СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

ЗБІРНИК СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ РОБІТ
XV Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих науковців

11 листопада 2022 року



Житомир-2022

УДК: 811.11‘25+821.111.0
ББК: 81.43 – 7+83.3. (4) я43

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 21 від 25 листопада 2022 року)

Рецензенти:

В. О. Калінін - заступник директора з навчально-методичної роботи КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент.

О. С. Михайлова – доцент кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації: Збірник студентських наукових робіт / За заг. ред. В.О. Папіжук, Ю.О. Лісової, Ю.Ю. Климович, В.В. Жуковська – Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2022. – 317 с.

Збірник студентських наукових робіт містить результати досліджень студентів і молодих науковців вищих навчальних закладів України із сучасних напрямків досліджень міжкультурної комунікації, методики навчання іноземних мов та літературознавства.

Видання розраховане на студентів старших курсів, аспірантів, молодих науковців та викладачів.

Матеріали друкуються в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.

© Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2022

ЗМІСТ

Я. С. Аль-Дабра АДЕКВАТНІСТЬ ТА ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ 8

Н. В. Бабич ВІДМІННОСТІ ІНФІНІТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ ВІД ПІДРЯДНИХ РЕЧЕНЬ 10

В. М. Баженов ЛІНГВІСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ.. 13

Ю. Г. Барановська ЯВИЩЕ МОВЛЕННЄВОЇ МАНІПУЛЯЦІЇ В СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ 16

А. О. Бездітко ЧИННІ ОСВІТНЬО-НОРМАТИВНІ ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ..... 20

О. Ю. Бойко ВІРТУАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК СУЧАСНИЙ ТРЕНД СПІЛКУВАННЯ 23

В. Д. Борова ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРІВ ФЕНТЕЗІ (НА МАТЕРІАЛАХ РОМАНІВ УРСУЛИ ЛЕ ГУЇН) 25

К. В. Бубен ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ ПОЛІТИЧНО КОРЕКТНОГО МОВЛЕННЯ ДЛЯ ВИРАЖЕННЯ НЕЗГОДИ..... 30

М. В. Ващенко, к. п. н., доц. Н.В. Горобченко, Т. Ю. Ващенко ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС» НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ..... 33

О. В. Вєтрова ІСТОРИЧНІ ТА СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ДИВЕРГЕНЦІЇ В ФОРМУВАННІ ПІВНІЧНО-АМЕРИКАНСЬКОГО ВАРІАНТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 36

В. М. Виговська ОСНОВНІ ПРИЙОМИ ПЕРЕКЛАДУ ОКАЗІОНАЛІЗМІВ 39

В. О. Галатюк ЗАСТОСУВАННЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МОЛОДШІЙ ШКОЛІ..... 43

В. Гарманчук ПРОБЛЕМА НЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ 46

Н. О. Гнатюк МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНОГО МАТЕРІАЛУ НА ПРИКЛАДІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ..... 49

О. В. Голуб ІННОВАЦІЇ У НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ЛЕКСИЦІ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19..... 53

А. О. Григор’єва ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ..... 55

Є. С. Гуменюк ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 58

А. В. Данилюк ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ 61

А. В. Джумаєва ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 64

О. Г. Дончук-Донцова ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ВМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ 68

К. С. Дубравська МОВНЕ ЗНАЧЕННЯ ТА КУЛЬТУРНИЙ КОД ФРАЗЕОЛОГІЗМУ 73

В. В. Журахівська ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІНГВОКОГНІТИВНИХ ТА ПРАГМАТИЧНИХ ЧИННИКІВ КОМУНІКАТИВНИХ НЕВДАЧ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ 75

А. О. Іванова ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ УСНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ 82

У. С. Калатинець ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ НА СИНТАКСИЧНОМУ РІВНІ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ П'ЄС Б. БРЕХТА 86

Д.О. Касянчук ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В НІМЕЦЬКОМОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ 90

А. К. Килимник ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ: АНАЛІЗ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА ВИМОГ ЧИННИХ ОСВІТНЬО-НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ 94

М. О. Кириленко ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕКЛАРАТИВІВ У ПОЛІТКОРЕКТНОМУ МОВЛЕННІ 100

Є. В. Коваленко ВИКОРИСТАННЯ БЛОГ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 7 КЛАСУ 105

П. В. Ковтун КАТЕГОРІЯ КОГЕРЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ (НА ПРИКЛАДІ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ) 109

В. В. Колесник КОНЦЕПТ ЯК МЕНТАЛЬНА ОДИНИЦЯ ПРЕДСТАВЛЕННЯ ЗНАНЬ: СЕМАНТИКО-КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ 112

Я. Я. Колесник ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ 115

Я. О. Кондратенко ХУДОЖНЄ ВТІЛЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ФОРМ СВІДОМОСТІ У СУЧАСНИХ ТРИЛЕРАХ: СТРУКТУРА, СЕМАНТИКА, ПРАГМАТИКА 120

В. А. Корець ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНО ПОВ'ЯЗАНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ВЕРБАЛЬНО-ЗОБРАЖАЛЬНОЇ НАОЧНОСТІ 124

В. В. Кострица ЛІНГВІСТИЧНИЙ СТАТУС КОНЦЕПТУ 128

К. С. Кошелюк ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГАСЛА В КОМЕРЦІЙНІЙ ІНТЕРНЕТ РЕКЛАМІ 130
А. О. Кравчук ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ 134
І. В. Кручінін СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРАГМАТИЧНИХ СТРАТЕГІЙ СУЧАСНОГО АМЕРИКАНСЬКОГО ТУРИСТИЧНОГО БЛОГУ 138
А. С. Кузьмінська ПОНЯТТЯ «НАВЧАЛЬНА СТРАТЕГІЯ» У НАВЧАННІ ЛЕКСИКИ УЧНІВ СТАРШОГО ЕТАПУ 140
М. О. Кушніров ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЯВИЩА СПОТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ У МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ КРИТИЧНИХ СТАТЕЙ) 146
О. М. Ліпісовецька АНГЛІЦИЗМИ ТА АМЕРИКАНІЗМИ ЯК ПРОВІДНА ОЗНАКА СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ МОЛОДІЖНОЇ ПРЕСИ 148
К. М. Малайчук ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ 150
О. Ю. Мальцев ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДІВ ТА ПІДВИДІВ МОДАЛЬНОСТІ 154
М. С. Мальченко ІМПЛІЦИТНЕ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ УЧНІВ СТАРШОГО ЕТАПУ ЗА ДОПОМОГОЮ ГУМОРУ 157
І. В. Мартиненко МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ АВТОНОМІЇ НАВЧАННЯ 159
К. Р. Мартинчук ІНДИВІДУАЛЬНО АВТОРСЬКИЙ СТИЛЬ ПИСЬМЕННИКА: ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ ТА ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТИ 163
О. О. Мартинюк ПОЛІТИЧНА КОРЕКТНІСТЬ ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ КАТЕГОРІЇ ВВІЧЛИВОСТІ В МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНЦІКАЦІЇ 169
О. Матвійчук ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ВМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 172
Д. М. Маус ВАЖЛИВІСТЬ МЕТОДІВ АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ У ФОРМУВАННІ МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРИ ВИБОРІ ПРОФЕСІЇ 176
І. Л. Мельниченко ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 179
Д. І. Мельничук ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ 184
Т. С. Мельничук ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ 187
І. О. Мосієнко ФРАЗОВІ ДІЄСЛОВА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 4 КЛАСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 189

Н. П. Нагорнюк ФОНОВІ ЗНАННЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО КРУГОЗОРУ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ 194

І. В. Нестерчук ВИКОРИСТАННЯ МЕДІЙНОГО КОНТЕНТУ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ 197

Т. М. Ніколайчук ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ НІМЕЦЬКОГО ЛЕКСИЧНОГО АСПЕКТУ УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО КОМПЛЕКСУ 202

Д. С. Новак ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ НА ПОЗНАЧЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЛЮДИНИ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ 205

А. Т. Палійчук ІНТЕРАКТИВНИЙ ПЛАКАТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ 209

Т. В. Партика СУТНІСТЬ І ЦІЛІ НАВЧАННЯ ВИВЧАЮЧОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗА ПІДХОДОМ CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING 212

Ю. С. Пастухова ДО ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НУШ 214

С. І. Петрова ПЕРЕВАГИ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ MOODLE ДЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 217

А. А. Пилипенко ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГРАМАТИКИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ 221

Л. В. Пилявець КУМУЛЯТИВНА КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 225

О. О. Піонткевич КОНЦЕПТ ЗОВНІШНІСТЬ ЛЮДИНИ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ 228

А. О. Повійчук СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНИХ РЕКЛАМНИХ СЛОГАНІВ 233

В .І. Поліщук ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ НЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ 236

А. І. Попова МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТУ ІЗОЛЯЦІЯ 240

А. Ю. Савина НАРАТИВ, ІНТЕРТЕКСТ, МЕТАТЕКСТ 245

С.І. Савич ДОСЛІДЖЕННЯ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ КРІЗЬ ПРИЗМУ ГУМАНІТАРНИХ ВЧЕНЬ 249

Б. В. Савчук ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 252

О. В. Сивоглаз ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ) 257

А. В. Сіренька КОМУНІКАТИВНИЙ САДИЗМ ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ 261

О. П. Сопільняк ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЇ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ СТУДІЯХ 264

І. В. Суднач МОВНА КАРТИНА СВІТУ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ 269

А. С. Талько ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 271

О. Р. Тамберг ВИКОРИСТАННЯ СМАРТ-ГАДЖЕТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ОДНА З УМОВ РОЗВИТКУ ІНТЕРАКТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ 275

Ю. О. Ткачук ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДУ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ 280

А. О. Топал ЛІНГВОІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ КОНЦЕПТУ *ЄВРОПА* В МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ 285

А. Ю. Угрюмова ІМПЛІЦИТНЕ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 287

І. А. Фаустова НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ TASK-BASED LEARNING 289

О. В. Фещук ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ БАР'ЄРИ В МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ У ФРАГМЕНТАХ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ 294

С. А. Харіна ЗМІСТОВНІ ОСОБЛИВОСТІ БЛОГОСФЕРИ В СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ КОМНІКАЦІЇ 297

В. В. Швець ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ 300

В. В. Швець ВТІЛЕННЯ НОВАТОРСЬКИХ ПОГЛЯДІВ НА ҐЕНДЕРНІ ПИТАННЯ У ЛІТЕРАТУРНІЙ ТЕЧІЇ «МАГІЧНОГО РЕАЛІЗМУ» 305

К. Т. Шевченко ПРИЙОМИ ПЕРЕДАЧІ КАЛАМБУРУ НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ «FRIENDS» 308

М. В. Юрченко ПОНЯТТЯ ДИСКУРСУ З ТОЧКИ ЗОРУ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ: ТРАКТУВАННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ 312

Я. С. Аль-Дабра
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. М. В. Полховська

АДЕКВАТНІСТЬ ТА ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ

Особливість перекладу, полягає у тому, що він служить повною заміною тексту оригіналу. Разом з тим, очевидно, що абсолютна схожість перкладу з мовою оригіналу неможлива і що це аж ніяк не перешкоджає здійсненню міжмовної комунікації. Справа не тільки в неминучих втратах при передачі особливостей поетичної форми, культурно-історичних асоціацій, специфічних реалій та інших тонкощів викладу, але і в розбіжності окремих елементів сенсу в перекладах найелементарніших висловлювань.

Таким чином, ще у античному світі майстри перекладу обговорювали можливість близкозьті перекладу до мови оригіналу. У перших перекладах священних та релігійних текстів, наприклад Біблії, було прагнення до точного перекладу, через що, дуже часто переклад був незрозумілим та неясним. Тому пізніше перекладачі намагалися вибити собі право робити не точний переклад, а переклад оснований на змісті, вони бажали перекладати зміст тексту, переписуючи його більш зрозуміло своєю мовою. Вже в цих перших висловлюваннях про цілі, які повинен переслідувати перекладач, можна знайти початок теоретичних суперечок нашого часу про допустимість буквального або вільного перекладу, про необхідність зберегти у перекладі той же вплив на читача, який має оригінал, і т.п. Пізніше деякі перекладачі намагалися ввести певні “норми” перекладу, наскільки можна змінювати текст перекладу, щоб отримати щось зв’язне.

Актуальність статті полягає у тому, що зараз існує дуже багато витворів мистетцтва(фільми, книги, відео, ігри),які створені за кордоном. І так як усі ми бажаємо досліджувати світову культуру і оцінювати ці витвори мистества, існує два шляхи. Вчити мову, або ж досліджувати це у перекладі. Більшість людей схильні обирати другий варіант і тут настає час роботи перкладача. Навіть на сьогоднішній день існує проблема, деякі перекладають дослівно, слово в слово, і дуже часто знищується зміст фільму, гри, серіалу і т.д.

Чому ж це відбувається? Хочу привести у приклад декілька причин:

- у кожної країни є своя культура, свої фразеологізми. В українській культурі їх більш ніж достатньо, так як і в інших. Тому, якщо витворі мистецства присутні фразеологізми, то варто підбирати схожий з нашої культури, або перекласти його значення. При дословному перекладі фраза буде звучати незрозуміло і навіть смішно.
- так само, як і в нас, в інших країнах існують історичні приколи, якісь фішки. Якась подія, яка усім відома. Якщо перекласти дословно, дуже маленька вірогідність, що наші люди зрозуміють сенс жарту, або будь-якої

згадки. У цьому випадку, так само, як і з фразеологізмами, варто використовувати схожу подію, але яка більш близька до нашого народу.

- перекладач має добре розуміти культуру та історію країни, витвір мистества якої він перекладає. Інакше буде дуже тяжко підібрати щось схоже з нашої культури
- треба підлаштовуватися під настрій книги, фільму, гри. А також під жанр. Якщо гра, фільм, або книга написані у жанрі хоррор, то варто перекладати, не роблячи переклад занадто комедійним, чи сумним. І навпаки, якщо це комедія, можна використовувати місцеві жарти і робити усе, щоб було смішно.

Наприклад французький гуманіст, поет і перекладач Е. Доле вважав, що перекладач повинен дотримуватися наступних п'яти основних принципів перекладу:

1. ідеально розуміти зміст тексту, який перекладається, та розуміти наміри автору тексту.
2. досконало володіти мовою, яку перекладає, і настільки ж добре знати мову, на яку перекладає;
3. ніколи не перекладати слово в слово, щоб уникнути спотворення тексту
4. використовувати в перекладі загальновживані форми мовлення;

Внаслідок відсутності ідеальної подібності мові тексту оригіналу, був введений термін “еквівалентність” , який означає смислову та змістову близькість до тексту оригіналу. У цій статті я дослідила спосіб перекладу фільму “Вартові Галактики”.

Існують такі стратегії перекладу як доместикація та форенизація. У першому випадку культура країни, у якій був створений фільм, замінюється на культуру мови перекладу. Тобто, додається місцева культура, історичні згадки, фразеологізми та мовні звички. У другому ж випадку, культура країни, де був створений фільм зберігається.

У випадку перекладу фільму “Вартові Галактики” перекладач вдався до такої стратегії, як доместикація. Можна привести такі приклади:

Персонаж Ракета звертається до свого друга-дерева Грута. Він каже : “Groot,we`re gonna be rich”[16:30], що дослівно можна перекласти “Грут, ми будемо багаті” Проте перекладач використав фразу, яку зазвичай використовують в нашій культурі, а тобто: “Грут, ми з тобою в шоколаді”. Тут вислів “ в шоколаді” може означати, що у них все дуже добре, що вони у достатку. “It`s impossible to get up there without being seen”[34:47], що можна дослівно перекласти як : “ Неможливо пробратися туди так, щоб нас не помітили”, але у фільмі фразу переклали так: “Тишком нишком туди залізти ніяк не вийде”. У цій фразі вислів “ тишком нишком” означає тихо, без шуму.

Висновок. Як висновок, можна сказати, що при перекладі, в першу чергу, варто звертати увагу на кількість фразеологізмів, настрій тексту та культури обох країн. Ні в якому разі не можна перекладати крилаті вислови дослівно,

бо в такому випадку їх сенс буде повністю втрачений. Текст перекладу має бути адекватним, з урахуванням усіх особливостей мови, країни та жанру.

Список використаних джерел та літератури

1. Корунець І. Доместикація як засіб збагачення національних мов і літератур. Український журнал іноземної літератури Всесвіт.
2. [Електроний ресурс].- Режим доступу : https://benjamins.com/online/hts/articles/dom1.uk
3. [Електроний ресурс].- Режим доступу :https://zoo-vse.ru/uk/perevodcheskaya-ekvivalentnost-urovni-perevodcheskoi-ekvivalentnosti-voiti.html
4. [Електроний ресурс].- Режим доступу :http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/12156/1/Адекватність%20та%20еквівалентність%20перекладу.pdf

Н. В. Бабич
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Тараба І. О.

ВІДМІННОСТІ ІНФІНІТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ ВІД ПІДРЯДНИХ РЕЧЕНЬ

Інфінітив є невід'ємною частиною граматичного ладу німецької мови, оскільки представляє собою назву дії і таким чином включений в дієслівну систему, і є компонентом деяких аналітичних форм (футурум, кондіціоналіс та ін.).

Інфінітив в самостійному вживанні має відносне тимчасове і пов'язане з цим видове значення. Є два види інфінітивів: інфінітив I і інфінітив II. Інфінітив I в свою чергу виражає дію одночасну з дією присудка. Інфінітив II в свою чергу висловлює попередню і часто завершену дію.

Інфінітив – не центр дієслівної системи, а її окраїна. Невипадково питання про інфінітив особливо хвилювало граматистів. Частина їх рішуче відокремлювала інфінітив від дієслова, посилаючись на те, що за своїм походженням інфінітив є назвою з дієслівною основою, що інфінітив не належить до числа ні предикативних, ні атрибутивних форм дієслова. Інфінітив був оголошений особливою частиною мови й розглядався як слово, непричетне до дієвідміни [1:43].

Проте інша частина граматистів наголошувала на тому, що у реченні інфінітив може бути: підметом, іменною частиною присудка, частиною складеного дієслівного присудка, додатком, означенням, обставиною.

Функціонування інфінітиву, як неособової форми дієслова, в різних частинах мови являє собою «більш жваве» утворення, ніж дієприкметник, наприклад, володіє більшим різноманіттям форм, що робить його більш гнучким та пластичним.

У древніх германських мовах інфінітив являв собою дієслівну форму, утворену від основи презенсу за допомогою суфікса -n. Наприклад, в давньоверхньонімецькій: geba-n, teile-n, dionö-n, folgö-n.

Інфінітив стародавніх германських мов вже міцно увійшов в систему форм дієслова. Так, в давньоверхньонімецькій інфінітив, так само як і в сучасній німецькій мові, виступає як основна форма дієслова.

Органічний зв'язок інфінітива з усією системою дієслівних форм ще більш посилився і внаслідок того, що інфінітив став ще до нововерхньонімецького періоду компонентом ряду аналітичних форм дієслова.

У сучасній німецькій мові існують три прийменникові інфінітивні конструкції, які відрізняються не тільки участю певного прийменника, але й семантикою, синтаксичною функцією й семантичною роллю в реченні. На погляд відомих істориків-германістів прийменникові інфінітивні конструкції у німецькій мові формуються нерівномірно [3: 10].

Що стосується інфінітивних конструкцій, раніш за всіх у писемних джерелах з'являється конструкція мети з прийменником um (приблизно XIV – XV століття), потім – з прийменником anstatt (XVII століття) і ohne (XVIII століття) [3:10].

Перші випадки застосування конструкції з um спостерігаються у творах південно-німецького ареалу початку XV століття у Г. Штейнгофеля й Й. фон Тепля [8: 354]:

Esopus gieng umb ze suchen. –
«Езоп пійшов, щоб пошукати».

Її становлення пов'язане з розширенням системи речень мети у німецькій мові, яка за своїми засобами є розвинутою. У багатьох індоєвропейських мовах інфінітивні конструкції мети виникають при дієсловах руху (іти, бігти), дієсловах каузації руху (везти, нести) і дієсловах з відмовою від руху (зупиниться, затримуватися) [5: 147].

Інфінітивні конструкції можуть перетворюватися в підрядні речення.

Ми визначили наступні особливості, які відрізняють інфінітивні конструкції від підрядних речень:

1) інфінітивні конструкції містять логічний суб'єкт і невизначену

вербальну форму, підрядні речення проте, мають звичайний підмет і визначене дієслово:

«Ich beauftrage ihn, die Post abzuholen» –
Я доручив йому збирати пошту.
[6: 68].

В цьому реченні є дві дії:

а) *Ich beauftrage jemanden und*
б) *Jemand holt die Post ab.*

Особовий займенник «*ihn*» в цьому реченні є додатком в аккузативі і одночасно є логічним підметом для інфінітивної конструкції.

Er wird von mir beauftragt, dass er die Post abholt.

В цьому реченні наявні і підмет фінітне дієслово. Речення з *dass* завжди має власний підмет.

2) Не вистачить того, що інфінітивна конструкція має логічний підмет. Крім того, передбачається, що суб'єкти інфінітива і матричного дієслова є ідентичними: *Ich wundere mich, dich hier zu sehen.* Коли підмети не однакові, використовують речення з *dass:*

Der Lehrer ***wundert sich****, dass er dich in der Schule* ***sieht*** [5: 22].

Der Lehrer wundert sich, dich in der Schule zu sehen.

Die Mieter ***sind verpflichtet****, das Treppenhaus* ***zu reinigen****.*

Der Hausmeister ***soll sich darum kümmern****, dass die Mieter das Treppenhaus* ***reinigen*** [4:9].

Der Hausmeister soll sich darum kümmern, die Mieter das Treppenhaus zu reinigen.

3) В деяких випадках є можливим і те, що частини інфінітивної конструкції не зустрічаються всередині інфінітивної конструкції, а знаходяться за рамками матричного речення.

Ich will versuchen, mein Studium in zwei Semestern abzuschließen [7: 15].

Mein Studium, will ich versuchen, in zwei Semestern abzuschließen. Або:

In zwei Semestern, will ich versuchen, mein Studium abzuschließen.

Але такі зміни в підрядних реченнях не завжди можливі, так речення втрачають своє значення.

Ich möchte, dass er mich anruft, sobald er nach Hause kommt.

Ich möchte, sobald er nach Hause kommt, dass er mich anruft.

Такі перестановки можуть привести до орфографічних помилок, якщо не звертати увагу на пунктуацію.

Es macht ihn glücklich, anderen Menschen helfen zu können [9: 87].

Відокремлення конструкції комою є необхідним, але

Anderen Menschen helfen zu können macht ihn glücklich.

У цьому варіанті не можна розділяти інфінітивну конструкцію.

Залежний інфінітив разом з пояснюючими до нього словами утворює інфінітивну конструкцію, яка є поширеним членом реченням і відокремлюється в реченні комою. Інфінітивні конструкції – це синтаксичні утворення, що мають у своєму складі специфічну синтаксичну одиницю – інфінітивний компонент, що представляє собою як чистий інфінітив, так і інфінітив із залежними від нього актантами .

Список використаних джерел та літератури

1. Бондарко А. В. Вид и время русского глагола. *Основная характеристика глагола*. М.: Просвещение, 1971. С. 43–44.
2. Гусев В. Ю. Целевые конструкции при глаголах движения: актанты или сирконстанты. Международный симпозиум «Типология аргументной структуры и синтаксических отношений». Казань, 2004 . С. 147–150.
3. Рахманова Н. И. История немецкого языка. От теории к практике: Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2004 . 334 с.
4. Deutschland. Für ein gelebtes Europa. 2006. №12. S. 9–11
5. Rems-Zeitung. Gegen Karlsruhe nur Untschieden. –2008. №4. S. 2-6
6. Rems-Zeitung. Ausstellung „Birdscape“ zeigt 40 Gemälde von Greifvögeln und Eulen. 2006. №22. S. 15–16.
7. Städtische Hauptschule Wermelskirchen 1998 - 2007 / Die Schulzeitung / Oh, lähmendes Entsetzen! 2005. №6. S. 12–14
8. Spiegel Online / Spiegel / Afghanen glauben nicht an Einzeltäter-These. 2011. №14. S. 26–28
9. Tagesspiegel. McDonald’s meidet Wiesenhof-Fleisch. 2005. №24. S. 62–63

В. М. Баженов
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник
к. ф. н., доц. О. Ю. Кузьменко

ЛІНГВІСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Вивчення людського фактору у мові стало однім з найважливіших напрямків досліджень лінгвістичних наук. Важливість антропоцентризму у даних сферах знань обумовлена тим, що саме людина є рушієм застосування та розвитку мови та мовлення. Тому у дослідженнях значним чином починає фігурувати так звана мовна особистість. Вона досліджується у таких науках як лінгвістика, культурологія, соціологія, філософія. У філософії особистість визнається найвищим ступенем духовного розвитку людини, поєднуючи стійку сукупність соціально вагомих якостей, які характеризують індивіда як унікальну суб'єктивність, здатну освоювати і змінювати світ [1]. Психологія розглядає особистість як людину крізь призму її психологічних характеристик, що є соціально зумовленими та визначають моральні вчинки людини [14]. Соціологія ж досліджує прояв особистості у різних соціальних системах [9].

