у першу чергу антропоніми та топоніми, що є значущими іменами, становлять собою групу надзвичайно активних та своєрідних компонентів гри слів. Такі значущі назви завжди можна вважати якщо не оформленим каламбуром, то потенційним каламбуром або заготівкою до нього.

3. Аббревіатури також можуть слугувати засобом каламбурів.

Отже, переклад каламбурів – надзвичайно складна справа, що потребує від перекладача творчого підходу.

Усім видам гри слів притаманне те, що вони протиставляють одне до одного два, а то й декілька виразів, які мають різні значення але однакову або ж подібну форму. Саме через це переклад гри слів є досить складним. Кожна мова поєднує форму і значення досить довільним і специфічним чином. Такого типу поєднання формальної схожості та семантичної розбіжності можливе у каламбурі певної мови, а при перекладі іншою створює суттєві труднощі. Саме тому багато вчених вважають, що гру слів перекласти неможливо. Деякі з них притримуються навіть думки, що неперекладність якогось слова чи якогось лексичного виразу може бути використана як тестовий метод для того, щоб відрізнити дійсну гру слів від чисто дотепних виразів або риторичних засобів. Ґрунтуючись на цьому, неперекладність є знаком якості природної гри слів. Таким чином, неперекладність відкриває чудові теоретичні, навіть філософські перспективи щодо цього явища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова Л. Переклад як інтерпретація. *Записки «Перекладацької майстерні 2000-2001»*. Том 3. Львів: Простір-М, 2002. С. 19–48.
2. Білоус О. Мовна гра та гра слів як філософські й лінгвістичні поняття. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. Вип. 73. Ч. 2. С. 163–174.
3. Виноградов В. В. Формально-обусловленный перевод каламбуров-созвучий. *Тетради переводчика*. 1972. № 9. С. 69–80.
4. Якименко Н. В. Каламбур как лингвостилистический прием в английском языке и пути его воссоздания в переводе: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.19. К., 1984. 26 с.

Yuliia Yakovets,
4th year student,
the faculty of foreign languages,
Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University,
Uman

DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL ENGLISH LANGUAGE LEARNERS THROUGH GAMES

The process of developing foreign language communicative competence is obviously the most essential item that teachers focus on while conducting the lesson.

According to J. Hadfield [1], “a game is an activity with rules, a goal and element of fun ... Games should be regarded as an integral part of a language syllabus”. This definition highly evaluates the importance of games in teaching.

Language games, as one of the most valuable and effective techniques in English language teaching, have been used for a long time by many western teachers. However, there is a euphonious measurement about games as a time consumers or classroom technique for fun in Ukrainian schools.

Games should become crucially important for English language learners and teachers not only because they provide enjoyment and relaxation, but also as they encourage learners to use language in a creative and communicative manner.

Games serve as excellent communicative activities because they are task-based and have a purpose beyond the production of correct speech. According to Harmer [1] when the teachers want to encourage learners to speak, they have to use

communicative approach that avoids the concentration towards grammar and vocabulary but emphasizes on the significance of language function.

In a game-oriented context, anxiety is reduced and speech fluency is generated – thus communicative competence is achieved.

The learners learn better when they have the feeling that they are making progress and games provide opportunity for learners to practice and omit their fear.

Games promote learners' interaction mostly because they involve pair or group work encouraging learners to ask questions, communicate and discuss topics with their partners and think creatively.

Games improve learners' language acquisition. As a result learners can achieve knowledge faster and more effectively, they are stimulated and encouraged to participate in the activity because of natural impulse to win. Thus, we kill two birds with one stone because learners have fun and learn simultaneously.

Games increase learners' achievement, ability of communication, knowledge of vocabulary.

Let's summarize why we should use games in language teaching to develop communicative competence:

- a game is a welcome break from the usual routine activities in language classes;
- they encourage learners to interact and communicate;
- they create a meaningful context for language use;
- game lower anxiety;
- they foster a more positive attitude toward the classroom experience – more attention, better attendance, better participation.

Communicative games can become an effective background for developing communicative competence in primary school learners. Games improve learners' comprehension, fluency, vocabulary, grammar, and pronunciation. They encourage, entertain, teach, and promote fluency and communicative skills that's why they should be used to help students to see beauty in a foreign language and not just problems that at times seem overwhelming.

REFERENCES

1. Harmer J. How to Teach English 2nd Edition. Longman, 2007.
2. Hadfield J. Beginners Communication Games. Longman, 1999.
3. Lee W. R. Language Teaching: Games and Contests. Oxford: Oxford University Press, 1991.