Аналіз досліджень. Проблемі мовної особистості присвячені праці когорти мовознавців, а саме: Караулова А. В., Селігея П. О., Яворської Г. М., Мацько Л. І. та інших [10; 15; 12; 7]. Попри те, що ця проблема висвітлювалася раніше, недостатньо досліджено даний предмет з огляду на сьогоденні реалії. Саме тому **актуальність** нашого дослідження полягатиме в тому, щоб здійснити комплексний аналіз наявних досліджень мовної особистості, здійснених українськими вченими у лінгвістичній науці і з'ясуємо відмінності кожного з визначень. Звідси, **метою нашого дослідження** є аналіз актуальних на даний момент досліджень мовної особистості.

Виклад основного матеріалу. У нашій статті будемо спиратися на концепцію Ю. М. Караулова, який запропонував модель, що дозволяє структуровано описати мовну ідентифікацію особистості з опорою на художній текст. За Ю. М. Карауловим, мовна особистість може бути представлена у вигляді моделі, що складається з трьох взаємозв'язаних рівнів. Перший, найнижчий, рівень – *вербально-семантичний*. Він включає в себе граматичні, фонетичні та лексичні характеристики мови виду, показує загальний рівень володіння мовою і не допускає прояву індивідуальності. Цей рівень представлений такими поняттями, як слово, словоформа, морфема, словосполучення.

Другим рівнем постає *когнітивний*, головною метою якого є співставлення знань та цінностей, що визначаються соціумом, їх відображення та вплив на свідомість та картину світу особистості. Цей рівень представляє різноманітність лексикону індивіда, що відбиває його мовну модель світу. До когнітивного рівень належать концепт, метафора, метонімія, фрейм.

Найвищим рівнем моделі є *прагматичний*. Він представляє опис та характеристику спонукань, цілей та мотивів, що впливають на розвиток мовної ідентичності. Одиницями прагматичного рівня визнано плани, способи аргументації, елементи рефлексії [7].

У зв'язку з розвитком когнітивно-дискурсивної парадигми у вивченні мовної системи та ролі мовної особистості в лінгвістиці стає актуальним дослідження процесів семантичної деривації, яка розглядається не тільки як один з основних способів словотвору та оновлення лексичного запасу мови, але і як інструмент структурування явищ навколишнього світу [5].

Паралельно з визначеннями мовної особистості існують поняття дискурсивної, мовленнєвої і комунікативної особистості.

Деякими дослідниками виділяється таке поняття, як дискурсивна особистість. Так, на думку Л. В Солощук., мовна особистість в інтеракціональному контексті є дискурсивною особистістю, яка формується на перетині комунікативних і когнітивних факторів [13]. С. М. Плотнікова зазначає, що дискурсивна особистість є мовною особистістю, котра породжує певний дискурс у вигляді постійно відновлювального або закінченого, фрагментального або цілісного, усного або писемного повідомлення [11]. В окремому напрямі лінгвістики, а саме лінгвоперсонології, науки, спрямованої на всебічне вивчення особистості та її мовленнєвої діяльності, є особливий

підхід щодо опису мовної особистості в дискурсі, який В. І. Карасик назвав «дискурсивною персонологією». Цей підхід розглядає дискурсивну особистість із погляду комунікативної тональності спілкування [6].

Комунікативна особистість розуміється як один із проявів особистості, обумовлене сукупністю її індивідуальних властивостей і характеристик, які визначаються ступенем її комунікативних потреб, когнітивним діапазоном, сформованим в процесі пізнавального досвіду, і власне комунікативної компетенції - умінням вибору комунікативного коду, що забезпечує адекватне сприйняття і цілеспрямовану передачу інформації в конкретній ситуації [3].

Поняття мовленнєвої особистості включає в себе смислові, стилістичні параметри мови, сукупність мовних і комунікативних засобів, що використовуються, прагматичні властивості мови, жанри і т.д., що відрізняють мовну манеру однієї людини [11].

Однак, у своєму дослідженні ми будемо послуговуватися терміном «мовна особистість», тому що це, по перше, найбільш базове поняття, по-друге, мовна особистість інкорпорує загальні характеристики особистості, що є ширшим поняттям за комунікативну та дискурсивну особистість, що дозволяє простежити особистість в мові загалом.

Висновки. Мовна особистість – складний феномен, що вбирає в себе соціально відфільтроване та індивідуальне знання мови та володіння ним. Прабатьком лінгвістичної теорії дослідження мовної особистості по праву вважають Ю. М. Караулова, який розділив ідентифікаційну модель мовної особистості на три рівні – вербально-семантичний, когнітивний та прагматичний. Актуальними також є дослідження, що розглядають мовну особистість у комунікативних та дискурсивних аспектах. Також варто звернути увагу на дослідження вищ семантичної деривації та перенесення найменування, а саме метафори та мнемонії. Таким чином, можна сказати, що на даний момент є багато підходів до вивчення мовної особистості, які можуть стати корисними для наукових досліджень та створення навчальних матеріалів.

Список використаних джерел та літератури

1. Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Сучасна соціальна філософія. К. 1996.
2. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Наука, 1974. 365 с.
3. Арискина О. Л., Дрянгина Е. А. Языковая и коммуникативная личность: различные подходы к исследованию. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2011. № 25 (240). *Филология. Искусствоведение*. Вып. 58. С. 15–18.
4. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969. 605 с.
5. Бевз Т. Загальні закономірності семантичної деривації (на матеріалі

неологізмів педагогічної галузі). *Наукові записки*. Кіровоград, 2001. Вип. 35. С. –7.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с
8. Ковбасюк Л. А. Сучасні лінгвістичні теорії: лекційні, практичні, самостійні модулі та тести: навч.-метод. посіб. Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. 96 с.
9. Масенко Л.Т. Нариси з соціолінгвістики. К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 242 с.
10. Мацько Л. І. Науково-педагогічна діяльність і мовна особистість вченого. С. 1–11. URL: conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/fmoid/paper/viewFile/180/175 (дата звернення: 499 24.04.2017).
11. Плотникова С.Н. Говорящий / пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность. *Вестник Нижневартовского гос. гум. ун-та*. 2008. № 4. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/ govoryaschiy-pishuschiy-kak-yazykovaya-kommunikativnaya-idiskursivnaya-lichnost.
12. Селігей П. О. Мовна свідомість: структура, типологія, виховання. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 118 с.
13. Солощук Л. В. Дискурсивна особистість у світлі теорії полікодовості комунікативного процесу. *Записки з романо-германської філології*. 2015. Вип. 1. С. 167–174. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/zrgf_2015_1_26
14. Українська психологічна термінологія: словник-довідник \ За ред. М.-Л. А. Чепи. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».
15. Яворська Г. М. Прескриптивна лінгвістика як дискурс: Мова. Культура. Влада. Київ : Нац. акад. наук України, Ін-т мовоз навства імені О. О. Потебні, 2000. 288 с. П. О. Мовна свідомість: структура, типологія, виховання. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 118 с.

Ю. Г. Барановська
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Лісова Ю. О.

ЯВИЩЕ МОВЛЕННЄВОЇ МАНІПУЛЯЦІЇ В СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ

У статті висвітлено основні підходи до визначення поняття «мовленнєва маніпуляція», виокремлено та систематизовано домінуючі в українській науковій лінгвістичній традиції підходи, а саме: вузький та широкий підходи, і водночас проаналізовано науково-лінгвістичні підходи, які розглядають

мовлення. маніпуляції з різних точок зору. Основний акцент зроблено на різних класифікаційних підходах до цього питання, а також виділено основні критерії, за якими класифікуються види мовленнєвих маніпуляцій (за характером взаємодії між відправником і одержувачем; за критерієм усвідомленості, мовленнєвих дій адресата та адресата, зумовлених орієнтацією на адресата. , зумовлених характером інформаційних перетворень). Приділено увагу сучасним підходам до їх диференціації. При цьому враховуються рівні, на яких здійснюється мовленнєва маніпуляція (фонетичний, лексичний і граматичний).

Постановка проблеми. Питання мовленнєвої маніпуляції та впливу тривалий час не втрачає своєї актуальності і перебуває у фокусі уваги науковців. Перші дослідження маніпулятивної поведінки сягають глибокої давнини, але навіть на сучасному етапі мовознавчої науки ця тема викликає дискусії і нові погляди.

Виклад основного матеріалу. Проблема маніпулятивних технологій неодноразово піднімалася психологами, соціологами, політологами та журналістами, які передусім визначали вплив маніпуляції на свідомість і підсвідомість людини. У психології розрізняють два види маніпуляції: невербальну і вербальну, перша з яких викликає підвищений інтерес. Доведено, що в політичних маніпуляціях головну роль відіграють імідж і авторитет особистості, в журналістиці – новизна і сенсаційність повідомлення, а ефективність реклами підвищується при взаємодії тексту, відеорядів і музичного супроводу.

Цілеспрямоване дослідження вербальної маніпуляції ще не проводилося, але деякі аспекти функціонування та типології мовних засобів, що використовуються в маніпулятивних цілях, уже вирішені. Висвітленню основних результатів вирішення цієї проблеми сучасними лінгвістами присвячена наша стаття. Огляд досліджень у різних сферах комунікаційної взаємодії показує, що найменше дослідники зосереджуються на дослідженні маніпулятивних технологій використання мовних засобів в україномовних рекламних текстах.

Слід визнати, що термін «маніпуляція» несе в собі негативну семантику. Як зазначає С. Кара-Мурза, маніпуляція буде успішною, коли жертва вірить, що те, що відбувається, є природним. Найкраще для цього підходить фальшива реальність, в якій не буде помічено наявність акту маніпуляції. Психологічна маніпуляція не тільки спонукає людину, яка перебуває під таким впливом, робити те, що хочуть інші, але й змушує її хотіти це робити [5: 40].

Із появою нових засобів комунікації, зокрема радіо, телебачення та Інтернету, стало набагато легше автоматично, неусвідомлено і часто бездумно заглиблюватися в потік інформації і, фактично, існувати в ньому щохвилини. Набагато складніше «увімкнути» логіку і піддати сумнівам інформацію в меседжі. І поки здоровий глузд відключений і задіяні тільки органи чуття, фізично тіло повністю готове до маніпуляції. Згідно з позицією С. Зелінського, на метод навіювання можна впливати, створюючи певні міфи,

використовуючи неправдиву інформацію та посилаючись на авторитет [4: 43].

На думку Н. Романовської, сильний вплив на психіку мають спеціальні прийоми навіювання та психологічного тиску. Вони спрямовані на емоційно-вольову сферу і викликають залежно від зміни стану особистості ефект натхнення або почуття пригніченості. Методи впливу передбачають використання незаперечних людських цінностей, опору на реальні потреби, створення насиченого емоційного фону, формування переконань, прямі накази та комбінування кількох методів [2: 67].

Як маніпулятивні прийоми Н. Стасула аналізує структуру та стиль текстових матеріалів: простоту, переконання, природність стилю, кліше, тропи, емоційні акценти, жаргон, питання, дужки, риторичні знаки оклику, замовчування, сегментація, парцеляція, епіфраза, порівняння. Ці прийоми використовуються для того, щоб привернути увагу читача до одного з компонентів висловлювання, який може залишитися непоміченим у загальному ході мовлення [3: 95].

О. Косенко розглядає лексико-стилістичні засоби маніпуляції – полісемантику, омоніми, оказіоналізми, – які завдяки своїй нестандартності створюють виразність матеріалу, дають змогу вставляти потрібні наголоси. У здійсненні маніпулятивної взаємодії важливу роль відіграє вживання власних імен та вживання ідіом. Гра з іншомовними словами, з конотацією слів, розширення спілкування також може вплинути на соціальну свідомість [1: 66].

Серед стилістичних заходів слід виокремити евфемізми, які можуть затемнювати чи закривати факти, викликати неприязнь чи негативну оцінку. Як зазначає З. Дубинець, евфемізми мають великий маніпулятивний потенціал через свою непомітність для реципієнта, оскільки в сучасному інформаційному потоці їх важко виділити з контексту та ідентифікувати за евфемізмом табуйований денотат [3: 3].

Особливо важлива роль технологій маніпулювання в рекламі. Рекламу та різноманітні способи впливу на споживача досліджували Н. Бутенко, Ю. Гребенькін, В. Зірка, Н. Карпчук, Д. Розенталь, Н. Романовська, Л. Рюмшина, С. Смольнікова, В. Шейнов та ін. Слід зазначити, що проблема вербальної маніпуляції розглядалася переважно на матеріалі російськомовних текстів, тому точність дослідження мовних маніпулятивних засобів в україномовних рекламних текстах не викликає сумнівів. Н. Бутенко доводить, що рекламісти використовують прийоми маніпулювання мовою іноді інтуїтивно, іноді цілком свідомо. В арсеналі розробників реклами – мовні метафори, помилкові аналогії, двозначність і т. д. Спостереження дослідника показують, що особливу роль відіграє порівняння, адже навіть якщо воно некоректне з логічної точки зору і «порожнє» в термінах. інформації все ще може бути створений ефект переваги, унікальності, відмінності з характерною ознакою продукту [1: 167].

Таким чином, маніпулятивні технології, які спочатку вивчалися психологами, соціологами та фахівцями з політичної реклами, в останнє

десятиліття почали привертати увагу лінгвістів. Існують роботи, присвячені вивченню мовних засобів маніпуляції в тих областях, в яких вони проявляються найбільш виразно.

Висновки і перспективи дослідження. Знання правил маніпулювання, аналіз механізму цього явища в поєднанні з відповідним розумінням стану та запитів суспільства можуть допомогти будь-кому – політичному лідеру в боротьбі за владу та просуванні власних політичних інтересів, домогосподарці у досягненні мети на побутовому рівні тощо. Запорукою успішного маніпулювання є усвідомлення першочергової важливості кінцевої мети. Залежно від цього буде обрана стратегія, тактика і методи маніпулювання. Ретельний підбір мовних засобів допоможе утримати маніпулятивні процеси поза зоною свідомості та забезпечить їх ефективну роботу.

Список використаних джерел та літератури

1. Булах М. Б. Психолінгвістична аспектологія аналізу перифраз у медіа. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика.* 2015. Вип. XXXI. С. 57–69.
2. Дубинець З. О. Евфемізми в українській мові (на матеріалі преси) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / З. О. Дубинець. Ялта, 2011. 19 с.
3. Кутуза Н. В. Диференціація комунікативного впливу за нейрофізіологічною активацією. *Вісник Одеського національного університету. 2019. Серія філологія*. Т. 24, Вип. 1 (19). С. 57–65.
4. Подшивайлова Г. М. Мовні засоби маніпулятивного впливу в політичному дискурсі (на матеріалі друкованих російськомовних ЗМІ України) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.02 «Російська мова . К., 2009. 20 с.
5. Сорокіна Л. Є. Мовленнєва маніпуляція та інші види мовленнєвого впливу: термінологічне розмежування понять. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету.* 2014. Сер. філологія. №8. Т.2. С. 157–159.

А. О. Бездітко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Папіжук В. О.

ЧИННІ ОСВІТНЬО-НОРМАТИВНІ ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. В сучасних умовах в навчанні іноземних мов відбувається зміщення акцентів з розвитку виключно комунікативних умінь на формування готовності до ведення діалогу культур. Вивчення будь-якої нової для людини мови має бути спрямоване на розвиток здібностей, що дозволяють особистості реалізувати себе в умовах міжкультурної комунікації. Цю здатність називають лінгвосоціокультурною компетентністю. Її формування здійснюється у взаємозв'язку освоєння іншомовного коду та розвитку культурного досвіду людини.

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Лінгвосоціокультурна компетентність неодноразово ставала об’єктом наукових досліджень українських та зарубіжних лінгводидактів. Серед останніх досліджень можна згадати праці С. Ніколаєвої, М. Нацюк, В. Краснопольського, Л. Тишакової та ін. Аналіз їхніх праць засвідчує, що попри відсутність єдиного підходу в методиці до формування лінгвосоціокультурної компетентності, науковці пропонують новітні методи та засоби формування цієї компетентності, визначають принципи її засвоєння учнями тощо. Це свідчить про актуальність вказаної проблеми і потребу нових досліджень у цьому напрямку, зокрема з акцентом на конкретній віковій групі учнів, як-от старшокласники.

Виклад основного матеріалу. Вимоги до формування іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності відображені в чинних освітньо-нормативних вимогах: Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Державному стандарті якості освіти та шкільних Програмах з іноземної мови.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти не лише описують рівні оволодіння мовленням, а й включають «культурний контекст, у якому існує мова» [2: 14]. Відповідно до Рекомендацій, головною метою навчання мови в межах соціокультурного підходу є сприяння розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомленню шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами.

У документі виокремлено соціолінгвістичні компетентності, які стосуються соціокультурних умов використання мови. Соціолінгвістичний компонент, завдяки чутливості до соціальних умовностей (правил ввічливості, норм, що регулюють відносини між поколіннями, статями, класами та соціальними групами, мовної кодифікації деяких базових

ритуалів у житті суспільства), пронизує весь процес спілкування між представниками суспільства різних культур, навіть якщо його учасники часто не відчувають цей вплив, не усвідомлюють його [2: 31].

В Загальноєвропейських рекомендаціях виділено такі різновиди міжкультурних вмінь та навичок:

• здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури;

• культурну чуттєвість і здатність визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур;

• здатність виконувати роль культурного посередника між рідною культурою та іноземною, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації;

• здатність долати стереотипи у стосунках» [2: 157].

Цікаво, що документом визначено таке поняття як «міжкультурна свідомість», в основі якої лежать знання, усвідомлення та розуміння зв'язків (подібних і відмінних рис) між «світом походження» і «світом спільноти, мову якої вивчаєш» [2: 156]. Вважаємо, що це поняття точно відображає соціокультурну мету шкільного вивчення іноземної мови.

Державний стандарт якості освіти опирається на вимоги Загальноєвропейських рекомендацій і підкреслює, що наскрізними змістовими лініями мовного компонента є мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна. При цьому соціокультурна лінія сприяє формуванню соціокультурної компетентності через засвоєння культурних і духовних цінностей, норм, які регулюють соціально-комунікативні стосунки між статями, поколіннями, націями, сприяють естетичному та морально-етичному розвитку вихованців [1].

В документі введено поняття загальнокультурної компетентності, яке потрактовано як «здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності» [1]. Також у Державному стандарті визначено напрямки роботи та результати за соціокультурною лінією, які передбачають уміння «виконувати комунікативні функції, застосовуючи мовленнєві зразки відповідно до лінгвокраїнознавчих і соціокультурних вимог, прийнятих у країні, мова якої вивчається, знати і застосовувати основні правила етикету країни, мова якої вивчається, усвідомлювати і толерантно ставитися до традицій, звичаїв, цінностей та ідеалів, характерних для народу, мова якого вивчається» [1].

Програма з іноземної мови повинна відповідати вимогам розглянутих вище документів, а отже сповна реалізовувати лінгвосоціокультурний компонент навчання мови. Так, у Програмі для 10-11 класів зазначено, що «зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на основі взаємопов’язаного оволодіння іноземною мовою і *культурою народу*, що нею спілкується» [4: 4].

Серед освітніх функцій іноземної мови виділено «оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни виучуваної мови; залучення учнів до діалогу культур (рідної та іншомовної)» [5, с. 4], а серед виховних – «формування в учнів позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя» [4: 5].

У Програмі, щоправда, не виділено лінгвосоціокультурної компетентності, натомість виділено «обізнаність та самовираження у сфері культури», яка передбачає такі вміння: «висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання і судження щодо творів мистецтва; порівнювати та оцінювати мистецькі твори та культурні традиції різних народів» і ставлення: «усвідомлення цінності культури для людини і суспільства; повага до багатства і розмаїття культур» [4: 7].

Висновки. Отже, формування лінгвосоціокультурної компетентності є важливою складовою шкільного вивчення іноземної мови, що задекларовано в усіх чинних освітньо-нормативних документах: Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Державному стандарті якості освіти та шкільних Програмах з іноземної мови. Щоправда, кожен з документів по-своєму називає досліджувану компетентність – соціолінгвістична, соціокультурна/загальнокультурна та компетентність в обізнаності та самовираженні у сфері культури. Все ж, кожна з названих компетентностей передбачає одне і те ж – оволодіння не просто лінгвістичними та комунікативними вміннями, а культурним компонентом країни, мова якої вивчається. Отже, узагальнено її можна називати лінгвосоціокультурна компетентність.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#Text (дата звернення: 01.11.2022).
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf (дата звернення: 01.11.2022).
3. Краснопольський В. Е., Тишакова Л. Т. Формування лінгвосоціокультурної компетенції під час вивчення іноземної мови з використанням вебтехнологій. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород: Видавничий дім "Гельветика", 2020. Т. 2. № Вип. 13. С. 100–104.
4. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf (дата звернення: 01.11.2022).

5. Нацюк М. Б. Психологічні передумови формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі читання художньої літератури. *Вісник Житомирського державного університету*. 2013. № 67. С. 151–156.

О. Ю. Бойко
Запорізький національний університет
Науковий керівник:
д. п. н., проф. Пахомова Т. О.

ВІРТУАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК СУЧАСНИЙ ТРЕНД СПІЛКУВАННЯ

Рівень життя населення, економічний стан та роль країни у світовій спільноті прямо пропорційно рівню технологічного розвитку країни. В той же час, вміння використовувати сучасні технології залежить від теоретико-прикладних знань кожного громадянина. Сьогодні всесвітня павутина є одним з найбільш важливих факторів в розвитку суспільства, що здійснює вирішальний вплив на всі сфери життя суспільства, в тому числі і на освітню, що у свою чергу призводить до оновлення вимог до навчання, засобів, ресурсів та методів викладання. Інтернет надав сучасному світу колосальні можливості підвищення інтелектуального потенціалу кожної людини, але в той же час, етичні норми спілкування стають біднішими під впливом інтернету. Вивчення інтернет комунікації в різних її аспектах сприятиме розумінню особливостей сучасної проблеми віртуалізації суспільства та її наслідки.

В науковій літературі найбільш розповсюдженими є роботи про вплив інтернету на соціально-політичну, економічну та психоемоційну сфери життя людини. Низку досліджень присвячено класифікації форм і видів віртуальної комунікації, а також теоретико-комунікативному, лінгвістичному, соціологічному, риторико-композиційному, медичному та філософському аспектам онлайн комунікації. Кожен з аспектів віртуальної комунікації досліджується з боку, притаманному названим галузями наук. Найменш вивченим аспектом віртуальної комунікації є педагогічний. Окрему сферу наукових праць представляє використання ІКТ для навчання, але віртуальна комунікація все ще залишається поза межами цих досліджень.

Віртуальна комунікація – це особлива форма комунікації, при якій комуніканти спілкуються між собою на певній відстані за допомогою електронних сторінок чи певних програм. Синтез лінгвістичного, культурологічного та соцієтального підходів при дослідженні інтернет повідомлень дозволяє стверджувати, що віртуальна комунікація – це унікальне лінгвокультурологічне явище, що дає можливість оцінити мову індивіда, що в свою чергу відображає культурні зміни у соціумі, в житті окремої людини та виявляє його життєві орієнтири. Головною особливістю

віртуальної комунікації є співіснування писемної і усної форм мови. Так як процес навчання спілкуванню пов'язан з формуванням і розвитком іншомовної комунікативної компетенції, а віртуальна комунікація продовжує заполоняти серця кожної людини, особливо підлітків, то змінюються і вимоги до навичок письмового мовлення учнів. На сьогодні так склалось, що письму на уроках виділяють набагато менше часу, ніж читанню і особливо граматиці. Оскільки Україна знаходиться на шляху до ЄС, то важливим має стати дотримання вимог щодо володіння основними компетенціями у письмовому мовленні – від заповнення анкети та написання простого повідомлення до складних листів, звітів, статей, рецензій тощо. Звичайно, ці вимоги прописані і модельних програмах НУШ, однак варто зауважити, що там не прописана навичка писемного мовлення в інтернеті. Крім того, у зв'язку з віртуалізацією освіти, особливо актуальними стає питання розвитку навичок медіаграмотності та емоційного інтелекту на уроках іноземної мови.

Таким чином, поза впливом віртуальної комунікації не залишилось жодної сфери життя, а з точки зору іншомовної освіти, віртуальна комунікація може бути як навичкою, якій потрібно навчати та яку треба розвивати, так і формою навчання та розвитку іншомовних комунікативних компетенцій при дефіциті можливостей реального спілкування з носіями мови.

Список використаних джерел та літератури

1. Брона О.А. Нова форма комунікативної технології – інтернет-комунікація. *Мова і культура.* 2012. Т. 2. Вип. 15. С. 223-229.
2. Денисюк Ж. З. Інтернет-комунікація як тренд повсякденних соціальних практик. *Культура і сучасність*. 2016. Вип. 1. С. 27-31.
3. Зайцева С.В. Інтернет-спілкування як нова форма міжособистісної комунікації. *Збірник наукових праць Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. Серія: Дослідження з лексикології і граматики української мови*. Дніпропетровськ, 2012. Вип. 11. С. 45-54.
4. Лук'янчук Н.В. Віртуальна комунікація у формуванні комунікативної компетентності обдарованих старшокласників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2013. Вип. 3. С. 90-95.
5. Поліщук О.С. Вплив віртуалізації суспільного життя на комунікацію людини (соціально-філософський аспект). *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Філософія.* 2017. Вип. 49. С. 219-229.
6. Руденко Е.С. Виртуальная коммуникация как психологический феномен. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика и психология образования.* Симферополь, 2020. Т. 6. Вып. 2. С. 108-117.
7. Стрельбіцька Л. Інтернет як полігон розвитку природної мови. *Вісник національного університету «Львівська політехніка». Серія: «Проблеми української термінології»*. Львів, 2005. Вип. 538. С. 33-38.

В. Д. Борова
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Жуковська В.В.

ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРІВ ФЕНТЕЗІ (НА МАТЕРІАЛАХ РОМАНІВ УРСУЛИ ЛЕ ГУЇН)

Твори фентезі, беззаперечно, привертають увагу літературознавців та лінгвістів. Цікавість дослідників викликає нестандартна структура творів фентезі, вигадливість та певна екзотичність сюжетів. Жанр фентезі – унікальний, і створення подібних творів вимагає не тільки плідної праці, а й багатої уяви письменника.

Дослідження творів жанру фентезі сприяє кращому розумінню їх структури та процесу створення. Науковий інтерес також викликає вивчення творчості окремих письменників, які є видатними представниками свого жанру. З цієї причини цілком актуальним є вивчення жанрових особливостей творів фентезі на матеріалах творів відомої американської письменниці Урсули Ле Гуїн.

Свого часу дослідженням поняття жанру та класифікації жанрів займалися такі вітчизняні науковці, як Т.Кушнірова [4], Н. Копистянська [2], Т. Бовсунівська [1], А. Юриняк [6] та інші. Питання жанрових особливостей творів фентезі висвітлювали Н. Логвіненко [10], О. Манахов [7], Д. Паранюк [8]; вказані питання також порушили у своїх розвідках Д. Грант [12], Д. Клют [12], Б. Еттебері [11] та інші.

Попри вже проведені дослідження, вищевказані питання потребують подальшого розгляду, тож мета запропонованої статті – систематизувати відомості про поняття «жанр», охарактеризувати відмінні риси жанрів фентезі та фантастики, проаналізувати жанрові особливості фентезі на матеріалах творів Урсули Ле Гуїн. Для проведення даного дослідження були використані загальнонаукові методи аналізу, синтезу, класифікації та узагальнення.

Перш, ніж заглиблюватися у жанрові особливості творів фентезі авторства Урсули Ле Гуїн, надамо дефініцію поняття «жанр». Узагальнення літературознавчого трактування поняття «жанр» наведено у визначенні, запропонованому Т. Кушніровою: «жанр – це своєрідний «кістяк» твору, його основа. Іншими словами, жанр – це те, що надає читачеві базову інформацію про те, що собою являє твір» [4]. У «Лексиконі загального та порівняльного літературознавства» авторства Анатолія Волкова поняття «жанр» визначається як «…вид змістовної форми, яка зумовлює цілісність літературного твору, що визначається єдністю теми, композиції та мовленнєвого стилю» [5: 197]. О. Галич описує жанр наступним чином: «… історично сформований тип художнього твору, який синтезує характерні

особливості змісту та форми певного виду творів, має відносно сталу композиційну будову, яка постійно розвивається та збагачується» [9: 251].

У літературознавстві існують різні підходи до класифікації жанрів. Зокрема, загальновідомий поділ жанрів на епос, лірику і драму – це класифікація за родовою змістовністю, проте існують також інші класифікації: за пафосом (героїчний, елегійний, трагедійний), за способом існування (усний, письмовий), за типом мовлення (вірш, проза) [5: 198].

Серед усіх видів жанрів фентезі є найяскравішим, оскільки фентезі – один з «наймолодших» жанрів, адже вперше поняття «фентезі» з'явилося у 20-30 рр. XX століття. Фентезі важливо відмежовувати від фантастики, хоча ці жанри в чомусь схожі та часто ототожнюються, між ними існують певні відмінності.

Фантастика як літературний феномен розглядає загальні для літератури проблеми (наприклад, відносини людини та суспільства), проте характеризується введенням «елемента незвичайного» (наприклад, сюжет базується на описі земного життя в далекому майбутньому). Крім того, у фантастиці світ існує за певними технологічними принципами [5: 363].

Твори фентезі навпаки зображають повністю вигаданий світ, де все існує за законами магії та чаклунства. Персонажами фентезі є казкові або міфічні істоти, як, наприклад, гобіти, ельфи, гноми та орки у «Володарі перснів». Анатолій Волков виокремлює такі характеристики жанру фентезі: наявність рівноваги у Всесвіті, за порушення якої карають; наскрізна дихотомія «добро-зло»; мотив «amor fati» - матеріальна винагорода за зусилля героя[5: 592].

У своїй науковій праці О. Манахов наводить цитату польського письменника-фантаста та публіциста А. Сапковського про те, що основним джерелом фентезі є міфологія різних країн світу [7: 1]. Відповідно з огляду на давньогрецькі міфи можна зробити наступні висновки про дистинктивні ознаки творів фентезі:

- наявність Богів (або будь-яких інших надприродних вигаданих істот із надприродними здібностями), які наглядають за людським життям (як це робили Зевс та інші боги у давньогрецьких міфах);
- сюжет базується на історії людини із певними надзвичайними можливостями (іншими словами, головний герой історії має чимось істотно виділятися з натовпу). Прикладом слугує Геракл: його виняткові риси – кмітливість, сила та відвага;
- наявність фантастичних істот, що населяють вигаданий у творі світ;
- наявність певного завдання або випробування, яке має виконати герой або герої (аргонавти здобувають золоте руно; Геракл здійснює 12 подвигів; Фродо Беґґінс знищує Правлячий Перстень). Мета завдання завжди різна у кожному творі [7: 1].

Розглянемо, як вищевказані характеристики втілені у творах Урсули Ле Гуїн. Риса, яка передусім привертає увагу в творах письменниці – персонаж, який є центром оповідання. Оскільки мова йде про твори фентезі, центральним персонажем цілком може виступати і магічна істота, проте в

кожному творі Урсули Ле Гуїн центральним персонажем виступає людина, хай навіть і з надприродними здібностями. Романи «Чарівник Земномор'я» та «Гробниці Атуану», що належать до циклу «Земномор'я», не є виключенням.

Перша ознака творів фентезі – світ, в якому панують магія та чаклунство. Уже сама назва твору – «Чарівник Земномор'я» – допомагає зрозуміти, що події твору відбуватимуться у повністю вигаданій реальності, в якій не діють закони людського світу. В основі роману знаходиться історія юнака на ім'я Д'юні. Хлопець ще змалку володіє магічними здібностями, за допомогою яких рятує своє село від загарбників.Тут спостерігаємо другу ознаку – центральна історія людини із певними надприродними здібностями. Д'юні повторив заклинання за своєю тіткою, яка трохи зналася на магії. При цьому хлопчик сам не задумувався про значення слів, але заклинання подіяло. У творі про це сказано в наступному уривку:

Next day herding the longhaired goats on the meadows of High Fall, Duny shouted to them the words he had heard, not knowing their use or meaning or what kind of words they were:

Noth hierth malk man

hiolk han merth han!

He yelled the rhyme aloud, and the goats came to him. They came very quickly, all of them together, mot making any sound. They looked at him out of the dark slot in their yellow eyes.

Duny laughed and shouted it out again, the rhyme that gave him power over the goats. They came closer, crowing and pushing round him" [13: 3].

Ще один головний герой із надприродними здібностями – маг Огіон Мовчазний, який стає вчителем Д'юні. Крім того, Оґіона та Д'юні об'єднує спільний життєвий досвід: обидва вони застосовували магію, щоб допомогти людям. Так, Д'юні закрив своє село туманом, сховавши людей від загарбників; Оґіон же «говорив» із горою, тим самим заспокоїв її та запобіг страшному землетрусу, врятувавши жителів міста:

"They knew him and did him honor by the Prince's order and their own will, for ten years ago Ogion had saved the city from earthquake that would have shaken the towers of the rich down to the ground and closed the channel of the Armed Cliffs with avalanche. He had spoken to the Mountain of Gont, calming it, and had stilled the trembling precipices of the Overfell as one soothes a frightened beast"[13: 18].

Головне фантастичне створіння у творі – безіменна істота, яка з'явилася, коли Д'юні намагався викликати душу покійної принцесси Ельфарран:

"Ged fell, struggling and writhing, while the bright rip in the world's darkness above him widened and stretched. The boys that watched fled, and Jasper bent down to the ground hiding his eyes from the terrible light. Vetch alone ran forward to his friend. So only he saw the lump of shadow that clung to Ged, tearing at his flesh. It was like a black beast, the size of a young child, though it seemed to swell and shrink; and it had no head or face, only the four taloned paws with which it gripped and tore"[13: 42].

На Д'юні чекають два головних випробування. З першим він стикається, коли перед ним стає вибір: постійно тікати від істоти чи знищити її. Так, Д'юні повинен побороти свій страх. Друге випробування – безпосередньо знайти істоту та позбавитись від неї. Головна боротьба у творі – змагання між двома іпостасями Д'юні: гордовитий та зарозумілий маг-початківець, що прагне слави та грошей, та розумний зрілий молодий чоловік, який вміє брати на себе відповідальність за свої вчинки.

Другий визначний твір Урсули Ле Гуїн – «Tombs of Atuan». Цього разу Д'юні виступає в творі радше другорядним персонажем. А в основі лежить історія дівчинки на ім'я Тенар. Тенар – Єдина Жриця Гробниць Атуану. Волі дівчинки підпорядковуються всі інші жриці. Отже, знову ж таки: в центрі оповідання – людина, наділена винятковою владою над іншими:

"She was fifteen. It was over a year since she had made her crossing into womanhood and at the same time had come into her full powers as the One Priestess of the Tombs of Atuan, highest of all high priestesses of the Kargad Lands, one whom not even the Godking himself might command"[14: 10].

Фантастичні істоти цього роману – так звані Безіменні. Це темні створіння, яким служить Єдина Жриця. Із Безіменними пов'язаний певний ритуал (після якого, власне, Тенар і стає Єдиною Жрицею): Безіменні поглинають потенційну жрицю, і та служить їм до кінця життя шляхом людських жертвоприношень. Наступний уривок описує шлях пошуку, становлення Єдиної Жриці та проведення ритуалу, ключову роль в якому відіграють Безіменні:

"If it reaches the age of five years unblemished, then it is known that the body of the child is indeed the new body of the Priestess who died. And the child is made known to the Godking in Awabath, and brought here to her Temple and instructed for a year. And at the year's end she is taken to the Hall of the Throne and her name is given back to those who are her Masters, the Nameless Ones: for she is the nameless one, the Priestess Ever Reborn." [14: 4].

Мотив боротьби добра та зла виражається у пошуках себе, намаганні Д'юні визволити Тенар з-під влади Безіменних та нагадати їй, хто вона насправді. Зрештою, дівчина усвідомлює, що її справжнє призначення – нести мир та добро мешканцям Земномор'я.

Підсумовуючи усе вищесказане, можна зробити висновок, що твори фентезі – це досить специфічний літературний жанр зі своїми правилами, цікавий для різноаспектних досліджень; твори Урсули Ле Гуїн не лише яскраво ілюструють усі ознаки жанру фентезі, а й висвітлюють проблеми людських взаємовідносин та інші аспекти людського життя: боротьбу зі своїми негативними рисами та пошуки справжнього себе.

Перспективу подальших досліджень з обраної проблематики вбачаємо у вивченні жанрових особливостей творів фентезі на матеріалах творів інших визнаних представників жанру, проведенні порівняльного аналізу та систематизації дистинктивних ознак аналізованого жанру.

Список використаних джерел та літератури

1. Когнітивна жанрологія і поетика: монографія. К. : Київський університет, 2010. 190 с.
2. Копистянська Н.Х. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: монографія. Львів: ПАІС, 2005. 368 с.
3. Куц М. О. Аналіз лінгвістичних особливостей твору Урсули К. Ле Гуїн “The Wizard of the Earthsea” Вісник університету імені Альфреда Нобеля. *Серія «Філологічні науки»*. 2020. №2 (20).
4. Кушнірова Т. В. Жанр як структурована категорія сучасного літературознавства. *Наукові записки ХПНУ ім. Г.С. Сковороди*, Харків: ППВ «Нове слово», 2010, Випуск 1(61), 4.2, С.168–175.
5. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / за ред. А. Волкова, О. Бойченка, І. Зварича. Б. Іванюка, П. Рихла. Чернівці, Золоті Литаври, 2001, 636 с.
6. Літературні жанри малої форми / А. Юриняк. К. : Смолоскип, 1996. 134 с.
7. Манахов О. І. Літературна традиція і жанр фентезі. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. *Сер.: Філологія*. 2014. №8. Т. 2.
8. Паранюк Д. В., Червінська О. В. Еволюція фантастики у метажанр фентезі: дис. канд. філ. наук. Чернівці, 2019, 226 с.
9. Теорія літератури: підруч. Для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. [за наук. ред. О. Галича]. Вид. 4- е, стер. Київ : Либідь, 2008. 486 с.
10. Фентезі як вид фантастичної прози (Наталія Логвіненко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2014_5_12
11. Attebery B. The Fantasy Tradition in American Literature URL: https://archive.org/details/fantasytradition00atte/page/2/mode/2up
12. Clute J. The Encyclopedia of Fantasy. London: Orbit, 1999. 1076 p.
13. Ursula K. Le Guin A Wizard of Earthsea URL: https://manifesto-library.espivblogs.net/files/2018/10/Ursula-K.-Le-Guin-Earthsea-Cycle-01-A-Wizard-Of-Earthsea-1984.pdf
14. Ursula K. Le Guin The Tombs of Atuan URL: https://www.pdfdrive.com/earthsea-cycle-02-tombs-of-atuan-e187845974.html

К. В. Бубен
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Гирин О. В.

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ ПОЛІТИЧНО КОРЕКТНОГО МОВЛЕННЯ ДЛЯ ВИРАЖЕННЯ НЕЗГОДИ

Існує думка, що політкоректність була актуальною у 80-ті та 90-ті роки XX століття [2], а зараз це явище перестало бути важливим об'єктом вивчення. Можливо, про цей феномен стали менше говорити, тому що сам термін набув трохи іронічного і навіть негативного значення через те, що в деяких суспільствах це явище доходить до абсурду.

Насправді ж політкоректність постійно здійснюється на практиці і найбільше своє поширення вона набула саме зараз, коли через активні процеси міграції люди різних національностей та традицій змушені жити на одній території і тільки толерантність та терпимість у висловлюваннях та вчинках може забезпечити мирне співіснування. Зараз світ прагне максимального зрівнювання прав усіх людей, незалежно від кольору шкіри, статі, належності до тих чи інших меншин чи релігійних конфесій.

Явище політкоректності – багатоаспектне і може мати велику кількість дефініцій. Наразі, існують два головних підходи до інтерпретації цього феномена:

– мовна (лінгвістична) інтерпретація політичної коректності, що полягає в дослідженні старих і пошуку нових засобів мовного вираження і коригуванні мовного коду;

– культурно-поведінкова інтерпретація, тісно пов'язана з ідеологією толерантності, яка є необхідною в різних сферах людської діяльності [2: 120].

Явище політичної коректності та пов'язані з нею дослідження головних комунікативних механізмів регулювання відносин між людьми вже тривалий час стоїть у центрі уваги вчених-лінгвістів. Одним із таких механізмів є мовленнєвий акт незгоди. Мовленнєвий акт незгоди – це один із видів мовленнєвих актів негативної реакції, що поєднує всі види негативних реакцій: заперечення, судження, вираження невдоволення, несхвалення [4: 8].

Мовленнєвий акт незгоди – це інформативне, імперативне чи оціночне висловлювання, що має у мові певне втілення за допомогою різних засобів висловлювання [3: 117]. Використання цих засобів у конкретному епізоді спілкування залежить від намірів того, хто говорить, від характеру репліки-стимулу, від особливостей мовної ситуації.

Відмітимо, що незгода ділиться багатьма лінгвістами на:

1) незгоду з думкою;

2) незгоду у відповідь спонукання співрозмовника до дії;

3) незгоду у відповідь на прохання про дозвіл (або, інакше кажучи, у відповідь на мовленнєвий акт, в якому той, хто говорить, пропонує виконати якусь дію сам).

Мовленнєвий акт незгоди в певній ситуації залежно від способу і форми вираження може належати до будь-якого з п’яти класів (табл.1.1).

Таблиця 1.1

Головні класи мовленнєвого акту незгоди [1]

№ п/п	Клас	Опис
1	Репрезентативи	Висловлювання, направлені на те, щоб зафіксувати відповідальність мовця за повідомлення, за істинність судження
2	Директиви, чия ілокутивна направленість	Полягає в прагненні мовця домогтися того, щоб слухач щось вчинив
3	Комісиви – іллокутивні акти	Направлені на те, щоб змусити вже не на слухача, а мовця здійснити певну майбутню дію або дотримуватися певної лінії поведінки
4	Експресиви	Їх іллокутивна мета – висловити психологічний стан, що задається умовою щирості відносно стану речей
5	Декларативи	Мовленнєві акти, результатом яких є здійснення справ, представлених в їх пропозиційному зміст

Мовленнєвий акт незгоди об’єднує всі види негативної реакції: спростування, заперечення, осуд, висловлення невдоволення, несхвалення. При комплексному дослідженні мовленнєвого акту незгоди до уваги беруться певні чинники (рис.1.1).

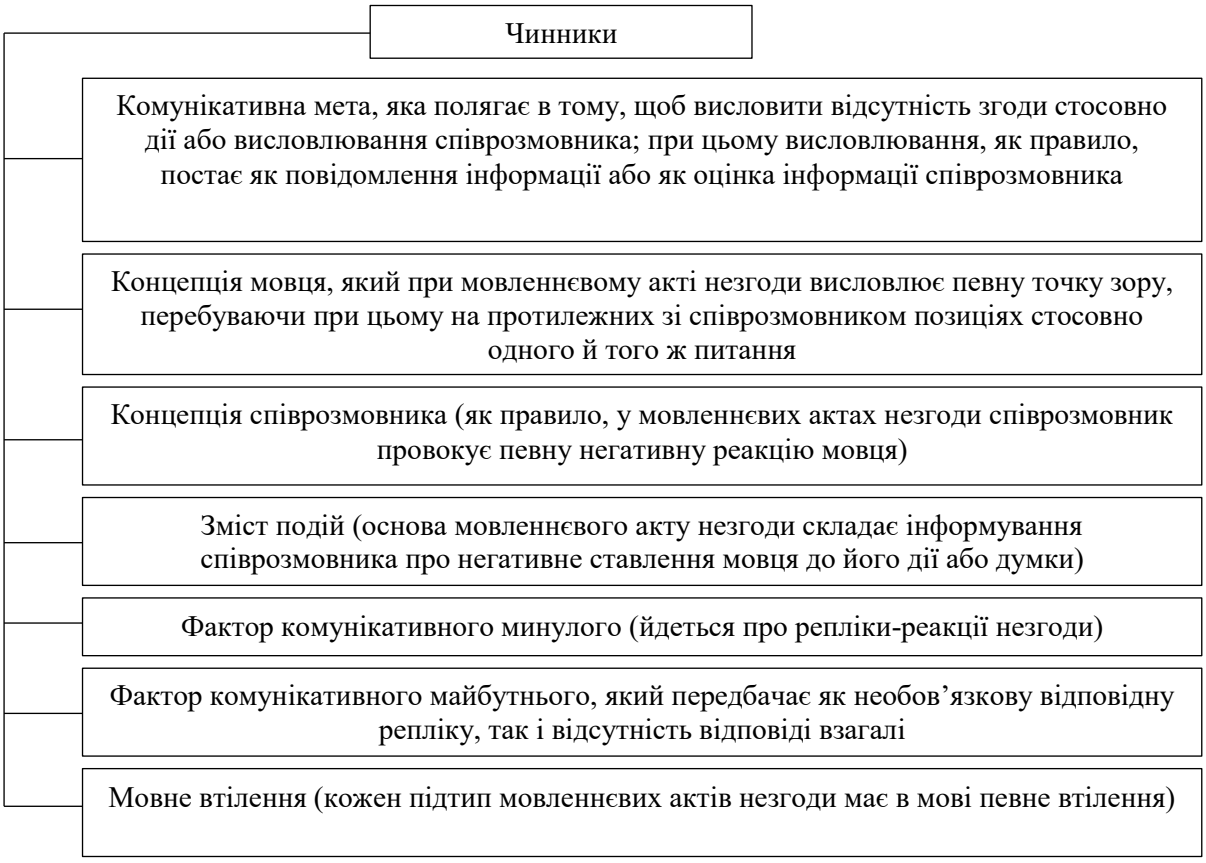


Рис.1.1. Головні чинники, що впливають на мовленнєві акти незгоди [5]

Стосовно граматичних засобів вираження незгоди, варто зазначити, що це є об'єднані в речення моделі та структури, за допомогою яких мовець у процесі комунікації висловлює свою незгоду щодо якої-небудь ситуації спілкування. Найпоширенішими у вживанні є граматичні форми: *«do not!», «can not», «is not», «would not», «should not», «cannot agree with»* тощо.

До лексичних засобів вираження незгоди відносять наступні лексичні одиниці і моделі: *«Nonsense!»; «Rubbish!»; «You are crazy!»; «You must be kidding!»; «hardly»; «impossible»; «sorry but».*

Наведемо декілька прикладів вираження незгоди граматичними та лексичними засобами у процесі спілкування.

Незгода передбачає негативну реакцію на слова адресанта чи несхвалення його слів. Прикладом цього можуть бути наступні мовленнєві акти:

«No, I disagree. I don't think this is a good idea».

«I think it is wonderful!» «I would hardly call it that».

«What if we take with us?» «Impossible!».

«We need to call Interpol. Immediately». «Absolutely not».

Отже, підсумовуючи усе вище викладене, варто підкреслити, що поняття мовленнєвого акту незгоди посідає чільне місце в сучасній комунікативно зорієнтованій лінгвістиці. Мовленнєвий акт незгоди є складним, і досі не остаточно вивченим явищем.

У процесі комунікації він виражає негативне ставлення до дії, висловлювання чи поведінки співрозмовника, має певний набір лексичних та граматичних засобів вираження, використання яких у конкретній ситуації залежить від особливостей мовленнєвої ситуації.

Список використаних джерел та літератури

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2009. 344 с.
2. Завадська О. Особливості розвитку і функціонування лінгвопрагматичної стратегії політкоректності на пострадянському інформаційному просторі. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Мовознавство»*, 2010. № 11. Вип. 16. С. 119–123
3. Марченко Д. І. Лексико-граматичні засоби реалізації мовленнєвого акту згоди / незгоди в англомовному художньому дискурсі. *Studia Philologica : зб. студент. наук. пр.* Рівне : РДГУ, 2018. Вип. 2. С.117–124.
4. Рудик І. М. Комунікативно-прагматичні типи висловлювань зі значенням згоди/незгоди в сучасній англійській мові: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04. Харківський національний ун-т. ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2000. 20 с.
5. Семенюк О. В., Паращук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації. Навчальний посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2010. 238 с.

М. В. Ващенко, к. п. н., доц. Н.В. Горобченко, Т. Ю. Ващенко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС» НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Постанова проблеми. Досвід активного використання саме електронного навчання на оф-лайн та он-лайн платформах в умовах НУШ і порівняння його з традиційними формами, що ґрунтуються на безпосередньому спілкуванні вчителя та учня, засвідчують позитивні риси кожної з цих форм. Основними рисами електронного навчання є індивідуалізація, інтерактивність, адаптивність та гнучкість, які використовуються для організації навчального процесу для учнів із різними бажаннями та можливостями. В свою чергу, провідними ознаками традиційного навчання є спонтанність та емоційність як складники особистого спілкування.

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Проаналізувавши концепцію змішаного навчання, зазначимо, що впровадження в навчальний процес зазначеної форми навчання здатне підвищити ефективність самого освітнього процесу в умовах навчання сьогоднішньої НУШ та спрямувати навчальний процес пізнавальної діяльності учнів. Дослідженням проблеми змішаного навчання займалися вітчизняні вчені: В. Бикова, С. Березенська, Р. Гуревич, К. Бугайчук, М. Кадемія, В. Кухаренко, С. Литвинова, Г. Череднік, Л. Шапран [2, 3, 5] та ін.

Виклад основного матеріалу. Організація навчального процесу в умовах карантину та воєнного стану в Україні через онлайн-ресурси довела, що швидко досягти таких результатів, як за навчання в аудиторіях, не легко. Тому був запроваджений термін «змішане навчання», що позначає оптимальне поєднання дистанційного(електронного) й аудиторного навчання. Змішане навчання розглядається як освітня концепція, у межах якої учень отримує знання самостійно, онлайн та з учителем. Саме поєднання традиційного та електронного навчання дозволяє вчителеві використовувати сильні аспекти кожного навчального середовища для досягнення практичної мети, отримання очікуваних результатів, контролювати час, місце, швидкість, метод та шляхи вивчення певного матеріалу за модульною темою. Науковці зазначають, що «змішане навчання» – це підхід, який інтегрує традиційне та комп’ютерно- опосередковане навчання в педагогічному середовищі [1].

Однією з моделей «змішаного навчання» є модель «перевернутий клас». «Перевернутий клас» – це така педагогічна модель, в якій типова подача матеріалу й організація домашнього завдання міняються місцями. Учні знайомляться з теоретичним матеріалом вдома, у той час, як в аудиторії відводиться час на виконання практичних завдань, обговорення проблемних питань і дискусії. Іншими словами «перевернутий клас» означає --

протилежний загальноприйнятій системі побудови занять. Щоб розібратися в сутності моделі «перевернутий клас», спробуємо порівняти її із класичним варіантом проведення занять [1].

За класичною моделлю організації занять ми маємо:

1) *роботу в аудиторії*: ознайомлення, запам`ятовування інформації;

2) *роботу вдома:* аналіз, практика.

За моделлю заняття «перевернутий клас» ми маємо:

1) *роботу в аудиторії:* аналіз, практика, робота над проєктами;

2) *роботу вдома:* ознайомлення, запам`ятовування інформації.

Технологія проведення «перевернутого» заняття:

- 1 етап. Вчитель записує пояснення нового матеріалу за допомогою спеціальних програм та розміщує навчальне відео чи електронний освітній ресурс в навчальному середовищі (доцільно надсилати чи розміщувати добірку матеріалів, які можна опрацювати онлайн у різних форматах: YouTube-відео, онлайн-курси, аудіолекції, навчальні онлайн-ігри, інтерактивні підручники,тести тощо).
- 2 етап. Учні отримують домашнє завдання у вигляді навчального відео, електронного освітнього ресурсу тощо та самостійно опрацьовують його;
- 3 етап. На занятті вчитель організовує навчальну діяльність, залучає до різних видів роботи всіх учнів за допомогою завдань, які допомагають перевірити отримані школярами самостійно знання і дають можливість використати їх на практиці;
- 4 етап. Вчитель допомагає школярам підсумувати вивчений матеріал з певної теми та зробити висновки з досвіду, який вони здобули під час самостійного отримання знань.

На занятті з предмету «Зарубіжна література» організовуючи навчальну діяльність в режимі «перевернутого» навчання, на основі переглянутого відео, прочитаного вдома твору чи ознайомлення з біографією і творчим шляхом автора, пропонуємо:

- роботу з презентацією «Плакати» – презентація складається виключно з ілюстративного матеріалу, вся робота по поясненню змісту покладається на доповідача; «проблемно-пошуковою» презентацією – містить проблемні питання, відповідь на які учні шукають через діалог один з одним, дискусію в чаті на платформі ZOOM тощо; «інтерактивною» презентацією – містить вікторину, ребус, кросворд, тест, пазл тощо, яка покликана узагальнити та систематизувати здобуті при самостійному опрацюванні теми знання, вміння та перевірити рівень навчальних досягнень; презентацією «відчуй себе лектором» – кожен учень отримує питання, яке опрацьовує самостійно вдома, а занятті відбувається його презентація з подальшим обговоренням.
- роботу з «епізодами» – відеофрагменти епізодів екранізованих творів, яке супроводжує аналіз епізоду твору в одній із комбінацій: 1) вдома прочитали – на занятті обговорили – подивилися – порівняли – узагальнили; 2) вдома прочитали – подивилися – на занятті обговорили – узагальнили; 3) вдома прочитали – на занятті обговорили – озвучили – узагальнили.

• роботу з «хмарами слів» – це візуальне відтворення списку слів, категорій чи міток на єдиному спільному зображенні. Хмара» дозволить зробити акценти на ключових моментах теми, яка була опрацьована самостійно. Це сприятиме ефективному відтворенню, систематизації та узагальненню опрацьованого попередньо матеріалу.

• роботу з «інтерактивною віртуальною дошкою», яка є робочим простором, «білим аркушем», на якому спільно можемо виконувати певні дії, взаємодіяти з усіма учнями в режимі реального часу, за допомогою певних інструментів, зокрема нотаток, впорядковувати сюжет прочитаного вдома твору, створювати хронологію життя та творчого доробку письменника тощо.

• роботу з Viber, месенджер, який допомагає збирати питання від учнів у чаті. На занятті використовується для обговорення з учнями моментів, які вони не зрозуміли з домашнього опрацювання. Один з варіантів – попросити учнів писати питання в чаті, протягом опрацювання матеріалу вдома, а на занятті приділити час роз'ясненню, через використання функції пошуку в чаті, попередньо домовившись з учнями про ключове слово, яке пишеться перед питанням, і на занятті, вбиваючи це слово в пошук, учні бачитимуть свої повідомлення. Доречно спонукати учнів нотувати ключові моменти, записувати ідеї, які виникають під час опрацювання матеріалів. Наголосити, що занятті вони зможуть скористатися своїми нотатками, освіжити пам'ять чи винести свої ідеї на обговорення. Учні можуть робити ці нотатки в будь-якому форматі (тексту, фото, відео та аудіоповідомлень) – їх можна зберігати у смартфоні або просто в месенджері, наприклад, у «Моїх нотатках» у Viber [4].

Висновки. Введення в освітній процес змішаного навчання, зокрема моделі «перевернутий клас» дозволяє вирішити низку завдань, персоналізувати навчання, враховувати індивідуальні особливості учнів, зокрема темп і ритм засвоєння навчального матеріалу; розширити можливості учнів за рахунок збільшення доступності та гнучкості освіти; трансформувати стиль педагога, перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії з учнем; підвищити мотивацію, самостійність, соціальну активність [5]. Перспективами подальшого дослідження вбачаємо впровадження інших моделей змішаного навчання в освітній процес НУШ.

Список використаних джерел та літератури

1. Змішане навчання. URL: https://sites.google.com/a/lyceum2.cv.ua/metodicnij-navigator/metodicni-materiali/zmisane-navcanna (дата звернення 30. 09. 2022).
2. Кадемія М. Ю. Використання змішаної технології навчання у дистанційній освіті. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ-Вінниця, 2016. Вип. 44. С.330–333.

3. Кухаренко В. М., Березенська С. М., Бугайчук К. Л., Олійник Н. Ю. Теорія та практика змішаного навчання: монографія. Харків, «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
4. Рогульська О. О. Особливості використання моделі «перевернутий клас» в умовах дистанційного навчання. / О. О. Рогульська // Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: матеріали тез доп. XI міжнар. наук.-методол. Інтернет-семінару (19 трав. 2022 р.) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хмельницький національний ун-т ; за заг. ред Н. М. Бідюк. – Київ – Хмельницький: «Термінова поліграфія», 2022. С. 29- 31.
5. Rohulska O. O. Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyshcha zakladiv vyshchoi osvity [Theory and Practice of Training Future Foreign Language Teachers under the Conditions of Information and Learning Environment in Higher Education Institutions]. Doctor’s thesis. Vinnytsia. 2020. 496 p.

О. В. Вєтрова
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Кузьменко О. Ю.

ІСТОРИЧНІ ТА СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ДИВЕРГЕНЦІЇ В ФОРМУВАННІ ПІВНІЧНО-АМЕРИКАНСЬКОГО ВАРІАНТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. *Стаття присвячена з’ясуванню історичних та соціолінгвістичних аспектів дивергенції у формуванні північно-американського варіанту англійської мови. Американський варіант англійської розглядається як єдність кількох діалектів, що вирізняються низкою притаманних лише їм особливостей. Основна увага фокусується на північно-американському діалекті з огляду на його найближчу спорідненість з власне американським варіантом англійської. Досліджуються зовнішні та внутрішні чинники, що в діахронічній перспективі заклали підвалини формування північно-американського діалекту у його сучасному вигляді. Аналізуються лінгвістичні праці, у яких фіксуються перші спроби опису особливостей північно-американського діалекту.*

Ключові слова*: дивергенція, північно-американський варіант англійської мови, зовнішні та внутрішні чинники.*

Постановка проблеми. Гнучкий характер американського варіанту англійської мови завойовує увагу все більшої кількості людей, оскільки це мова комп'ютерних технологій, бізнесу, науки та техніки, що набуває все більшого поширення через досить прості граматику, лексику та фонетику. Не слід забувати, що американський варіант англійської виступає єдністю

кількох діалектів, як-от: північного, центрального та південного, що вирізняються низкою притаманних лише їм особливостей. Однак, в останні десятиліття спостерігається тенденція до термінологічної синонімізації, і, як наслідок, заміни терміну «північно-американський діалект» терміном «американський варіант англійської», що, на нашу думку, не є правильним і потребує роз'яснення. Звідси, вивчення особливостей північно-американського діалекту та процесів, що відбуваються у ньому, і обумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Аналіз досліджень. Вивченням американського варіанту англійської мови свого часу займалися вітчизняні (Ю.А. Зацний, Р.Я Кріцберг, А. Г. Ніколенко, Т.О. Пахомова) та зарубіжні (Дж. П. Креп, Г. Курат) мовознавці.

Однак у фокус уваги вказаних вчених потрапляли переважно загальні тенденції розвитку американського варіанту англійської мови, а не специфічні процеси, що протікали всередині кожного з діалектів цього варіанту. Розглянемо детальніше, у чому ж полягають відмінності між північно-американським діалектом та власне американським варіантом англійської мови.

Мета нашої розвідки – дослідити особливості становлення історичних та соціолінгвістичних аспектів дивергенції у формуванні північно-американського варіанту англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи праці вчених (С. І. Дорошенко [2], А. С. Зеленько [3], М.П. Кочерган [4], С. В. Семчинський [5]), можна зробити висновок, що розходження, що виникають у мовах у процесі їх розвитку, прийнято називати *дивергенцією*.

Упродовж усього свого існування, тобто з моменту виникнення, мова постійно змінюється та розвивається. Під зміною у мові розуміється перетворення тих чи інших її одиниць в якісно нові. Розвиток мови означає вдосконалення її одиниць у процесі їх зміни, що відбувається паралельно з розвитком людського суспільства.

При дивергентному розвитку єдина мова розпадається спочатку на діалекти, які потім перетворюються на самостійні мови. При цьому в кожному з них зберігаються якісь риси їхнього спільного предка, у чому й проявляється мовна спорідненість.

Чинники, які змушують мову змінюватися, можуть бути різними. Розрізняють зовнішні та внутрішні чинники змін у мові.

До зовнішніх чинників змін у мові відносяться: зміни у суспільному житті людей (розвиток науки і техніки, культури та мистецтва); зміна природних, географічних умов життя, потреба у нових назвах і т.д.; мовні контакти.

До внутрішніх чинників змін у мові належать імпульси, що виникають у зв'язку з тенденцією удосконалення мови.

У формуванні північно-американського варіанту англійської мови можна простежити низку чинників, з-поміж яких на першому місці знаходяться зовнішні фактори, пов'язані з історичним розвитком та заселенням території США.

Зародження північно-американського варіанту англійської мови пов'язують із прибуттям до Північної Америки британських колоністів в XVII-XVIII століттях.

Перша колонія англійців на нових землях, більш відомих як Нова Англія, була заснована у 1607 році. У цей час американський варіант англійської поповнюється великою кількістю неологізмів і зберігає в ужитку слова, які в Англії вважаються архаїзмами. Яскравим прикладом архаїзму є слово *fall* (осінь), яке вже давно застаріло у Великій Британії, але при цьому широко використовується в США.

Згодом під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників у вказаному варіанті розвивається низка своєрідних рис на всіх мовних рівнях. Велика кількість слів переходить із мов індіанських племен. Поселенці взаємодіють пліч-о-пліч з індіанцями. Щоб спілкуватися зі своїми новими сусідами, англійці, які, у свою чергу, були представниками різних соціальних груп Англії та виходцями з різних регіонів, мали говорити по-новому. Все це сумарно чинить зовнішній вплив, який сприяє тому, що північно-американський варіант англійської мови стає відмінним від британського.

Шляхом утворення нових та переосмислення старих слів та запозичень, словниковий склад північно-американського варіанту англійської мови поступово поповнюється новими словами, що є проявом впливу внутрішніх чинників на зміни в мові. Так, наприклад, слово *store* в північно-американському варіанті англійської мови набуває значення «магазин», «лавка». Слово *corn* в Англії позначає «будь-які зернові культури». У північно-американському варіанті *corn* асоціюється виключно з кукурудзою. Слово *chinkapin*, закріплене у північно-американському варіанті англійської мови як «карликове каштанове дерево», походить з колонізованих Англією територій Індії.

З плином часу після відкриття золотих запасів, землі північно-американського континенту стають привабливими й для представників інших мовних груп, які приїжджають жити та працювати до Америки. Серед таких переселенців є іспанці, німці, французи, що «додає» колориту до загальної картини формування американського варіанту англійської мови загалом та північно-американського діалекту зокрема.

Спроба опису та систематизації мовних явищ американського варіанту англійської була зроблена у XIX ст., коли 1816 р. побачив світ словник Джона Пікерінга під назвою "A Vocabulary, or Collection of Words and Phrases which have been supposed to be Peculiar to the United States of America".

Величезний внесок у формування американської англійської робить і Ной Вебстер, авторству якого належать словники з фонетики, орфографії та лексики американського варіанту англійської.

1828 роком датується "American Dictionary of the English Language", опублікований з тиражем у дві з половиною тисячі екземплярів, де поряд зі словом зазначаються його походження і діалектні особливості [6], що, власне, дозволяє говорити про перші намагання офіційної фіксації північно-

американського діалекту у словниках [1], однак і досі кількість таких джерел є обмеженою.

Висновки. Отже, формування північно-американського варіанту англійської мови відбулося під впливом низки зовнішніх та внутрішніх чинників. Свій внесок у формування північно-американського варіанту англійської мови зробили представники різних мовних груп, які жили, працювали в Північній Америці та взаємодіяли з місцевим населенням. Сумарно усі вказані вище явища спричинили дивергенцію у північному, центральному та південному діалектах американського варіанту англійської мови, особливості якої буде розглянуто нами у подальших дослідженнях.

Список використаних джерел та літератури

1. Бабазаде Я. Американська лексикографія у XVIII–XX століттях. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* : наук. зб. / редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 43. Том 1. С. 117-120.
2. Дорошенко С. І. Загальне мовознавство : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр навч. л-ри, 2006. 283 с.
3. Зеленько А. С. Загальне мовознавство: навч. посіб. Київ: Знання, 2010. 380 с.
4. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий центр "Академія", 2001. 368 с.
5. Семчинський С. В. Загальне мовознавство : підруч. для студ. філол. ф-тів ун-тів. Київ: Вища школа, 1988. 328 с.
6. Webster, Noah. *Appletons' Cyclopaedia of American Biography* / J. G. Wilson, J. Fiske. New-York: D. Appleton and Company, 1889. Vol. 6. P. 417–418.

В. М. Виговська
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Полховська М. В.

ОСНОВНІ ПРИЙОМИ ПЕРЕКЛАДУ ОКАЗІОНАЛІЗМІВ

Постановка проблеми. Оказіоналізми є невід'ємною частиною мови, оскільки автори вкладають у них особливий зміст і за їх допомогою демонструють своє ставлення до того, що відбувається. Аналіз оказіоналізмів є актуальним питанням сучасної лінгвістики, різноманіття видів та форм оказіоналізмів обумовлюють його складність.

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Оказіоналізмам присвячено досить багато робіт у рамках загального мовознавства: Лопатін В. В., Ликов А. Г., Намитокова Р. Ю., Weckenmann Ch., Фельдман Н. І. та ін. Актуальність дослідження зумовлена недостатнім вивченням прийомів художнього перекладу індивідуально-авторських оказіоналізмів з англійської на українську мову.

Виклад основного матеріалу.

Поняття авторського оказіонального слова, зазвичай, є поєднанням загальнозмістовних асоціацій. Новим є форма оказіоналізму, ідея укладена у форму, нову для поточної мови. Досліджуючи оказіональне словотворення, ми розглядаємо самостійний аспект мови – її творчу сторону.

Цей аспект спрямований не на єдині мовні правила, не на мовний потенціал, а на вміння того, хто говорить, використовує оказіональні слова в мові. Оказіоналізм – це як правило прояв того, на що здатна мова при формуванні нових слів [1].

У той самий час у формі оказіональних виразів демонструється стандартність мови. Говорячи конкретніше, стандартність демонструється на щаблі словотворчої моделі, що раніше була присутня в мові або ймовірно допустима в мовній системі. Можна припустити, що взаємодія стандартного і творчого виявляється не тільки при формуванні оказіональних виразів, але і при їх тлумаченні та перекладі іншою мовою [4].

Машинальність та творчість при перекладі фігурують як на ступені з'ясування та пізнання первинного тексту, так і на щаблі формування тексту перекладу.

В основному, різновиди тлумачення та перекладу оказіональних виразів задаються формою. Намагаючись дати пояснення «новому», перекладачі спираються на раніше введені форми оказіонального слова, вірніше, на ту словотвірну модель, якою воно було побудовано. Слово можна розкласти на утворюючі елементи і, застосовуючи знання про граматичне значення елементів слова, сформувати свого роду «граматичну гіпотезу», тобто гіпотезу про сенс слова, спираючись на його граматичну структуру [1].

Серед лексичних одиниць створених у творі навмисно, можуть бути як знайомі кожному читачеві слова, які вже не вважаються оказіональними, так і слова, що фігурують лише в єдиному творі.

Особливість перекладу творів фентезі полягає у адекватній передачі авторської безеквівалентної лексики. Оказіональні словотворення складно перекласти, оскільки вони не відносяться до активної лексики літературної мови. Переклад завжди пов'язаний із ситуацією, в якій панують певні обставини [3].

Джоан Роулінг – британська письменниця, яка створила магічний світ всередині британського суспільства. Серія романів авторки насичена словами, які є «чужими» для неангломовного світу. Складність перекладу полягає у створенні оказіональних одиниць, що мають відповідати авторським словотворам письменниці.

Наведемо прийоми, які застосовуються для перекладу оказіоналізмів [2]:

1. Транскрипція та транслітерація. Перший прийом відтворює графічну форму слова за допомогою літерного складу мови, а другий – звукову.

2. Калькування. Сутність калькування полягає у створенні нового слова у перекладній мові, що копіює структуру вихідної лексичної одиниці.

3. Описовий переклад, тобто передача значення слова за допомогою розгорнутих словосполучень, що розкривають закладений у нього зміст.

4. Наближений переклад чи уподібнення – підбір найближчої за значенням лексичної відповідності.

Таким чином, переклад оказіональних одиниць становить велику складність для перекладача, що полягає у тому, аби передати їх «культурний фон».

Ми обрали і проаналізували оказіоналізми, які є іменниками. Ці слова були відібрані в процесі читання англійського роману, потім здійснювався пошук відповідностей в українському перекладі. Дієслова разом з прикметниками були виключені з пошуку, тому що кількість таких оказіоналізмів невелика.

Досліджуваний предмет складається з двох частин: англійське вихідне слово і його переклад українською мовою. Ми розділили приклади на групи за такими правилами:

- транскрипція та транслітерація,
- калькування,
- описовий переклад,
- наближений переклад або уподібнення.

Розглянемо слова, переклад яких відбувається за правилами перекладацької транскрипції та транслітерації.

Squib – Сквіб, людина народжена в сім'ї магів, яка не успадкувала магічних здібностей [5; 7], *Bludger* – Бладжер – один із м'ячів для гри в квідич [5; 7], *Quaffle – Квафф*л – найбільший м'яч темно-червоного кольору, на ньому є кілька виїмок [5; 7], *Snitch – Снітч* – м’я з срібними крильцями для гри Квідич [5; 7], *Dementor – Дементор* – сліпі істоти, які живляться людськими емоціями та спогадами [5; 7], *Muggle – Магл* – людина не наділена магічними здібностями [5; 7].

Оказіоналізми, переклад яких відбувається за правилами калькування:

Muggle family – родина маглів [5; 7], *Quidditch team* – команда по квідичу [5; 7], *Flying lesson* – урок польоту на мітлі [5; 7], *A pack of chocolate frogs* – упаковка «Шоколадні жаби» [5; 7], *Quidditch Cup* – кубок школи з Квідича [5; 7].

Описовий переклад на аналізованому нами матеріалі, траплявся рідко:

Muggle chess – шахи, якими грають магли [5 ;7].

Оказіоналізми, у перекладі яких використовувався наближений переклад чи уподібнення:

Daily Prophet – Пророк [5; 7], *Tongue-Tying* – німота [5; 7], *Crookshanks* – Косолапус [5; 7], *Head of House* – декан факультету [5; 7], *Prefect* – староста [5; 7].

Підсумовуючи, зазначимо, що переклад оказіоналізмів є непростим завданням. Не завжди авторське словотворення передається на мові

перекладу оказіоналізмом. Часто під час перекладу оказіональна одиниця замінюється узуальним словом чи словосполученням, яке передає значення та експресивність вихідного слова. Це пов'язано з тим, що оказіоналізми не мають відповідностей у мові перекладу. Переклад оказіоналізму завжди вимагає від перекладача індивідуальних рішень. Перекладач повинен з великою увагою ставитися до слова автора.

Висновки. Специфіка перекладу романів фентезі полягає у необхідності адекватного перекладу авторської безеквівалентної лексики, яка є жанротворчою характеристикою таких текстів. Перекладачеві слід проаналізувати такі лексичні одиниці, зрозуміти їх основну функцію у вихідному тексті й визначити мету, яку переслідував автор при їх створенні. Наступний етап полягає у виборі найбільш вдалої перекладацької трансформації або комплексу трансформацій, які допоможуть максимально наблизити переклад до оригіналу, при цьому не спотворивши текст на мові перекладу.

Список використаних джерел та літератури

1. Андрієнко Т. П. Стратегії і тактики перекладу: когнітивно-дискурсивний аспект (на матеріалі художнього перекладу з англійської мови на українську) / за ред. В.І. Карабан. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2016. 339 с.
2. Максімов С. Є. Практичний курс перекладу (англійська та українська мови). Теорія та практика перекладацького аналізу тексту: навч. посіб. 2-ге вид., випр. і доп. Київ: Ленвіт, 2012. 203 с.
3. Маслова С. Я. Експлікація як спосіб збереження культурної складової неологізмів в англо-українських перекладах. *Львівський філологічний часопис*. 2020. № 7. С. 67–70.
4. Дж. К. Ролінґ Гаррі Поттер і Таємна Кімната / пер. з англ. Віктор Морозов. К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2008. 345 с.
5. Сабан О. В. Функційно-прагматичні особливості відепонімних оказіоналізмів та неологізмів у сучасній англійській мові. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія».* 2018. Т. 69. № 1. С. 129–132.
6. Свиридов О. Ф. Оказіоналізм як лексичний компонент у системі створювання експресії в художніх та публіцистичних текстах. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2011. №1(4). С. 232-235.
7. Rowling J. K. Harry Potter and the Sorcerer's Stone. N.Y.: Scholastic Press, a division of Scholastic Inc., 1998. 890 p.

В. О. Галатюк
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Прокопчук Н. Р.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МОЛОДШІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Наразі розвиток науково-технічного прогресу та інформаційних технології мають суттєвий вплив на організацію освітнього процесу. У потоці великої кількості інформації людина ще з раннього дитинства отримує систему базових знань у багатьох сферах повсякденного життя та вчиться приймати рішення самостійно в різноманітних ситуаціях. І щоб навчити особистість аналізувати уже відомі знання та вміти їх правильно застосовувати, система освіти повинна відповідати вимогам сучасного інформаційного суспільства, постійно модернізуватися, змінюватися відповідно до потреб теперішнього часу. У результаті перед кожною школою, педагогом стоїть мета допомогти учням реалізовувати їхній потенціал, розвивати критичне мислення, навчати їх застосовувати теоретичний матеріал на практиці та у повсякденному житті. Тому, щоб ефективність засвоєння навчального матеріалу зростала, головним завданням освіти стає вирішення конфлікту між постійно зростаючим обсягом знань і здатністю учнями його вивчення. А це можливе при застосуванні метапредметного підходу та метапредметних технологій, зокрема на уроках англійської мови [6].

Як основа інтеграції змісту освіти, даний підхід допомагає вирішити проблему роз’єднаності, відірваності один від одного різних навчальних предметів та дозволяє вчителю формувати цілісну картину світу у свідомості дитини [4: 151]. Метапредметний підхід, як один з підходів навчання, передбачає, що учень опановує не тільки систему знань, а й освоює універсальні способи навчальної діяльності, універсальні принципи і загальні універсальні стратегії пізнання і з їх допомогою здатний сам знаходити необхідну інформацію про світ та здобувати життєвий досвід [5: 217]. У межах теми, яку ми розглядаємо, слід зазначити, що англійська мова від самого початку метапредметна, оскільки забезпечує гарне підґрунтя для розвитку метапредметного мислення. За допомогою предмета «іноземна мова» учні розвивають навички та вміння навчальної та мисленнєвої діяльності, які поступово формуються в процесі вивчення інших шкільних предметів.

Вчитель, інтегруючи навчальні теми з різних предметів на уроках англійської мови, створює більше можливостей для комунікативних ситуацій. Більше того, за допомогою цього підходу в учнів зростає мотивація та їм стає цікавіше вивчати новий матеріал, спираючись на вже раніше отримані знання з інших предметів.

У зв’язку з цим, дослідження різних аспектів метапредметного підходу на уроках іноземної мови в молодшій школі є досить актуальним на сьогоднішній день. Отже, актуальність інтегрованого навчання зумовлена необхідністю переформатування традиційних підходів до навчання та формування в учнів цілісної картини світу, створення умов для формування дитини – здобувача освіти як цілісної всебічно розвиненої особистості [3: 4].

Короткий аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Попри те, що сама ідея метапредметності не є новою у методиці викладання та була запропонована ще на початку ХХ сторіччя, зараз вона стає темою для досліджень багатьох науковців. Ідея метапредметного навчання висвітлюється у працях зарубіжних та вітчизняних вчених: О. Г. Асмолова, Ю. В. Громико, С. В. Галяна, І.А. Зимньої, В. В. Тюко, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. М. Семенової, А. В. Хуторського,

C. Connoly, J. Harmer, D. Marsh, Ch. Nuttall та інших [4: 151]. У своїх роботах вчені не лише визначають головні концепції метапредметного навчання, але й описують технології, методи та підходи для реалізації метапредметного підходу в освітній практиці.

Ю. В. Громико відзначає, що метапредметний підхід базується на мисленнєводіяльнісній педагогіці та забезпечує перехід від існуючих практик роздрібнення знань на предмети до цілісного образного сприйняття світу, від вузькопредметної діяльності до метадіяльності. С. В. Галян під метапредметним підходом розуміє організацію діяльності учнів з метою передачі їм способів роботи зі знанням, що передбачає не запам’ятовування, а усвідомлення важливості понять навчального предмета, повторного отримання знань на основі різного навчального матеріалу [2]. Ідеї метапредметності у рамках загальної освіти знаходять своє відображення у працях послідовників наукової школи А. Хуторського у контексті дидактичної евристики. Він вважає, що метапредметність є невід’ємною частиною навчального процесу. Ми поділяємо його думку, що різноманітні підходи та технології, які дають учням можливості вчитися по-новому, розвивають уміння працювати самостійно, сприяють саморозвитку та самовдосконаленню, усвідомленню того, що сьогодні не лише теоретичні знання, а й знання про де і як це застосувати, як отримати, інтегрувати або створити на практиці вважаються напрочуд важливими [4: 152].

Визнаючи, що нова освіта ХХІ століття потребує постійного розвитку, розв’язанню проблеми метапредметної освіти приділяли увагу такі вчені, як Т.Боброва, А. Бермуса, С. Атрощенко, Є. Гришкова, Л. Орбодоєва, Т. Зотова, Н. Гераскевіч. У кандидатських дисертаціях (Т. Гордієнко, Л. Гриневич, Л. Макарова, М. Піщалковська, М. Шутова) розглянуто психолого-педагогічні аспекти метапредметного поля гуманітарних предметів для впровадження диференціації навчання у вітчизняній і зарубіжній практиці [1, с.71].

Таким чином, мета статті полягає у розгляді сутності метапредметного підходу та можливості його застосування у методиці та практиці викладання англійської мови у початковій школі.

Метою нашої статті є розглянути метапредметний підхід у навчанні англійської мови молодших школярів та розкрити його педагогічну цінність.

Основна частина: Саме у початковій школі має приділятися велика увага інтеграції англійської мови з іншими предметами. Важливість даного питання обумовлена низкою чинників. Зокрема, варто зазначити, що англійська мова- це один із найуніверсальніших предметів у школі, здатних охоплювати в собі знання з інших предметів та поповнювати зміст навчання. Під час метапредметного підходу вона стає не метою навчання, а засобом комунікації, частиною гри, правила якої встановлюють самі учні. Оскільки перед педагогом стоїть завдання максимально використовувати у навчальному процесі особливості учнів молодшого віку, то використання даного підходу у навчальному процесі саме школярів початкової школи є важливим та доцільним. Через те, що володіння іноземною мовою – це просто суттєва життєва необхідність людини XXI століття, то даний предмет у школах має допомагати формувати таких особистостей ще з раннього віку. Не менш важливим чинником є також те, що дитина у початковій школі має цілісне сприйняття навколишнього світу і зазвичай рідко стикається із ситуаціями, які є монопредметними, тому метапредметний підхід сприятиме не лише зменшенню перевантаження учнів, а й допоможе учневі зрозуміти актуальність вивчення англійської мови [3: 12–13].

У своєму дослідженні ми основний акцент робимо на вивченні наукових досліджень та експериментів для учнів початкової школи, адже наука є ідеальним контекстом для розвитку навичок іноземної мови у маленьких дітей. Причина цього в тому, що маленькі діти запрограмовані досліджувати навколишній світ. Вони вчені-натуралісти від слова. Тому мета вчителя англійської мови полягає в тому, щоб діти вивчали науку та іноземну мову разом шляхом відкриття та могли насолоджуватись даним процесом.

Як це здається парадоксально на перший погляд, але другий найбільш корисний урок для вивчення англійської мови - математика. Вона вимагає не лише застосування комунікативних завдань англійською мовою на уроці, а й формує логічне та критичне мислення учнів, сприяє удосконаленню вміння розв’язувати навчальні проблеми.

Образотворче мистецтво дає нам багато можливостей для творчого навчання англійської мови. Діти вивчають кольори та відтінки, стилі, художників і одночасно опановують англійську мову. Яскраві малюнки приваблюють учнів і допомагають утримувати їхню увагу, а саме мистецтво є найкращим прикладом нестандартного мислення. Щоб дітям легше було вивчати та запам’ятовувати слова та фрази напам'ять, а також краще познайомитись зі звуками та структурою англійської мови, варто застосовувати музику та спів на уроках англійської мови. Це допоможе учням уважно слухати та краще зосереджуватися на певних деталях, вони зможуть досліджувати особливості наголосів та ритмів у піснях англійською мовою.

Висновки. Отже, підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що застосування метапредметного підходу у вивченні англійської мови в

початковій школі сприятиме не лише засвоєнню самої мови, а й дозволить узагальнити, розширювати та поглиблювати знання учнів з інших навчальних предметів. Даний підхід створює умови для справжнього життя на уроці та слугує підвищенню інтересу учнів до вивчення англійської мови та активізації навчальної діяльності на уроках. Більше того, за допомогою нього досягається всебічний розвиток дитини.

Список використаних джерел та літератури

1. Васьківська Г. О. Метапредметний підхід у процесі формування системи знань про людину в старшокласників, 2013. 71с.
2. Галян С. В. Метапредметний підхід у навчанні школярів: Методичні рекомендації для педагогів загальноосвітніх шкіл. Сургут: РІО СурГПУ, 2014. 64с.
3. Ларіонова Н. Б., Стрельцова Н. М. Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи: навчально-методичний посібник / уклад. : Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с.
4. Ґжесяк Я., Зимомря І., Ільницький В. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том ІІІ: Констатації та діалоги в просторі науки та освіти [колективна монографія]. Конін – Ужгород – Київ – Херсон: Посвіт, 2020. 380 с.
5. Трубачева С., Чорноус О. Метапрредметні основи формування професійно орієнтованих компетентностей старшокласників. Київ, Україна. URL: https://lib.iitta.gov.ua/713994/1/TSE%20ChOV%2016-Baku.pdf
6. Методичні рекомендації "Інтеграція на уроках англійської мови", 2021. URL: https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-integraciya-na-urokah-angliysko-movi-212730.html

В. Гарманчук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Лісова Ю. О.

ПРОБЛЕМА НЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ

Постановка проблеми. Прогрес не стоїть на місці, політика, економіка, соціальна і технічна сфери перебувають у постійному розвитку і зазнають різних змін, що, безсумнівно, відбивається на мові. Будь-яка мова є системою, що безперервно змінюється і розвивається. І англійська мова – не виняток. Як і в будь-якій іншій мові, тут спостерігається дві тенденції: по-перше, процес виникнення нових слів і, по-друге, старіння та зникнення старих.

Англійська мова зараз переживає «неологічний бум». У час повсюдної інформатизації, комп'ютеризації та глобалізації з'являється безліч нових слів. Постійний приплив нових слів та необхідність їх опису стали причиною створення неології – особливої галузі лексикології, що вивчає неологізми.

Актуальність дослідження визначена потребою осмислення функціонування неологізмів у різних сферах, зокрема в Інтернет комунікації.

Виклад матеріалу. Розширення лексичної системи – необхідна умова для підлаштування мови до потреб суспільства на певному етапі його розвитку, а тому є неминучим [1]. Ж. Колоїз порівнює мову з механізмом, що потребує безперервного руху для збереження життєздатності, водночас указуючи на те, що вона «зберігає ознаки іманентної стабільності та цілісності», забезпечуючи таким чином свою комунікативну функцію.

О. Шмельов виокремлює три підходи до неології – історичний, лексикографічний та нормативний. Перший підхід має за мету досліджувати неологізми з огляду специфіки «їх фіксації як нових одиниць мови», тобто якщо розглядати неологію з історичної перспективи, то слова чи їх окремі лексико-семантичні варіанти (ЛСВ), що вживалися в мовленні в попередніх століттях, незважаючи на те, чи були вони зафіксовані в словниках, чи ні, уважаються неологізмами. За лексикографічним підходом неологи вивчають лише ті лексичні одиниці (ЛО), які так і ніколи не ввійшли до словників. З нормативної точки зору, «новим є саме те, що сприймається як нове та часто як неправильне»

Активне вивчення неологізмів в українській мові почалося в ХХ ст. з появою інформаційного суспільства. У цей час відбулися радикальні зміни як у політичному житті носіїв мови, так і в економіці, науково-технічній та в багатьох інших сферах. Все це вплинуло на зростання та розвиток сучасної лексики української мови.

Описуючи активні процеси в лексиці та фразеології, лінгвісти відзначають той факт, що мовні зміни «на зламі» суспільного життя були активно сприйняті мовною свідомістю носіїв мови, і відбувалися таким чином:

- відхід у пасив пластів лексики епохи соціалізму;
- нове життя слів, що позначають актуальні поняття нашого часу;
- потік запозичень, що наповнив не тільки мову науки та техніки, а й повсякденного побуту та офіційну публічну мову;
- семантичні та стилістичні усунення та перерозподіл та ін.

Термін «неологізм» та його синоніми «інновація» й «новотвір» [2] на сьогодні не мають однозначного тлумачення, оскільки ці поняття неоднорідні.

Учені виокремлюють низку ознак у неологізмів, простежуємо численні дискусії щодо статусу неологізму. Хоч це поняття й закріпилося в сучасному мовознавстві як таке, що позначає нові слова та значення, однак досі існує проблема його усталеної дефініції через велику кількість підходів до інтерпретації цього поняття. Вичерпне визначення поняття неологізм подає й О. А. Стишов, інтерпретуючи його так: «Слова, словосполучення, фразеологізми, окремі їхні значення, що з’явилися на певному етапі розвитку

мови для позначення нових реалій і понять, периферійних номінацій, актуалізація яких зумовлена соціальними й територіальними чинниками функціонування літературної мови, а також оказіоналізми (індивідуально-авторські новації), використані одноразово в мовній практиці певного автора, видання, редакції чи в конкретному тексті. Новизну цих номінацій усвідомлюють мовці». Неологізми-оказіоналізм – це слова, утворені на непродуктивній моделі в конкретному контексті. Їхньою відмітною ознакою є індивідуальність і незвичайність. Оказіоналізми, на відміну загальновживаних неологізмів, виконують переважно експресивну функцію, нерідко вони створюють іронічний чи комічний ефект [3].

Якщо розглядати опозицію неологізм – оказіоналізм з огляду на гіпергіпонімічні системні зв’язки, то оказіоналізм трактуємо як складник неологізму, його підвид, гіпонім, що є фактом мовлення. Оказіоналізм протиставляється узуалізму, що вважається фактом мови.

Враховуючи перспективу новизни, можна сформулювати таке визначення цього поняття: неологізм – одиниця лексичного або фразеологічного рівня, що характеризується абсолютною або відносною новизною за актуалізаційним, генетичним, глосематичним, денотативним і / або мовно-мовленнєвим параметрами.

Більшість нових лексичних одиниць утворюється за допомогою словотворчих моделей, механізм дії яких є предметом особливої лінгвістичної науки – словотворення, що в сучасній лінгвістиці розглядається як самостійний розділ мовознавства, що має свою специфіку та об'єкт дослідження й нерозривно пов'язаний з іншими розділами науки про мову: фонетикою, лексикологією, граматикою, семантикою.

Основна одиниця словотвору – похідне слово, що має словотворче значення, яке в процесі словотворення актуалізується за допомогою певних формантів.

У сучасній англійській мові є багато способів творення нових слів, до яких належать словоскладання, конверсія, скорочення, зворотні словотвори, лексико-семантичний спосіб, фонологічний спосіб та інші. Однак не всі перераховані способи використовуються однаковою мірою, і питома вага кожного з них у словотворчому процесі неоднаковий.

Методом кількісного аналізу було встановлено, що (з числа відібраних прикладів) найчастішими є морфологічні неологізми утворені суфіксальним, префіксально-суфіксальним способом, додаванням основ, часто – у поєднанні з суфіксацією, усіченням основ.

Об'єм складнопохідних одиниць постійно зростає. Велика кількість нових слів зумовлено, по-перше, наявністю в англійській мові великої кількості моделей словоскладання. По-друге, моносилабізм іменників англійської мови дозволяє створювати складні слова, що несуть велике смислове навантаження і в той же час дозволяють економити мовні засоби.

Тим не менш, більше 3/4 слів, з гордістю включених у мову словником Oxford Dictionaries, будуть забуті через десять років. Чому деякі неологізми закріплюються в мові, а інші так і залишаються нульовими референтами, що

позначають ніщо інше, як події та речі, що пішли разом із минулим? Ключ до «виживання» всіх нових слів – використання. З винаходом Інтернету, мова отримала велику платформу для вираження індивідуальності тих, хто говорить. Соціальні мережі та Інтернет популяризують неологізми, і, якщо відповідні їм поняття набувають чітких форм відображення в мові, вони стають загальновживаними та включаються до словників та довідників. Сьогодні ми гуглимо («google») інформацію та лайкаємо («like») фотографії у соціальних мережах, але немає жодної гарантії, що майбутні форми розвитку нових технологій не витіснять ці дієслова і що вони не вийдуть із вживання через кілька років.

Список використаних джерел та літератури

1. Демченко Н. С. Особливості функціонування неологізмів в сучасній англійській мові. Біла церква : Білоцерківський національний аграрний університет, 2019. С. 48-55. URL: http://rep.btsau.edu.ua/bitstream/bnau/3667/3/osoblyvosti_neolohizmiv.pdf
2. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Голов. ред. С. Я. Єрмоленко. К. : Либідь, 2001. 224 с.
3. Стишов О. А. Динаміка лексичного складу сучасної української мови. Лексикографія : Навч. посіб. Біла Церква : «Авторитет». 2019. 198 с.

Н. О. Гнатюк
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к.ф.н., ст. викл. Анхим О. І.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНОГО МАТЕРІАЛУ НА ПРИКЛАДІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

Опрацювавши цілу низку літературних джерел методичної спрямованості, було вирішено зупинитися на фразеологічних одиницях, які було обрано як мовний матеріал для розвитку усної мовленнєвої компетентності учнів старшої школи. Варто зауважити, що все частіше особливого значення набуває дослідження мовної картини світу крізь призму ФО, тому що дослідницький та дидактичний потенціал цих мовних одиниць експлікує досить поліфонічні можливості. Фразеологічні одиниці трактуються як якісно нові, полілексичні, усталені, образні та експресивні одиниці. В структурі фразеологічного значення ми розрізняємо три компоненти: денотативний, сигніфікативний та конотативний. Денотативний компонент позначає співвіднесення ФО з предметами та явищами об’єктивної дійсності. Під сигніфікативним компонентом ФО ми розуміємо вираження обсягу

інформації, яку несе ФО, тобто узагальнене поняття про предмет чи явище об'єктивної дійсності. Конотативний елемент відображає ставлення суб'єкта до об'єктів реальної дійсності та їх оцінку.

Інтерпретаційний аналіз слугує прийомом лінгвокультурологічного аналізу фразеологізмів та способом опису того когнітивного процесу, який здійснюється суб'єктами спілкування під час відтворення та сприйняття фразеологізму в мовленні. Повнота інтерпретації залежить від об'єму мовної компетенції суб'єктів мовлення і може здійснюватися як на рефлексуючому, так і на несвідомому рівні [].

Розглянемо наступні положення інтерпретації фразеологізму у власне культурологічному тлумаченні [4]:

- співвіднесеність образу фразеологізму в цілому та його окремих компонентів з *найдавнішими пластами культури*: архетиповими протиставленнями; міфологічними уявленнями про світобудову; конкретними текстами міфів; ритуалами; біблійними пластами культури;
- співвіднесеність образу фразеологізму в цілому та його окремих компонентів *з фольклорно-літературними джерелами*;
- співвіднесеність образу фразеологізму в цілому та його окремих компонентів *з кодами культури*;
- співвіднесеність образу фразеологізму в цілому та його окремих компонентів *з видами тропів*;
- співвіднесеність образу фразеологізму в цілому та його окремих компонентів *з "мовою" культури*, тобто, вказівка на ту роль, яку виконує образ фразеологізму в цілому та його окремі компоненти як мовні знаки культури".

Отже, фразеологічні одиниці – це носії життєвого досвіду народу , що яскраво відображають спостереження над навколишнім світом. Вони є провідниками культури та носіями життєвого досвіду. ФО показують цінності, які виокремлює людина в процесі пізнання світу.

В процесі пізнавальної діяльності в центрі уваги людини знаходиться те, як вона взаємодіє з навколишнім світом, її роль в ньому, тобто власне сама людина. Це і пояснює наше прагнення описати світ зрозумілими нам мовними одиницями. Особливої уваги у цьому контексті заслуговують соматичні одиниці, які позначають частини тіла людей та тварин. Такі одиниці є уніфікованими, а ФО з частинами тіла зрозумілими для старшокласників, які вивчають німецьку мову як іноземну. Використовуючи назви частин тіла в переносному значенні, учням вдається найбільш точно передавати свої думки та почуття, тому фразеологічні одиниці, які включають у свій склад назви частин тіла, є важливим об'єктом дослідження не лише сучасної лінгвістики, але й методики викладання іноземної мови.

ФО відіграють провідну роль у формуванні мовної картини світу. Вони є безпосередньою її частиною, адже в мовній картини світу відображається те, як людина бачить світ, що її оточує, своє місце в ньому, наприклад: *im **Schweiße** seines **Angesichts** – у поті чола; das Herz auf der **Zunge** – душа навстіж; Musik im **Blut** haben – мати музикальний талант; der **Zahn** der Zeit*

– руйнівна дія часу; jmdm. sein ***Herz*** *öffnen – відкрити комусь серце; alle* ***Hände*** *voll zu tun haben – мати роботи непочатий край; nicht ganz richtig im* ***Kopf*** *sein – бути несповна розуму; ein Kind unter dem* ***Herzen*** *tragen – носити дитину під серцем; jmdm. eins auf die* ***Nase*** *geben – збити пиху з кого-небудь; mit der* ***Muttermilch*** *einsaugen – увібрати в себе з молоком матері; mit leeren* ***Händen*** *zurückkommen / dastehen – повернутися з пустими руками/ повернутися ні з чим; von* ***Mund*** *zu* ***Mund*** *sehen – з вуст у вуста; eine trockene* ***Gurgel*** *haben – в горлі пересохло; sich den* ***Bauch*** *vollschlagen – набивати шлунок, тощо*

Соматизми представляють собою мовні універсалії, оскільки немає мови без слів, які б не відносилися до сфери тілесності. Вони складають окрему лексико-семантичну групу, що репрезентує концепт тіла на мовному рівні. Соматизмам відводиться також роль сконцентровувати у собі численний досвід нації та розуміння навколишнього світу безпосередньо через власну особистість. Спільним для мовної та фразеологічної картини світу є універсальність, історизм, ціннісний характер. Характеристиками фразеологічної картини світу є також експресивність, оскільки її одиниці здатні здійснювати вплив на адресата [5].

В основі формування ФО у мові знаходиться 3 чинники: 1. Навколишня дійсність (спостережувані людиною явища природи, особливості еволюції тваринного та рослинного світу); 2. Загальні закономірності епохального розвитку світу (глобальні історичні події загальносвітового значення); 3. Індивідуальні ознаки людини (його фізичні, психологічні, характерологічні особливості) [1: 37].

Семантика основної маси соматичних фразеологізмів пов’язана з емоційно-психологічним життям людини. Емоції є своєрідною формою відображення реального процесу взаємодії людини з навколишнім середовищем. Саме в процесі такої активної взаємодії людина не залишається байдужою, у неї виникають переживання, які виражають суб’єктивне відношення людини до тих чи інших явищ [3].

Фразеологія – це розділ мовознавства, в якому вивчаються будь-які сполучення слів незалежно від семантичної трансформації їх складових. Фразеологізми виникають на базі одиниць кількох взаємопов’язаних рівнів: лексичного, морфологічного, синтаксичного і семантичного. Варто також додати, що ФО мають лише одне значення, вони є результатом повного або часткового переосмислення слів, а також до їхнього складу входять два і більше компонентів [3].

Серед дослідників та мовознавців немає чіткості у визначенні обсягу поняття фразеології, адже кожен спирається на мету та проблему власного дослідження. Незважаючи на це можна виділити ключові характеристики фразеологізмів, зокрема фразеологізмів з соматичним компонентом. До них належать: надслівність, стійкість, ідіоматичність та експресивність.

Надслівна будова – обов’язкова умова функціонування фразеологічної одиниці, яка виявляється у відносній постійності компонентного складу та структури ФО. Постійність компонентного складу дозволяє варіювати

структурні елементи фразеологізму *(ein großes Mundwerk/Mund/Klappe haben: zu viel reden), ; jmdm. sein Herz/seine Seele öffnen: sich jmdm. anvertrauen).*

Категорія стійкості. Під стійкістю розуміють результат закріплення узусом співвідношення нового змісту за певною лексико-граматичною формою сполучення в цілому або за одним з його компонентів [2: 256].

В. Мокієнко у своїх дослідженнях наполягає на відносній стійкості фразем, що може бути порушена частотною варіативністю їхнього компонентного складу. Ознаку стійкості дослідник вбачає у збереженні структурно-семантичної моделі вихідного сполучення, однак лексична взаємозамінність компонентів може вплинути на вихідну структурну модель.

Отже, проявом стійкості є відтворюваність виразу у мовленні при узуально фіксованому діапазоні видозміни.

Категорія експресивності. Фразеологізм – це засіб суб'єктивного увиразнення мови. Вживаючи фразеологізм, ми підсилюємо логічний та емоційний зміст висловлювання та здійснюємо вплив на співрозмовника [2: 245].

Говорячи про експресивність, варто згадати поняття «фразеологічної абстракції.» Вона полягає в тому, що людина усвідомлює цілісне фразеологічне значення фраземи, абстрагуючись від лексичних і граматичних значень та типового значення синтаксичної конструкції. Головну роль у розвитку фразеологічної абстракції відіграє послаблення семантичного зв'язку між значеннями ФО й вихідним значенням словесного комплексу.

Категорія ідіоматичності. Одним з найбільш дискусійних питань сучасної лінгвістики є співвідношення понять фразеологія та ідіоматика. В основі явища ідіоматизації лежить процес переінтерпретації значення, внаслідок чого спостерігається відносна непрозорість зв'язку між актуальним значенням ідіоми та її формою [2: 256].

Поняття "ідіома" та "ідіоматичність" мають суміжний характер, але не є ідентичними. Ідіоми є лише одним із проявів ідіоматичності: всі ідіоми визначаються ідіоматичністю, але не всі одиниці, що проявляють ідіоматичність, можна назвати ідіомами.

Ч. Фернандо вважає, що в основі ідіоматичності лежить традиційно спільна поява (habitual co-occurrence) слів у сполученні. Таким чином, базисною рисою ідіоматичності визнається, по суті, категорія стійкості.

Видається необхідним розмежувати поняття "ідіома" та ширше поняття "ідіоматичність", що покриває як менші, так і більші за словосполучення одиниці, а також конструкції та стійкі словосполучення, які не є ідіомами [].

ФО є усталеними структурами словосполучень або речень, які легко відтворюються у процесі мовлення. Ідіоматизація у свою чергу є семантичним явищем, кінцевим результатом якого є набуття одиницею експресивності з метою ефективного впливу на свідомість суб'єктів дискурсу.

Виникнення фразеологічного значення компонента ФО і на їх основі ідіоматичного смислу ФО є результатом загальномовного процесу

узагальнення семантичного змісту як окремих компонентів, так і всієї ФО шляхом виділення найзагальніших ознак, що мають у своїй вихідній основі конкретні, яскраві образи, які допомагають у створенні та розкритті нових смислів за допомогою тих самих одиниць[4].

Отже, ФО – це стійкі, зв'язані єдністю змісту, постійно відтворювані у мовленні словосполуки або висловлювання, які характеризуються образністю та експресивністю. Завдяки цим ознакам вони широко використовуються не лише у нашому повсякденному мовленні, але і у художній та публіцистичній літературі.

Список використаних джерел та літератури

1. Кучерук О. А. Організація навчально-дослідницької діяльності учнів як лінгвометодична проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка. Вип. 4 (70). 2013. С. 19–22.
2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
3. Burger H. Idiom and Metaphor: Their Relation in Theory and Text. *Phraseology and Paremiology* [ed. P. Ďurčo]. Bratislava, 1998. P. 30–36.
4. Burger H. Phraseologie. Eine Einführung am Baispiel des Deutschen. Berlin : Erich Schmidt Verlag 2003. S. 22–68.
5. Burger H. Sprache der Massenmedien. Berlin ; New Jork : Walter de Gruyter 1990. S. 41–62.

О. В. Голуб
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Тараба І. О.

ІННОВАЦІЇ У НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ЛЕКСИЦІ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

Концепт „CORONAVIRUS“ поширився у мовній картині світу людей через початок пандемії COVID-19. Саме пандемія сприяла поширенню використання медичних термінів, тема медицини вийшла на основний план повідомлень усіх засобів масової інформації. Широкий ужиток медичних термінів у мас-медіа сприяє їхній популяризації та переходу до системи загальновживаної літературної мови. Пандемія, що поширилась на майже всі країни світу, відповідно внесла свої корективи у кожну з мов. Далі

розглянемо вплив пандемії конкретно на німецьку мову та німецькомовні ЗМІ.

Зазначимо, що ця тема не перебувала у фокусі уваги мовознавців, тому запропонована стаття є спробою виявлення нових лексем, що увійшли побут з мас-медійних ресурсів.

У німецькій мові з'явились нові лексеми та увійшли в побут з мас-медійного дискурсу. Найбільша група лексем – з медичних галузей. Розглянемо ці лексеми.

«COVID-19-Infizierter», лексема, що використовується на позначення хворого на COVID. Вона утворена за допомогою зрощення (COVID-19 + infizieren - Infizierter) Наступна лексема - «Impfmix», ввійшла в німецькомовну лексичну картину світу зі значенням «комбінація вакцин різноманітних видів, або ж від різних виробників» [8]. Зазначена лексема утворена способом композиції (Impfung + Mix).

Розглянемо лексему «Britenvirus». Лексема з'явилась для позначення нового штаму вірусу, що виник у Британії. ЗМІ використали цей термін у виданні «Tageblatt» у січні 2021 року [9].

Наступна лексема з медичної галузі – «Infektionsbooster» - додаткова вакцина для захисту від інфекції. Зустрічаємо у онлайн-виданнях «DER STANDART» [1] та в інших.

З англійської мови запозичили лексему з цієї ж галузі – «Long-Covid-Syndrom» - картина хвороби при ураженні Коронавірусом. Використовували цю лексему наступні видання: Інтернет-портали «Infektionsschutz.de»[5].

Набула вжитку також лексема «Nullpatient», яка увійшла в мовлення на позначення пацієнта, який передає вірус. Цю лексему використало видання «Merkur.de» (19.05.2020) [6] та інші.

Лексема «Nerzvirus», що позначає одну з мутацій ковіду-19, використала онлайн-газета «GRENZECHO»(8.11.2020) [4].

Наступна лексема медичної галузі, що поповнила німецьку мову - «Nasenprobe». Лексема була введена у німецьку мову як назва тесту на перевірку наявності в людському організмі Коронавірусної інфекції. Її зустрічаємо у виданні «FAZ» (14.02.2021) [3], чеському виданні «Tagblatt» (12.04.2021) [9] та інших. Подібне значення має лексема «Zutrittstest», цей тест проте потрібен для доступу до місць загального []. (02.07.2021)

Лескема «Vorquarantäne» на позначення ізоляції хворої на ковід-19 людини використовується у мас-медійних виданнях [7; (11.12.2020)] та інших

Лексема «Omikron-Impfstoffen» позначає вакцинацію від штаму Омікрон, згадано її у виданні «Deutsche Welle» [2; (20.09.2022)]. У тій самій статті зустрічаємо ще один неологізм – «COVID-19-Verläufe» - лексема, що позначає перебіг хвороби [2].

Як висновок зазначимо, що лексика німецької мови у зв'язку з пандемією значно розширилась і продовжує доповнюватися різноманітними неологізмами.

Список використаних джерел та літератури

1. Der Standard, австрійська щоденна газета, онлайн ресурс. Режим доступу: https://www.derstandard.at/consent/tcf/
2. Deutsche Welle, інформаційно-політична телерадіокомпанія. Режим доступу: https://www.dw.com/
3. Frankfurter Allgemeine Zeitung , німецька міжрегіональна щоденна газета. Режим доступу: https://www.faz.net/aktuell/
4. Grenzecho, щоденна газета. Режим доступу: https://www.grenzecho.net/
5. infektionsschutz.de, Онлайн портал. Режим доступу: https://www.infektionsschutz.de/
6. Münchner Merkur, щоденна газета. Режим доступу: https://www.merkur.de/
7. Norddeutscher Rundfunk, телерадіокомпанія. Режим доступу: https://www.ndr.de/
8. SPRINGERLINK, Інформаційний електронний ресурс. Режим доступу: https://link.springer.com/
9. Tageblatt, щоденна газета, онлайн ресурс. Режим доступу: https://www.tageblatt.de/

А. О. Григор'єва
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к.п.н., доц. Прокопчук Н. Р.

ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Збагачення мови учнів є одним із завдань вивчення іноземної мови, тому що без вміння користуватися словниковим запасом мови, мовлення не може вважатися повноцінним і виразним. У той же час національно-культурна специфічність фразеологізмів, прислів'їв і приказок та лексики з казок ускладнює їх адекватне сприйняття, розуміння і переклад. Учень, який ознайомлений із культурою іншої країни, поважає звичаї та мову іншого народу, є гідним представником власної культури. Мова є відображенням національного характеру народу, в якій висвітлюються його культурні цінності в лексиці, граматиці, ідіомах, приказках тощо. Володіння соціокультурною компетентністю відіграє важливу роль в сучасному світі, оскільки вона розвиває вміння співпрацювати, взаємодіяти та розуміти представників різних народів.

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Проблемою дослідження лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК) займалися ряд вітчизняних та зарубіжних вчених, а саме І. Бронетко, М. Нацюк, Н. Осадча, Н. Скляренко, M. Benett, M. Rogers та інші. Вивченням методів формування ЛСКК в ЗЗСО присвячені роботи О. Бондаренко, Т. Верещагіної, Л. Калініної, С. Ніколаєвої та інших. Проте досліджень, які пов'язані з формуванням даного виду компетентності в учнів саме старшої школи, є недостатньо. На нашу думку, старшокласники володіють достатніми комунікативними вміннями, іншомовним лінгвістичним матеріалом, розвинутим логічним мисленням, що сприяє успішному формуванню ЛСКК і, тим самим, обумовлює актуальність вибраної теми.

Виклад основного матеріалу. Процес навчання англійської мови як засобу міжнародної комунікації передбачає набуття певних знань, навичок та вмінь, як-от: засвоєння лінгвістичної теорії; накопичення соціокультурних знань про країну, мова якої вивчається; розвиток і вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності; організація усного та письмового аспектів спілкування; використання іноземної мови в майбутніх професійних цілях [1].

Лінгвосоціокультурна компетентність включає в себе три компоненти: соціолінгвістичний, соціокультурний та соціальний. Соціолінгвістичний компонент передбачає здатність учнів правильно обирати мовні форми, користуватися ними та адаптувати відповідно до контексту, здатність усвідомлювати зв'язки між мовою і явищами суспільного життя [3: 13]. Так, учні вивчають семантичні особливості слів та виразів, доречність їх вживання відповідно до стилю та характеру спілкування, їх прагматичний потенціал, тобто який ефект вони можуть справити на співрозмовника у процесі комунікації. Соціокультурний компонент включає знання про правила і соціальні норми поведінки носіїв мови, їх традицій, історію, культуру, устрій країни [4]. Слід зазначити, що у межах соціокультурного компоненту формуються певні фонові знання, обізнаність учнів в історії, географії, літературі, мистецтві, суспільно-культурному житті, моделях поведінки тощо. Наприклад, до особливостей стилю повсякденного життя англійців належить чаювання о п'ятій годині вечора [4: 237]. Соціальний компонент передбачає здатність та готовність до комунікації з іншими людьми; вміння орієнтуватися у соціальній ситуації та керувати нею; впевненість в собі; вміння вирішувати певні проблеми, які можуть виникнути в процесі спілкування [3: 15].

Згідно з навчальною програмою Міністерства науки і освіти України, учні старших класів (10-11 класи) мають володіти наступними знаннями і уміннями у контексті соціокультурної компетентності:

- бути ознайомленим із правилами поведінки та нормами етикету в англомовних країнах;
- розумітися на вербальній та невербальній поведінці представників іншомовної культури;
- знати особливості навчальної поведінки у різних країнах;

- знати особливості дозвілля в Україні та інших країнах;
- розрізняти історичні та культурні цінності в Україні та англомовних країнах;
- мати толерантне ставлення до міжетнічних стосунків;
- вміти презентувати Україну в міжнародному контексті [2].

Надзвичайно важливим для вчителя є завдання сформувати в учнів почуття толерантності, тобто готовності вислухати та зрозуміти точку зору співрозмовника, адже спілкування – це не лише обмін інформацією, а, насамперед, активна взаємодія його учасників для досягнення певної мети. Мова у даному процесі є засобом здійснення такої взаємодії. Маючи належний рівень володіння іноземною мовою, уявлення про культурні особливості співрозмовника та розвинену ЛСКК, легше досягти взаєморозуміння та уникнути комунікативних невдач. Зазначимо, що використовуючи ідіоматичні вирази у природних ситуаціях спілкування, мовець демонструє свою повагу до культурних цінностей цього народу і до співрозмовника зокрема.

Висновки. З метою сформувати в учнів необхідні комунікативні вміння і навички, розвинути лінгвосоціокультурну компетентність на рівні, визначеному навчальною програмою, необхідна активна мовна практика. Ознайомлення учнів із країнознавчим матеріалом і залучення їх в активний діалог культур є необхідними передумовами для сприймання учнями мови як засобу міжнародної взаємодії.

Список використаних джерел та літератури

1. Бронетко І. А. Формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів загальноосвітніх шкіл. *Наукові записки. Серія: педагогіка.* Вип. № 3. 2015. С. 66-72.
2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10-11 класи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf (дата звернення: 03.11.2022).
3. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови.* Вип. № 2. 2010. С. 11–17.
4. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник. К. : ВЦ «Академія». 2010. 328 с.

Є. С. Гуменюк
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Папіжук В.О.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Особливості навчання іноземної мови в Новій українській школі (НУШ) є актуальною, адже торкається сучасного формату вивчення навчальної дисципліни в закладах освіти України. Потрібно відмітити, що згідно з концепцією НУШ, найбільш успішними в найближчій перспективі будуть фахівці, які навчаються впродовж життя, мислять критично, ставлять перед собою цілі та досягати їх, вміють працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Проблему розглядали доктор педагогічних наук Редько В. Г. та автори модельних програм Шаленко О. П., Зимомря І. М.

Сьогодні існує єдина програма навчання іноземної мови в загальноосвітніх школах. У ній зазначено, що обов'язкове вивчення іноземної (переважно – англійської) мови починається вже в початковій школі – з другого класу.

Упродовж періоду навчання англійської мови, передбачається, що дитина опанує відповідними вміннями та навичками, а саме:

- зможе відповідати на запитання про себе, вмітиме вітатися та прощатися;
- зуміє розповідати про себе, сім'ю, близьких, домашніх тварин, описувати кімнату за зразком;
- буде в курсі того як складати речення по прикладу зі знайомих слів.
- сприйматиме та розумітиме мову вчителя і дітей в знайомих ситуаціях і повсякденному спілкуванні;
- читатиме й розумітиме невеликі тексти, побудовані на вивченому матеріалі [1].

Як бачимо, протягом навчання вже в початковій школі учні мають оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, що формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетентностей. Звідси випливає, що головна мета навчання англійської мови у початковій школі – сформувати в учнів комунікативні компетентності, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів [2: 44].

Сучасні науковці та дослідники єдині в тому, що початковий етап навчання англійської мови у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі – Новій українській школі надзвичайно важливий, так як в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної

компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення засад для формування іншомовних фонетичних, лексичних граматичних та орфографічних навичок, а також умінь сприймати на слух, говорити, читати й писати в межах заданих тем, які визначені навчальною програмою [3: 9].

Зміст навчання іноземної мови у початковій школі добирається відповідно до існуючих психо-фізіологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку. У початковій школі важливо вчителю зацікавити учнів вивченням іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування.

Аналізуючи процес викладання англійської мови у початкових класах НУШ, слід звернути увагу на психологічні аспекти вивчення предмету, адже формування навичок комунікації англійською мовою у ранньому шкільному віці позитивно впливає на розвиток пам'яті, уваги, мислення, уяви дитини, стимулює її загальні мовленнєві здібності, позитивно впливає на володіння рідною мовою. Також слід відмітити виховну та пізнавальну цінність раннього вивчення іноземної мови, яка проявляється в більш ранньому входженні дитини до загальнолюдської культури через спілкування новою для неї мовою.

Вивчаючи іноземну мову, яка для них є новою та незвичною, вчитель має пам'ятати, що дитина може переключати увагу з одного предмета на інший, часто не зосереджуючись в повній мірі на чомусь. Тому навчальний процес має бути логічно побудований та орієнтуватися на ці особливості дитини. Як наслідок, навчальний матеріал потрібно подавати дозовано, щоб учень міг його послідовно засвоїти, не відволікаючись на незначні деталі. Доведено, що їхня увага характеризується невеликим об'ємом, малою стійкістю: вони можуть зосереджено займатися однією справою протягом 5-10 хвилин, тому види роботи повинні бути логічно-послідовними, короткотривалими, відповідати чітко поставленій навчальній меті.

Зважаючи на це, в першому класі для вивчення англійської мови застосовують комунікативно-ігровий метод навчання. Він полягає в тому, що під час вивчення предмету діти можуть рухатися, гратися підчас уроку (вчитель має для ігор підібрати такий навчальний матеріал, який максимально допоможе розкрити тему та зміст уроку. Також для успішної комунікації англійською мовою в цілому і формуванні базових навичок комунікації зокрема, важливим аспектом є формування і розвиток фонематичного сприйняття іноземної мови [4: 29].

Можемо виділити три етапи розвитку фонематичного сприйняття у дітей:

1. На першому етапі діти вчаться розпізнавати немовленнєві звуки (Що звучить? Де звучить? Як звучить?). На ньому використовують певні вправи, а саме «Хто сказав?», «Покажи голосом і рухами тваринку на малюнку», гру «Ехо» та інші.

2. На другому етапі діти вчаться розпізнавати та диференціювати фонеми на слух. Вправи для цього такі – «Спіймай звук», «Проплескай звук», гра «Зіпсований телефон» тощо.

3. На третьому етапі формується здатність аналізувати та синтезувати слова. Наприклад, вправа «Розташуй в алфавітному порядку слова», «Заповни пропуски буквосполученнями», гра «Аукціон» та інші [5: 4].

Треба сказати, що коректно сформовані фонетичні навички сприяють психологічному комфорту учнів у вивченні іноземної мови. В молодшій школі діти цілком природньо часто помиляються, однак, також легко виправляють помилки і поступово навчаються їх не допускати. Тому на даному етапі у дітей яскраво вираженою є здібність до імітації. Завданням даного етапу є навчити учнів початкової школи розуміти іноземну мову на слух, розпізнавати та правильно вимовляти окремі звуки та звукосполучення [6: 97].

Отже, навчання іноземної мови в початковій школі відповідно до Концепції Нової української школи варто розглядати як комплексний інтегрований етап оволодіння предметом. Використання різноманітних ігор та комбінування інтерактивних методів навчання з традиційними у навчанні англійської мови дає змогу практично збільшити кількість розмовної практики, є цікавим для учнів, допомагає засвоїти матеріал та розвивати іншомовну комунікативну компетентність.

Список використаних джерел та літератури

1. Англійська мова в 1 класі: що повинна знати і вміти дитина? URL: http://englishprofi.com.ua (дата звернення: 27.10.2022).
2. Ігошевська М. П. Особливості викладання англійської мови на початковому етапі у форматі нової української школи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Обрії педагогічних знань: теорія, новації, практика», м. Миколаїв, 09 червня 2020 р. Миколаїв: ЦПО «Генезум. 2020. С. 43–46.
3. Іноземні мови. 1-4 класи: типові освітні програми та методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2019/2020 навчальному році. /упоряд.: М.Н. Шопулко. Харків: Ранок, 2019. 80 с.
4. Койрах О. Автентичні віршовані твори на уроках англійської мови. *Рідна школа*. 2016. №10. С. 28–30.
5. Мічуріна Т.В. Полілог як різновид мовленнєвої діяльності. *Англійська мова та література*. 2015. № 4/5. С. 2–5.
6. Нова українська школа: порадник для вчителя. / за ред. Н.М. Бібік. Плеяда, 2017. 206 с.

А. В. Данилюк
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н, доц. Григор'єва Т. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Пріорітетним в аудіювання учнів старшої школи в умовах сьогодення повинне бути дотримання концепції якісної освіти сталого розвитку, до відповідно до міжнародних стандартів. Сучасні школи повинні допомагати учням розкривати власний потенціал, забезпечувати розвиток його особистості, а також забезпечувати практичними і теоретичними уміннями для подальшого життя. В контексті аудіювання учнів старшої школи можна зазначити, що в умовах сьогодення сформувалась низка особливостей, які потребують нагального вирішення. Зокрема однією з актуальних є діджиталізація освітнього процесу, а також навчання в умовах військового стану. Слід зазначити, що низка викладачів намагаються вдосконалювати методи навчання аудіювання учнів старшої школи в умовах нестабільності навчального процесу. Проте на сьогоднішній день дослідження і методичні рекомендації оновлюються відповідно до ситуації в країні і акцент формується на ефективне аудіювання учнів в онлайн-форматі. Всі вищеокреслені положення потребують подальшого висвітлення в даному дослідженні.

Проблематикою стосовно аудіювання учнів старших шкіл займались низка методистів, науковців, та освітян, зокрема слід виокремити наступних: М. В. Мазниченко, К. М. Сивак, О. Б. Бігич, Н. М. Дячук, О. Петращук,, М. Ткаченко та інші. Із зарубіжних авторів слід згадати Д. Брауна, Дж. Емері та Дж. Хармера.

Мета роботи полягає у висвітленні особливостей навчання аудіювання учнів старшої школи.

Виходячи з усього переліченого, можна стверджувати, що обрана тема дослідження є досить актуальною в умовах сьогодення і необхідною для поліпшення навчання аудіювання учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. В умовах обраної тематики на початку слід дослідити сутність поняття «аудіювання». Науковець М. В. Мазниченко стверджував, що аудіювання – це процес розуміння сприйнятого на слух мовлення і під час викладення іноземної мови, воно слугує як засобом, так і метою навчання [2].

В свою чергу Сивак К. М. стверджує, що аудіювання має власну першорядну роль в навчанні говоріння учнів старшої школи і зазначає, що систематичне слухання оригінальної мови на старшому етапі навчання сприяє вдосконаленню говоріння [5].

Досліджуючи концептуальні особливості, слід зазначити, що аудіювання полягає в сприйманні звукового рядку англійського мовлення, а саме розрізнених істотних диференціальних ознак, що є характерними для певних явищ, висловлювань, або внутрішніх образів.

В контексті висвітлення особливостей слід зазначити, що для аудіюввання слід формувати образи різноманітних англійських мовних явищ, дотримуючись комплексу граматичних, фонетичних і лексичних ознак, які можуть стати даною моделлю в пам'яті учнів. Відповідно до цих сформованих образів відбувається впізнаваність і розуміння висловлювань, що чують учні старшої школи [1].

Саме навчання аудіювання передбачає за собою комплекс умінь сприймати усне мовлення, не лише при безпосередньому спілкуванні, а і під час звукозапису. На різноманітних етапах навчання аудіювання можуть змінюватись обсяги аудитивних текстів, ступінь складності, їх тривалість і звучання. Відповідно до методик аудіювання з англійської мови для учнів старшої школи на уроках існують низка вимог [1]:

- учні старших шкіл мають сприймати на слух при безпосередньому спілкуванні і в звукозаписі змісти текстів, сформованих на засвоїних мовних матеріалах. Ці тексти можуть містити у своєму складі близько 5% невідомих слів, про значення яких досить легко здогадатись. При цьому дотримується обсяг фраз в текстах, а саме не більше ніж 10 слів.

- звучання тексту для учнів старших шкіл повинно тривати близько двох хвилин, при звичайному темпі мовлення викладача.

Також можуть бути винесені вимоги до учнів старшої школи, що стосуються усномовленнєвого спілкування. Так як самостійний вид мовленнєвої діяльності аудіювання може означати сприймання на слух і розуміння текстів з досить різною сутністю і глибиною, повнотою проникнення їх до змісту. Досліджуючи види аудіювання іноземних мов слід виділити наступні:

1.Аудіювання з розумінням основного змісту. Характеризуються наступними вміннями: розумінням мети, тематики, типології тексту і ситуації, визначенням учасників спілкування, мовця і його статусу, розумінням теми тексту.

2.Аудіювання з вибірковим розумінням інформації. Характеризується тим, що стає можливим робити витяг з мовного повідомлення необхідної інформації, виділяти низку фактів і прикладів стосовно встановлених питань.

3.Аудіювання з повним розумінням змісту. Характеризується тим, що стає можливим визначати логіку викладу наявної інформації і визначати наявне ставлення мовця відносно предмету обговорення, висловлювати власну думку про почуте.

Також в контексті дослідження слід надати практичні рекомендації і розглянути нетрадиційні види аудіювання на уроках, виділимо декілька з них і надамо характеристику:

Jigsaw listening вправа на розрив інформації. Учні чують або читають різні частини тексту, а потім обмінюються інформацією з іншими, щоб виконати завдання.

Interpretive listening характеризується тим, що учень старшої школи може розуміти інформацію і концепцію з безліччю тем встановлених викладачем.

Close listening характерне тим, що вимагає надмірної уваги слухання від учнів старщої школи, яка звучить від викладача.

Complementary listening додаткове слухання може виражатись в контексті допоміжних заходів для підвищення розуміння проведеного аудіювання, з можливістю розуміння доповненої інформації по прослуханому змісту.

Також в контексті особливостей, слід звернути увагу на два підручники, відповідно яких здійснюється аудіювання в умовах сьогодення:

1.Підручник аудіювання «Onscreen» в ньому застосовується візуальний, та аудіо-контент для аудіювання учнів. Більшість матеріалу викладені на компакт-дисках. Також в змісті цієї книги наявні парні і групові роботи і відеоогляди лексики і практик. В цих підручниках використовується в середньому 45% аудіо-підходу, 25% візуального, так 30% пов'язаних з письмом, зошитами і підручниками.

2.Аналізуючи підручник аудіювання Оксани Карпюк для старших класів, слід зазначити, що він у своєму складі має більшу практику по стандартним методикам аудіювання, які на нашу думку є застарілими в умовах цифровізації. Так аудіо-зміст знаходиться лише на рівні 25%, відео-посилання і контент у книгах є рекомендованим і згадується на рівні 10%, інші 65% стосуються беззаперечно текстових і рукописних методик по аудіюванню учнів старших шкіл.

Відповідно до особливостей аудіювання для учнів старшої школи в межах компетентності встановленні рівні B1 (стандарт і академічний рівень), та B2 (профільна підготовка школяра). Слід зазначити, що по закінченню старшої школи відповідно до методик аудіювання випускники повинні вміти розуміти висловлювання сформовані в межах вивчених тем, повинні орієнтуватись в текстовому сприйнятті інформації і підтримувати участь в різноманітних дискусіях [4].

Висновки. Підсумовуючи проведене дослідження можна стверджувати, що в аудіюванні учнів старших шкіл існує безліч особливостей, тому для ефективного аудіювання в умовах сьогодення використовувати нетрадиційні види аудіювання, на які було акцентовано увагу в проведеному дослідженні, а також використовувати відео-, та аудіо-контент під час аудіювання.

Список використаних джерел та літератури

1. Дячук Н. М. Психолінгвістичні особливості формування аудитивних умінь старшокласників. *Науковий Вісник Ужгородського Університету*. № 2. 2019. С.52–56. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream (дата звернення: 04.10.2022).

2. Мазниченко М. В. Особливості навчання аудіювання. *Вісник Національного університету оборони України*. № 2. 2013. С. 89–94. URL: https://japv.donnu.edu.ua/article/view/9447 (дата звернення: 28.10.2022).
3. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика URL: https://kmaecm.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/bigych-o.-b.-borysko-n.-f.-boreczka-g.-e.-ta-in.-2013-meto dyka-navchannya-inozemnyh-mov-i-kultur-teoriya-i-praktyka.pdf (дата звернення: 06.10.2022).
4. Програма Міністерства освіти і науки України з англійської мови URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf (дата звернення: 08.11.2022).
5. Сивак, К. М. Типологія вправ з аудіювання (з досвіду німецьких методистів). *Вісник Національного університету оборони України*. №1. 2013. С. 147–149. URL: https://japv.donnu.edu.ua/article/view/9447 (дата звернення: 28.10.2022).

А. В. Джумаєва
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н, доц. Папіжук В. О.

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Одним із ключових завдань сучасної освіти є розвиток компетентної мовної особистості. У чинній навчальній програмі з англійської мови особлива увага приділяється набуттю розмовних навичок ікомпетентностей, лінгвістичних знань про мовні одиниці та особливості їх функціонування на рівні фрази, речення чи тексту. Реалізація поставлених завдань можлива за умови успішного оволодіння всіма мовними рівнями. У процесі вивчення лексики збагачується словниковий запас учнів. Школярі уточнюють та дізнаються нові значення вже відомих та невідомих слів та словосполучень; вчаться використовувати їх відповідно до контексту; удосконалюють здатність розрізняти лексичне й граматичне значення слів; конструювати лексико-семантичне поле слів тощо. Таким чином і формується лексична компетентність.

Над питанням лексичної компетентності з лінгвістичної точки зору працювали такі дослідники, як: О. Бондар [1], Ю. Карпенко [1; 5], В. Задорожний [4], О. Селіванова [8], І. Білодід [9], О. Бігич [6], Н. Бориско [6], Г. Борецька [6], В. Русанівський [10], О. Тараненко [10] та інші. У своїх дослідженнях вчені працюють над центральною одиницею лексики — словом, описують різницю між поняттям та лексичним значенням слова, розмежовують лексичне та граматичне значення, створюють поділ слів за

критерієм лексичного значення, пояснюють алгоритм об'єднання слів у лексико-семантичні поля, досліджують системні зв'язки слова та у відношенні з іншими словами [10]. Також актуальним для дослідження питанням є поділ слів на групи за походженням, сферою використання, написанням, розділ на активну та пасивну лексику, проблеми фразеології тощо.

Кембріджський словник дає таке визначення словникового запасу: «усі слова, що особа їх знає та використовує» [11]. Кожна людина має свій словниковий запас, і чим він більший — тим цікавішою є людина, тим більше вона може розповісти.

За даними L. ClarenceBarnhart [12], існують такі типи словникового запасу:

- *словниковий запас читання* — найбільш обширний (це ті лексичні одиниці, що розпізнаються під час читання);
- *словниковий запас слухання* (це та лексика, яку людина може розпізнати на слух. Цей вид запасу може збільшуватись, якщо врахувати контекст, тон голосу, інтонації, міміку та жести мовця);
- *письмовий словниковий запас* (це ті одиниці лексики, які особа використовує на письмі);
- *усний словниковий запас* (це та лексика, яку людина використовує у своєму мовленні. Інколи спонтанність розмови призводить до неправильного використання слів, натомість використання міміки, тону, жестів, контексту компенсує усні помилки).

Лексикон кожної мови неосяжний, до того ж, постійно оновлюється та збагачується. Поняття словниковий запас є набагато ширшим за поняття навички та вміння, тому що зорієнтоване на усвідомлене й творче спілкування, відповідно до мовної ситуації та контексту, нестереотипізоване, культурне. Отже, володіння словниковим запасом розуміється як здатність здійснювати практичну, пізнавальну, мотиваційну та рефлексивну діяльність на основі доречної лексики, образних виразів, фразеологічних зворотів, стійких словосполучень тощо [7: 52–56].

Лексична компетентність – частина комунікативної компетентності, процес становлення якої є поетапним; умовно у процесі формування лексичної компетентності можна виділити декілька рівнів. Під рівнем сформованості лексичної компетентностіми розуміємо здатність розв'язувати завдання, пов'язані із засвоєнням іншомовного слова, під час практичного користування ним у мовленні на основі набутих знань і відповідних навичок [2].

Можна виділити декілька компонентів лексичної компетентності. *Когнітивний компонент* представлений лексичними знаннями. Під лексичними знаннями розуміють знання конкретної лексичної одиниці, знання значення конкретного лексикосемантичного варіанта, знання форми слова (фонетичний, графічний, граматичний, морфологічний, словотвірний, лексичний, семантичний, синтаксичний рівні мови) [6: 118–121].

Дієво-практичний або *процесуальний компонент* передбачає стратегію оволодіння словом та варіанти використання слова. Це лінгводидактичні стратегії, які відображають модель вторинної мовної особистості, модель засвоєння системи нерідної мови та культури [6: 119–121].

За цілі й мотиви навчання лексиці відповідає *мотиваційний компонент.* Він стимулює активність до вивчення лексики певної мови [6: 119–121].

Рефлексивний компонент дає змогу проаналізувати та оцінити правильність використання лексичних одиниць в мовлення [6: 119–121].

На основі аналізу лінгвістичної, дидактичної та методичної літератури для лексичної компетентності характерні такі показники вмінь:

- усвідомлено імітувати звуковий образ іншомовного слова;
- швидко знаходити слова в ментальному лексиконі;
- прогнозувати наступне слово з урахуванням правил лексичної та граматичної валентності;
- асоціювати словесні пари та цілі тематичні ряди при породженні висловлювання;
- володіти різними аспектами лексичної стратегії;
- використовувати персональний стиль при засвоєнні лексичного матеріалу;
- виокремлювати предмет говоріння та організовувати навколо нього лексичні одиниці;
- виокремлювати в текстах смислові віхи та організовувати навколо них одиниці лексичного рівня;
- висловлювати одну й ту саму думку різними лексичними засобами (лексична гнучкість);
- здогадуватися про значення невідомих слів за їхніми складовими;
- домагатися виразності мовлення шляхом добору спеціальних лексичних одиниць;
- розв’язувати проблему нестачі лексичних одиниць різними шляхами; - здійснювати лексичну самокорекцію [6: 121–123].

Формування лексичної компетентності відбувається насамперед за рахунок засвоєння та закріплення лексичних одиниць, під якими розуміють не лише окреме слово, а й стійке поєднання та ідіоматичні вирази.

Разом із процесом становлення лексичної компетентностівідбувається розвиток лексичних навичок продуктивного та рецептивного характеру.

У методичній літературі лексична навичка визначається як «автоматизована дія з вибору лексичної одиниці, що відповідає плану, та її правильного поєднання з іншими одиницями в продуктивній мові й автоматизованого сприйняття та асоціації зі значенням у рецептивному мовленні» [6: 121–123].

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти визначає завдання навчальних закладів ІІ та ІІІ ступенів та відображає їх Базовий навчальний план та обов’язкові вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки

школярів: щодо лексичної компетентності – учні повинні оволодіти теоретичними лінгвістичними знаннями починаючи з початкової школи, розширювати свій лексикон та вивчати нові словотвірні засоби [3]. Провідна роль лексичному компоненту відводиться в структурі змісту навчання іноземної мови в цілому. Оволодіння усним мовленням (аудіюванням і говорінням) та читанням неможливе без мовленнєвих навичок. Особливої значущості в цьому процесі набувають лексичні навички. Лексичні навички є міцними і стійкими, якщо робота над ними ведеться у взаємозв'язку і системі.

Лексичні вміння забезпечують включення слова в продуктивні та рецептивні види мовленнєвої діяльності, що забезпечує високу комбінованість лексичного матеріалу, яка виражається в автоматичному використанні лексичного матеріалу для підтвердження власної думки, а також у розумінні думок, висловлених іншими учасниками акту комунікації.

Отже, основним завданням навчання іноземної мови на сучасному етапі є формування навичок спілкування нею. Лексична компетентність, як невід'ємна частина комунікативної, — це знання словникового запасу мови, уміння визначати контекстуальні значення слів, використовувати необхідні лексичні одиниці залежно від ситуації. Структура лексичної компетентності включає в себе: когнітивний, практико-практичний і рефлексивний компоненти. Поряд із процесом лексичної грамотності відбувається розвиток лексичних навичок продуктивного та сприйнятливого характеру.

Наступним кроком дослідження буде аналіз лінгводидактичних принципів формування словникового запасу в учнів старшої школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 368 с.
2. Горбунова Н. В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2010. Вип. 8. С. 85–91. URL: www.nbuv.gov.ua/.../Soc.../PD810_14.pdf.
3. Державні стандарти. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti
4. Задорожний В. Морфолонологія як семантичний чинник. Українська мова і література в школах України. 2015. No 11. С. 8–13.
5. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства : підруч. 2-ге вид., стер. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 336 с. (Серія «Альма-матер»).
6. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій: навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. ; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2011. 344 с.

7. Роман С. В., Коломінова О. О. Виховний потенціал предмета «Англійська мова» у початковій школі. *Іноземні мови*. 2002. №4.
8. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К., 2010. 844 с.
9. Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія / за заг. ред. акад. АН УРСР І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1973. 440 с.
10. Українська мова: Енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с
11. CambridgeAdvancedLearnersDictionary. Архів оригіналу за 8 грудня 2008. URL: https://dictionary.cambridge.org/
12. The World Book Dictionary. Clarence L. Barnhart. 1968 Edition. Published by Thorndike-Barnhart, Chicago, Illinois.

О. Г. Дончук-Донцова
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівний:
к. п. н., проф. Калініна Л. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ВМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Постановка проблеми. Розвиток креативності є одним із найважливіших завдань сучасної системи освіти. Кожна цивілізована країна дбає про творчий потенціал суспільства загалом і кожної людини зокрема. Саме тому була впровадження нова концепція – «Нова українська школа», яка базується на наступних принципах: «оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистої орієнтації; урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку; перехід від процесної до результативної, компетентнісної парадигми освіти; забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, створення сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу» [3]. «Нова українська школа» орієнтується на підготовку випускників ЗСО здатних вирішувати не лише освітні, а й життєві задачі, володіти вмінням будувати алгоритми базових видів діяльності, щоб почуватися комфортно в новому для них культурному й інформаційному суспільстві.

Актуальність зумовлюється тим, що психологічні механізми формування креативних вмінь старшокласників спеціального вивчення не мали, що обумовлює необхідність проведення дослідження.

Питання, пов'язані з вивченням розвитку креативності в учнів старшої школи студіювали багато вчених, зокрема: Л. Калініна, О. Передій, Е. Бохенська, А. Бобер, М. Лазарєв, С. Сисоєвої, В. Павленко та ін.

Виклад основного матеріалу. Сьогочасні умови потребують особистостей з високим рівнем креативних здібностей, що пояснюється необхідністю швидкого пристосування до професійної діяльності в умовах глобалізації та технічного прогресу, умінням знаходити способи вирішення професійних та соціальних проблем у будь-яких ситуаціях. Після закінчення школи, учень повинен володіти високим рівнем самостійної пізнавальної діяльності, мати розвинену креативні пам'ять, уяву та мислення, й повну сформованість основних компетентностей. Чим більша потреба суспільства у креативній особистості, тим гостріше постає необхідність теоретичного вивчення проблеми формування креативних вмінь, її специфіку й форми вияву. Невипадково одним из основних напрямів сучасного навчально-виховного процесу в ЗСО виступає розвиток креативності учня [7].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, зокрема робіт М. Лазарєва, С. Сисоєвої, В. Павленко, та ін. показує, що вчені по різному визначають термін креативні вміння. Науковиця С. Сисоєва вважає, що креативні вміння – це здатність до продукування принципово нових ідей [8]; М. Лазарєв, визначає креативні вміння як індивідуально-особистісні якості людини, які визначають успішність виконання нею творчої діяльності різного роду [4]. Ми погоджуємось з визначенням В. Павленко, яка характеризує креативні вміння як здатність творити, породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [6].

В педагогічній літературі описані різні підходи до формування креативних вмінь. В. Моляко виділяє три основні цикли креативного процесу: перший цикл, що передбачає розуміння умов і постановки завдання (оцінка умов); другий цикл, під час якого відбувається формування гіпотези (замислу, ідеї); третій цикл, що характеризується попереднім розв'язанням та перевіркою гіпотези [5]; О. Смалько визначає чотири етапи розвитку креативного мислення: перший – підготовка (свідома робота) як особливий дієвий стан, який є передумовою для інтуїтивного передбачення нової ідеї; другий – дозрівання (несвідома робота) як несвідома робота над проблемою, інкубація планомірної ідеї; третій етап – натхнення (перехід несвідомого у свідоме), в результаті несвідомої роботи у сферу свідомості надходить ідея винаходу, відкриття, спочатку в гіпотетичному вигляді; четвертий етап (свідома робота) завершується розвитком ідеї, її кінцевим оформленням і перевіркою. Дослідниця переконана, що в реальній мисленнєвій діяльності під час роботи навіть над однією і тією самою проблемою ці чотири стадії постійно взаємодіють одна з одною [9].

Успішне формування та розвиток креативних вмінь учнів старшої школи відбуватиметься лише за умови застосування відповідних механізмів. Одним із рушійних компонентів формування креативності є **мотивація**.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що мотивацію слід розглядати як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини – її поведінки, діяльності. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює різноманітність підходів до розуміння її сутності, природи, структури.

Одним із важливих видів мотивації людини є мотив досягнень. В основі мотивації досягнень лежать емоційні переживання, пов'язані із соціальним прийняттям успіхів, які досягаються особистістю. Мотив досягнень – це прагнення розвивати свої здібності і вміння та підтримувати їх на якомога вищому рівні. Отже, знаючи мотиви, що спонукають людину до активності, можна цілеспрямовано впливати на організацію її діяльності та поведінку. Розвиток мотивації досягнень є досить актуальним для підліткового віку, адже саме цей період є сенситивним для формування мотиваційної системи особистості.

Механізм мотивації є одним із найважливіших у формуванні креативного мислення, адже якщо учень не отримує достатньо мотивів, які будуть спонукати його до самостійної пошуково-дослідницької діяльності, він ніколи не зацікавиться темою спована і не почне вивчати її на більш глибокому рівні.

Наступний механізм, на який варто звернути увагу під час формування креативних здібностей в учнів – **мислення**. Мислення – це процес відображення в людській свідомості складних зв'язків і відношень між предметами і явищами об'єктивного світу. Мислення є одним із провідних пізнавальних процесів, його вважають найвищім ступенем пізнання [10].

Виділяють два типи мислення: *конвергентне*, тобто здатність знайти єдино вірний варіант вирішення проблеми та *дивергентне* – тип мислення, що передбачає пошук у різних напрямах та характеризується здатністю до знаходження та постановки проблем; до генерування великої кількості ідей; продукувати різноманітні ідеї (гнучкість); продукувати віддалені асоціації, демонструвати незвичні, нестандартні реакції-відповіді (оригінальність); удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; вирішувати проблеми шляхом аналізу та синтезу інформації [2]. Креативність базується на дивергентному мисленні, характерною особливістю якого є варіативність і різноспрямованість пошуку різних і рівною мірою правильних шляхів вирішення однієї і тієї ж ситуації [1]. До операційних компонентів мислення відносять такі базові логічні операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація. Кожна з цих логічних операцій виконує свою важливу функцію у процесі пізнання й знаходиться у складному взаємозв'язку з іншими операціями.

Аналіз і синтез – основні розумові операції; похідними від них є абстрагування (спеціальна форма аналізу) і узагальнення (вища форма синтезу). Аналіз передбачає розчленування цілого на частини; перехід від

конкретного до абстрактного; встановлення причинно-наслідкового зв'язку. Аналіз і синтез – це дві сторони єдиного розумового процесу. Правильний аналіз будь-якого цілого завжди являє собою аналіз не лише частин, елементів, властивостей, але й їхніх зв'язків та відношень. Саме тому він призводить не до розпаду цілого, а до його перетворення. Це перетворення цілого, нове співвідношення виділених аналізом компонентів цілого і є синтез. Ми вважаємо, що аналіз та синтез є одними з найжливіших розумових операцій при вивченні іноземної мови у старшій школі, оскільки вони допомагають учням краще та ефективніше сприймати та запам’ятовувати матеріал.

Систематизація і реалізація отриманих знань є невід’ємним механізмом для формування креативних здібностей учнів. Систематизація визначається встановленням як внутрішніх зв'язків засвоєної системи знань, так і зовнішніх, міжсистемних зв'язків на основі попередньо вивченого. Уроки цього типу передбачають в основному індуктивний підхід: від окремого до загального, їхню структуру складають: ознайомлення учнів з темою, цілями та завданнями уроку; мотивація учіння; відтворення здобутих знань; узагальнення та систематизація їх із встановленням внутрішньо-системних та зовнішньо системних зв'язків; підведення підсумків уроку; повідомлення та пояснення домашнього завдання. Реалізація знань заключається в тому, що учень може застосовувати набутті знання у майбутньому. На нашу думку, систематизація і реалізація є одними із ключовими аспектів, оскільки саме вони показують результат та продуктивність роботи.

Заключним механізмом у формуванні креативних вмінь в учнів є **production.** Цей етап заключається в тому, що учням пропонується використовувати мову, яку вони щойно практикували, у більш відкритій і творчій структурі. Учні отримують можливість створювати оригінальне та змістовне спілкування. Вони працюють на цьому етапі в парах або малих групах, щоб використовувати мову, яка вивчається та практикується, щоб відтворити мову в усній або письмовій манері та, як правило, на основі завдань. Роль вчителя на цьому етапі полягає в тому, щоб керувати часом, стежити за тим, щоб учні виконували завдання, надавати відгук, якщо потрібно, і вести письмовий облік помилок учнів. Учні повинні виконувати роботу і показувати результати того, що вони добре розуміють, як і коли використовувати лексику чи граматику, викладені на уроці.



На основі проведеного дослідження можна зробити такі **висновки**: аналіз психологічної літератури дозволив нам виділити такі мехінізми формування креативних вмінь: мислення, аналіз та синтез, систематизація та реалізація, production.

Список використаних джерел та літератури

1. Байрамова О., Вовчаста Н., Чорна Г. Розвиток навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти Український педагогічний журнал . 2022. № . С 1–11. URL: file:///C:/Users/Prestigio/Downloads/11.pdf (дата звернення 06.10.22)
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Пер. с англ. Э. А. Голубевой, ред. А.М. Матюшкина. Психология мышления. Москва: Прогресс, 1965. С. 443–456.
3. Калініна Л. В Метод геометричних фігур як засіб розвитку критичного мислення старшокласників. *Молодь і ринок.*Дрогобич, 2021. № 2 (188). С.75–80.
4. Лазарєв М. О. Основи педагогічної творчості. Суми: ВВП «Мрія» – ЛТД, 1995. 204 с.
5. Моляко В. О. Психологічні основи творчості інноваційної діяльності дітей та молоді. *Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості: Матеріали звітної наукової сесії інституту психології АПН України (10–11 лютого 1994 р.).* К.: ІП АПН України, 1995. С. 147–155.
6. Павленко В. В. Розвиток креативності молодших школярів. За ред. проф. О. Є. Антонової. Житомир, 2017. 158 с.
7. Передерій О. Л. Розвиток креативного мислення старшокласників як пріоритетний напрямок діяльності сучасної української школи. *Наука і освіта*. Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2018. С. 16–24.

8. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ: Поліграфкнига, 1996. 406 с.
9. Смалько О. А. Розвиток творчого мислення старшокласників на уроках математики з використанням інформаційних технологій навчання. Київ, 2003. 252 с.
10. Тернопільська В. І. Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності). Навчальний посібник. За ред. проф. М. В. Левківського. К.: Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.

К. С. Дубравська
Житомирський державний університет
Імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Тараба І. О.

МОВНЕ ЗНАЧЕННЯ ТА КУЛЬТУРНИЙ КОД ФРАЗЕОЛОГІЗМУ

Фразеологізм як мовний знак − це знак "з максимально повним семантичним набором, кодифікованим у формі значення у вигляді макрокомпонентів, які охоплюють граматику, денотацію, оцінку, мотивацію, емотивність та стилістичну маркованість". Фразеологізм починає виконувати функцію символу, еталону, стереотипу тощо, й таким чином відіграє роль культурного знаку.

Саме наявність у фразеологізмі культурної семантики (культурної конотації) обумовлює "довголіття" фразеологізму в живій мові, його відтворюваність у мовленні [1].

У процесі культурної інтерпретації образ фразеологізму співвідноситься з різноманітними пластами культури, які "вплітаються" у фразеологізм та утворюють його вторинну семантику − культурну; при цьому фразеологізм як мовний знак, що входить у синтагматичний ряд, зберігає свою смислову самостійність.

Послідовна культурна інтерпретація фразеологізму дозволяє показати, в яких значеннях у ньому втілені культурні смисли, як суб'єкт мови їх усвідомлює та використовує у дискурсивних практиках [2].

Образ фразеологізму ***etwas mit der Muttermilch einsaugen*** [4, 5] − "*etwas von klein auf erlernen, erfahren; von frühester Jugend am erleben* − добре засвоювати, сприймати важливі для життя відомості, знання з раннього віку" маніфестує до архетипної, міфологічної форми усвідомлення світу − анімістичної − одухотворення проявів якостей людини, а також до стародавнього уявлення про харчування як про природне засвоєння організмом людини чого-небудь, про харчування як спосіб вирощування всього живого, до архетипного протиставлення душі та тіла, до біблійних презентацій поживи духовної та фізичної. В основі образу фразеологізму

знаходиться метафоричне уподібнення духовного виховання годуванню немовлят молоком.

Компонент ***einsaugen*** співвідноситься з сукупністю антропного, або власне людського та соматичного, або тілесного кодів культури, та позначає процес посиленого, глибинного сприйняття чого-небудь. Компонент ***Muttermilch*** співвідноситься з соматичним, природним, гастрономічним та антропним (а саме сімейним) кодами культури [3].

Etwas einsaugen − пройнятися наскрізь тим, що було поглинуте, увібране, що означає не матеріальну побутову сутність, а сутність абстрактну − духовну їжу, ідеї, думки, правила поведінки, заповіді, закони людського буття. ***Die Milch*** − слово, яке називає речовину, яка створена природою; різновид їжі; і одночасно ***die Milch*** − знак животворящої сутності, яка вирощує людину та забезпечує її життєву міць на увесь термін її існування в світі. Так, наприклад, їжа в міфах та казках − один із засобів перетворення кого-що-небудь в кого-що-небудь: людини − в тварину чи предмет, страшка − в красеня (і навпаки), дурня, нерозумного − в розумного, мудрого.

Але ***die Milch*** ще й особлива їжа − їжа для немовлят, вона асоціюється з початком життя, з початком сприйняття життя людиною. ***Die Muttermilch*** − це лексема, яка репрезентує приналежність молока її власниці, виробнику − матері. Поряд з цим ***die Muttermilch*** − поняття, яке переживається в культурі, тому що у ньому "згорнутий" концептуальний смисл народження, піклування та виховання, тілесний або фізичний зв'язок між людьми як продовжувачами та наступниками роду людського, культурних знань, традицій, основ світобачення.

Таким чином, у фразеологізмі ***etwas mit der Muttermilch einsaugen*** є не лише сукупність слів-компонентів, що презентують значення фразеологізму, яке неможливо вивести з його компонентів в цілому. Культурний код досліджуваного фразеологізму читається завдяки і лише на основі метафори. Лінгвокультурологічний фокус культурної сутності фразеологізму дозволяє, шляхом експлікації культурної інтерпретації фразеологізму, говорити про його культурне значення.

Мовне значення та культурний зміст фразеологізму ***etwas mit der Muttermilch einsaugen*** обумовлює особливу роль фразеологізму в мовленні − бути еталоном (мірою) засвоєння ким-небудь моральних принципів, поглядів, а також слугує мірою природності, органічності якої-небудь дії, яка уподібнюється годуванню немовляти. Додаткове символічне значення правильності, позитивності засвоєних поглядів, принципів вносить компонент ***die Mutter***, який символізує невичерпне джерело добра, любові та душевного тепла.

Фразеологізм як культурний знак свідчить про наступне: бажаючи осмислити не побутове, а екзистенційне значення усього того, що відбувається в світі, людина надала звичайній ситуації − годуванню дитини материнським молоком − символічний смисл, який поєднує дану ситуацію з цінностями, що виділяє, виокремлює людина в процесі пізнання світу.

Список використаних джерел та літератури

1. Селіванова О. О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти). К. Черкаси, 2004.
2. Тараба І. О. Концептуалізація соматичного коду культури у мовній теорії неймінгу: фразеологічний аспект. Матеріали IX Міжнар. наук. конф. *"Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація"*. Х. : ХНУ імені В. Н. Карабіна, 2010.
3. Коровкин М. М. Созидающее сознание: от мира вещей к миру слов (когниция, номинация, коммуникация). *Когнитивные аспекты языкового значения*. Иркутск : ИГЛУ, 1997.
4. Duden in zwölf Bänden. Das Herkunftswörterbuch. *Etymologie der deutschen Sprache*. 4., neubearbeitete Auflage. Dudenverlag. Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich. 2007.
5. Duden in zwölf Bänden. Redewendungen. *Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Dudenverlag. Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich. 2008.

В. В. Журахівська
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н, доц. Савчук І. І.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІНГВОКОГНІТИВНИХ ТА ПРАГМАТИЧНИХ ЧИННИКІВ КОМУНІКАТИВНИХ НЕВДАЧ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Постановка проблеми. Міжкультурна комунікація, почавши бути повсякденною реальністю, виступає можливістю спілкування із представниками різноманітних культур. Вона являє собою специфічну форму діяльності, котра потребує знання духовної і матеріальної культури інших народів, їх уявлень, цінностей, релігії тощо, що своєю сукупністюокреслюють модель того, як себе будуть поводити партнери по комунікації. Міжкультурна комунікація також представляє собою встановлення контактів, діалог, бажання зрозуміти один одного, що є невід’ємним від освоєння «чужої» культури, так як спроможність одного народу освоювати досягнення іншого становить один із ключових показників життєздатності його культури, а також виступає індикатором прогресу культури. І в складному, багатоманітному сьогоденному світі, в якому процеси глобалізації охоплюють усі сфери життєдіяльності людини, включаючи культуру, де, не дивлячись на розширення взаємозв'язків різних народів та країн, міжетнічні відносини набувають дедалі складнішого,

нерідко недружнього й, навіть, ворожого характеру, більш активно звучать доволі категоричні твердження щодо провалів політики мультикультуралізму із його загальною толерантністю, міжкультурна комунікація втім є необхідністю та не втрачає власного значення.

Завданням даної роботи виступає глибоке дослідження сутності міжкультурної комунікації; поняття й типології комунікативних невдач; взаємозв'язку когнітивних та комунікативних аспектів в комунікації.

Аналіз опрацьованих і використаних досліджень. Аналіз останніх опрацьованих і використаних досліджень згідно проблематики роботи дає можливість зазначити, що у вітчизняній лінгвістиці на сучасному етапі активно висвітлюються й вивчаються теоретичні питання, завдання й проблеми теорії мовної комунікації, в тому числі питання, що мають зв'язок із аналізом міжмовної комунікації і комунікативних девіацій, такими науковцями-мовознавцями, як Ф. С. Бацевич, Г. Д. Джунусалієва, Н. А. Ковальська, О. П. Дмитренко, І. Б. Мачуська, І. Ю. М'язова, Н. М. Печко, Є. А. Подольська, М. І. Поліщук, О. Г. Руда, Л. Л. Славова, Т.Є. Сніца, О. В. Яшенкова тощо. Більш того, проблема чіткого виокремлення лінгвокогнітивних і прагматичних чинників комунікативних невдач в міжкультурній комунікації лишається вивченою не на достатньому рівні, що зумовлює актуальність цієї роботи.

Виклад основного матеріалу. У сучасному комунікаційному просторі, котрий включає різноманітні типи комунікацій: міжособистісна, масова (у відповідності до складу комунікантів – джерела й отримувача), групова, в різноманітних сферах (зокрема, виробничій, культурно-духовній, навчальній, науковій), з-поміж людей різної статі, віку, які належать до різних націй, етносів, народів, рас (геронтокомунікації, міжрасові, національно-етичні, гендерні, комунікації), між різними категоріями населення (релігійні, жіночі, молодіжні), між країнами, державами, континентами і народами, територіями (міжнародні, міждержавні, міжконтинентальні) й ін., міжкультурна комунікація займає важливе місце.

Розглянемо погляди вчених на тлумачення поняття «міжкультурна комунікація».

Тлумачення Т. Є. Сніци передбачає розуміння міжкультурної комунікації у вигляді процесу, який є культурно обумовленим, всі складові котрого перебувають в тісному зв'язку на взаємній основі із національною чи культурною приналежністю учасників процесу комунікації [12: 147]. Згідно з Ф. С. Бацевичем пропонується визначати міжкультурну комунікацію як «процес спілкування (вербального та невербального) людей (груп людей), котрі належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, зазвичай послуговуються різними ідентичними мовами, відчувають лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, що може стати причиною комунікативних невдач чи культурного шоку у спілкуванні» [2: 9]. Відповідно до І. Ю. М'язової, міжкультурна комунікація це «водночас і наука і набір навичок, якими необхідно оволодіти в ході спілкування, так як взаємодія із іншою культурою

вимагає певних умінь і знань, зосередженості на усталених і успадкованих нормах соціальної практики людей, що належать до різних етнічних і національних спільнот» [6: 111]. На думку І. Б. Мачуської, міжкультурна комунікація являє собою «спілкування, яке відбувається за умов, які так відрізняються від культурно обумовлених традицій в комунікативній компетенції її учасників, що дані відмінності здійснюють істотний вплив на успіх або невдачу комунікативної події» [5: 264].Як вважає Є. А. Подольська, міжкультурна комунікація – це «процес взаємного зв'язку і взаємодії представників різних культур. Це специфічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, в котрій відбувається обмін досвідом, інформацією, навичками і вміннями носіїв різних типів культур» [8: 273].

Підведемо підсумки наведених вище трактувань аналізованого поняття, аби сформувати власне: міжкультурна комунікація представляє собою процес, за якого відбувається обмін інформацією між представниками різноманітних національних культур чи лінгвокультурних спільнот.

В кожній культурі існують власні правила і норми поведінки, власний дискурсивний стиль – «манера мовлення» (тобто, ведення дискурсу) носіїв мовної культури, конвенції спілкування, які обумовлюють прийнятні і допустимі форми вираження певних соціально значущих смислів. Способи кодування вказаних смислів (не лише мовні) аналогічно до самих смислів, можуть значно відрізнятися в різноманітних культурах, що створює проблеми в міжкультурному спілкуванні, вказуючи на те, що у відповідних культурах не збігаються системи соціально релевантних значень й оцінок або системи засобів їх висловлювання.

Мовні знання становлять базу кодових знань комунікантів, окреслюючи те, як, за допомогою яких засобів вони мають або можуть оформлювати власний комунікативний намір за певної ситуації спілкування. Вказані знання містять: знання конвенційних мовних способів реалізації мовних актів поточної дискурсивної події; знання лексики, фонетики і граматики мови спілкування; знання принципів успішного мовного спілкування; знання конвенцій і норм вживання його одиниць [15].

Проте, у низці випадків, міжкультурна комунікація відзначена комунікативними (іншими словами, мовними) помилками, збоями, порушеннями, невдачами, відхиленнями, конфліктами, провалами, дефектами, непорозуміннями тощо, тобто різного роду дискомфортом, який з'являється в ході природного діалогічного спілкування.

На думку Г. Д. Джунусалієвої Н. А. Ковальської, комунікацію можна назватиефективною й успішною, коли вона є адекватною, іншими словами, якщо, у відповідності до погляду комунікантів, обов'язково досягається достатнє порозуміння [3: 69]. За іншого випадку, відповідно до твердження О. В. Яшенкова, мова іде щодо неуспішної комунікації, інакше кажучи про такий інформаційний обміну, який унеможливлює досягнення запланованого перлокутивного ефекту – результату мовленнєвого впливу на адресата, що може відповідати чи не відповідати наміру адресанта [14: 118]. До ознаки такої міжкультурної комунікації відноситься комунікативний збій (іншими

словами, відсутність достатнього розуміння партнера по комунікації) чи, навіть, комунікативний провал (тобто, неадекватна комунікація), повне нерозуміння між комунікантами. Відповідно до О. В. Яшенкової термін «комунікативна невдача» застосовується з метою позначення різного типу непорозумінь в ході спілкування. Науковиця визначає його як «негативний результат комунікації (спілкування), недосягнення адресантом комунікативної мети і прагматичних спрямувань, до того ж відсутність взаєморозуміння і згоди між комунікантами» [14: 115].

Як вважає Ф. С. Бацевич, «комунікативна невдача, або ж «комунікативна девіація – недосягнення адресантом комунікативної мети; відсутність взаєморозуміння та згоди між учасниками спілкування» [2: 239].

На нашу думку, найбільш ґрунтовним визначенням терміну «комунікативна невдача» є наступне – відсутність будь-якого розуміння партнерами по комунікації один одного, будь-який небажаний, емоційний ефект, випадки розбіжності комунікативних намірів мовця й їх прочитання слухачем, відсутність узгодженості між комунікативними програмами партнерів.

У міжкультурній комунікації до комунікативних девіацій відносять відсутність реалізації чи неповну реалізацію комунікативного наміру адресанта шляхом повної чи часткової відсутності розуміння його повідомлення адресатом, а також небажаний та непередбачуваний ефект (на кшталт, подив, роздратування, образа), який виникає у процесі спілкування. Комунікативні невдачі можуть бути пов’язані із особистими характеристиками комунікантів, порушенням принципу комунікативної контактності, обставинами спілкування, складнощами досягнення практичних та комунікативних цілей, процесами розуміння і вербалізації тощо [3: 69].

Вченими наводиться багато чинників, які створюють конфліктність спілкування, в тому числі ситуативні фактори – порушення, які мають безпосередній зв’язок з ситуацією спілкування; контекстуальні чинники – неправильна референція; продуктивні й рецептивні фактори; ритуалізація живого мовного спілкування, яке перешкоджає реалізації комунікативних задумів комунікантів; порушення етичних норм, нівелювання прагматичних характеристик мови, відсутність правильної лінійної організації висловлювання, що створює дискомфорт при спілкуванні; синтаксичні помилки у відповідності, нагромадження відмінків, усічення речень; недомовленість; перескакування з однієї теми на іншу та ін. [9: 411]. Зрозумілим є те, що в процесі діалогового спілкування головними джерелами комунікативних невдач виступають як розбіжності в мовній компетенції партнерів: відсутність однакового характеру намірів й тактичних прийомів реалізації в адресанта і можливост адекватної інтерпретації останнії адресатом, так й відмінності в позамовній компетенції комунікантів: розбіжності в системах їх естетичних та етичних цінностей.

Розглянемо типології комунікативних невдач в міжкультурній комунікації в контексті лінгвокогнітивних і прагматичних чинників. Згідно з Ф. С.

Бацевич, розрізняються комунікативні девіації, які мають зв'язок із формуванням та сприйняттям як мовленнєвих жанрів, так й мовленнєвих актів. З-поміж такого роду комунікативних девіацій, науковець розрізняє порушення, які мають зв'язок із лінгвокогнітивною діяльністю адресанта та адресата, орієнтаціями останнього на особу адресата і процес спілкування [1]. При цьому, відповідно до Л.Л. Славової, серед комунікативних невдач лінгвокогнітивного характеру виділяються спричинені: «помилками у референтній віднесеності лексичної одиниці; нестандартним осмисленням певного фрагмента дійсності; відмінностями в картинах світу комунікантів» [11: 9].

Українська дослідниця О. Г. Руда до девіацій в міжкультурній (білінгвальній) комунікації відносить ті, які виникають у зв'язку із відмінностями в кодах, характері стратегій, наборах прецедентних текстів, культурно зумовлених сценаріїв) [10: 7]. Ідентично до класифікації вище згаданого Ф. Бацевича, науковиця розрізняє комунікативні девіації, що є пов'язаними із комунікативною компетенцією та комунікативні девіації, які є пов'язаними із мовною компетенцією. До того ж,на думку О. Г. Рудої, як і Л. Л. Славової, доцільним є виділення комунікативних девіацій лінгвокогнітивного характеру (що є пов'язаними із культурною компетенцією), а з-поміж них: культурно та національно зумовлені мисленнєві структури, зважаючи на їх роль в процесах породження та сприймання мовлення, комунікативні девіації, які пов'язані зі специфічним референтним віднесенням лексем комунікантами, комунікативні девіації, які спричинені різною інтерпретацією національно-культурних феноменів (зокрема, ідеологічні, енциклопедичні, стереотипні та етикетні комунікативні девіації) [10: 11].

Здійснюючи дослідження лінгвокогнітивних і дискурсивних аспектів непорозуміння як типу інтерпретації на матеріалі англійського діалогічного мовлення, Н. М. Печко було запропоновано лінгвокогнітивні фактори, що окреслюють їх породження ділити на мовленнєво-інтерактивні й індивідуально-когнітивні чинники [7]. На думку О. П. Дмитренко, прагматичні чинники невдач у міжкультурній комунікації, а точніше: незнання правил комунікації у різних ситуаціях спілкування, так звані дискурсивні невдачі, можливо класифікувати таким чином: а) «енциклопедичні» помилки, неволодіння фоновими знаннями, що відомі майже усім носіям іншої культури; б) етнічні стереотипи – етноніми, що застосовуються з метою характеристики індивіда в одній культурі, котрі, однак, мають інше значення чи є повністю відсутніми в іншій культурі; в) неволодіння ментальними стереотипами, відмінності у вживанні зооморфних метафоричних номінацій задля характеристики людини; г) стереотипні помилки, спричинені відсутністю знань соціокультурних стереотипів; ґ) етикетні помилки – відсутність знань правил мовного етикету, неправильне звертання до осіб із званнями і титулами в офіційних і неофіційних обставинах [4: 77]. Прагматичні чинники комунікативних невдач діляться на внутрішні та зовнішні (співвідносяться з компонентами прагматичного

контексту). У свою чергу, перші можуть бути розподілити за такими групами: «1)нерозуміння імплікатур; 2) нерозуміння непрямості; 3) невірне трактування невербальних засобів комунікації;; 4) нерозуміння або неправильне розуміння комунікативного наміру промовця зміна емоційного чи фізичного стану комунікантів; 5) порушення етичних норм комунікації, різне розуміння ввічливості; 6) різні соціальні характеристики комунікантів (рівень мовної компетенції, вік, професія, місце проживання, гендер)» тощо [16]. Відповідно до С. Є. Устименко, прагматичні чинники нестандартних комунікативних ситуацій, ук отрих незапланований перлокутивний ефект з'являється внаслідок уникнення адресатом прямої відповіді на квеситивний мовленнєвий акт адресанта, знаходяться в залежності від певних комунікативно-прагматичних інтенцій учасників інституціонального дискурсу й скеровані направленістю адресата на конфліктний чи кооперативний перебіг діалогу [13: 88].

Висновки. Комунікація допомагає у виявленні відмінностей в розумінні, якімають зв'язок з існуванням способів кодування культурних феноменів, що є специфічними для кожної культури. Структура уявлень щодо того самого явища може істотно різнитись в різних культурних спільнотах. Навіть при наявності схожого досвіду, одні й самі факти можуть бути сприйняті й оцінені по-різному. Характерним є те, що представники різноманітних культурно-мовних спільнот не завжди усвідомлюють розбіжність в структурі сприйняття феноменів культури, проте одразу виявляються відмінності в оцінці та можуть виступити джерелом комунікативних невдач й міжкультурних конфліктів. Ґрунтуючись на здійсненому дослідженні, можемо узагальнити, що міжкультурна комунікація являє собою процес, за якого відбувається обмін інформацією між представниками різноманітних національних культур чи лінгвокультурних спільнот. Під комунікативною невдачею розуміється відсутність будь-якого розуміння партнерами по комунікації один одного, будь-який небажаний, емоційний ефект, випадки розбіжності комунікативних намірів мовця й їх прочитання слухачем, відсутність узгодженості між комунікативними програмами партнерів. Вченими пропонуються різноманітні типології комунікативних девіацій.

Список використаних джерел та літератури

1. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики: монографія. Львів: Видавн. центр при ЛНУ ім. І. Франка, 2003. 281 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: ВЦ «Академія», 2009. 376 с.
3. Джунусалієва Г. Д., Ковальська Н. А. Комунікативні девіації в контексті теорії мовної комунікації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* 2011. Вип. 6. С. 68-71.
4. Дмитренко О. П. Причини невдач у міжкультурній комунікації. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ*: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: КНЕУ, 2016. С. 75–78.

5. Мачуська І. Б. Міжкультурна комунікація як інтегрований компонент юридичної освіти. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ:* зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ (15 берез. 2018 р.). Київ: КНЕУ, 2018. С. 263–266.
6. М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація». *Філософські проблеми гуманітарних наук*. 2006. №8. С. 108–113.
7. Печко Н. М. Лінгвокогнітивні та дискурсні аспекти непорозуміння як типу інтерпретації (на матеріалі англійського діалогічного мовлення): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Львів, 2011. 20 с.
8. Подольська Є. А., Лихвар В. Д., Погорілий Д. Є. Кредитно-модульний курс культурології: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури. 2006. 368 с.
9. Поліщук М. І. Комунікативні невдачі у розмовному дискурсі. *Правове життя сучасної України*: у 3 т.: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / відп. ред. М. Р. Аракелян. Одеса: Гельветика, 2020. Т. 2. С. 409-412.
10. Руда О. Г. Комунікативні девіації в умовах українсько-російського білінгвізму: автореф. дис. … канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2007. 20 с.
11. Славова Л. Л. Типологія комунікативних невдач (на матеріалі сучасного англійського мовлення): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2000. 18 с.
12. Сніца Т.Є. Міжкультурна комунікація як суспільний феномен. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. III. С. 146–153.
13. Устименко С. Є. Прагматичні чинники нестандартних комунікативних ситуацій в англомовному інституціональному дискурсі. *Science and Education a New Dimension. Philology.* 2015. III(16). Issue: 70. С. 85–90.
14. Яшенкова О. В. Традиції та напрями розвитку теорії комунікації в інформаційному суспільстві. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики:*зб. наук. праць. Київ: Логос, 2004. Вип. 5. С. 111–121.
15. Haugh M., Jaszczolt K. SpeakerIntentionsandIntentionality. *TheCambridgeHandbookofPragmatics*. UnitedKingdom: CambridgeUniversityPress, 2012. P. 87–112.
16. Thornborrow J. PowerTalk: LanguageandInteractioninInstitutionalDiscourse. Routledge, 2014. 160 p.

А. О. Іванова
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., проф. Калініна Л. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ УСНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Глобалізація суспільства та потреба особистості у швидкій адаптації до умов динамічного і полікультурного світу живлять інтерес до іншомовної освіти як важливого засобу життєдіяльності людини в мультилінгвальній спільноті. У нинішньому українському суспільстві тільки розумна, компетентна, всебічно розвинена, творча, інтелігентна, інноваційна та готова до змін людина може досягти великого успіху в житті. Метою Нової Української Школи є підготовка таких особистостей. Завдання сучасного вчителя - усвідомити, яким має бути результат загальної середньої освіти, і обрати ті методи, засоби, навчальні матеріали та форми організації навчальної діяльності учнів, які відповідатимуть психологічним та віковим особливостям учнів та дійсно сприятимуть досягненню бажаного результату. У цьому й полягає **актуальність** теми нашого дослідження.

Це цілком стосується учнів старшої школи, які прагнуть знайти своє місце в житті, стати потрібним своїй державі, бути готовим до співпраці не тільки з українськими партнерами, але і з міжнародними партнерами різних країн. Тому формування усної мовленнєвої компетентності стає для них необхідною прерогативою для їх успішної самореалізації. Для того, щоб грамотно побудувати даний процес, підібрати ефективні технології навчання, необхідно перш за все врахувати психологічні механізми його походження.

Аналіз опрацьованої психологічної літератури вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема Жинкіна Н. І., Зимньої І. О., Артьомова В. А., Леонтьєва А. А. та інших дозволив нам систематизувати дані механізми в руслі обраної теми дослідження.

Як зазначають сучасні психологи і педагоги, особливу роль у процесі формуванні усної мовленнєвої компетентності учнів старшої школи відіграє **мотивація**. Навчальна діяльність старшокласників, на відміну від учнів основної школи, підтримується наявністю в перших складного комплексу мотивів. Зокрема це такі:

• мотиви загальної суспільної спрямованості (знайти своє місце в житті, досягти схвалення оточуючих, підготуватися до майбутньої професійної діяльності);

• мотиви, зумовлені навчальною діяльністю (інтерес до здобуття нових знань, задоволення від виконання творчих навчальних завдань тощо).

Учені, які досліджували психологічні особливості учнів старшого шкільного віку, вказують на те, що інтерес до навчання, розвиток інтелекту у старшокласників тісно пов'язаний із процесом самовдосконалення та прагненням підвищити власний інтелектуальний рівень, бажанням бути всебічно розвиненим, мати високу інтелектуальну активність. Тому для цієї категорії школярів доцільно ініціювати такі навчальні проблемні ситуації, які спонукають їх до пошуку відповідей на особистісно значущі питання. Власне, поява запитань відображає той внутрішній імпульс, який є дуже важливим для зміцнення пізнавального інтересу [2; 3].

Вибір професії в цьому віці має чи не найважливіше значення для формування навчальної мотивації. У цьому вимірі іноземна мова має певні переваги перед іншими предметами шкільного циклу, оскільки сучасна шкільна молодь не уявляє свого існування без Інтернету, електронної пошти, спілкування в соціальних мережах, а також планує здобути якісну вищу освіту та затребувану суспільством професію, що, у свою чергу, вимагає знання іноземних мов.

Крім того, у школярів формуються важливі **особистісні якості:** усвідомленість, самостійність, незалежність, здатність до самоконтролю. Вони ставлять запитання й активно вирішують складні проблеми.

Вчені довели, що наповнене сенсом сприйняття дійсності можливе завдяки **мисленню**. У старшокласників активно розвивається самоспостереження, що є елементом самопізнання, яке сприяє самовдосконаленню та самовихованню [2; 3].

У старшокласників виробляється індивідуальний когнітивний стиль розв'язування пізнавальних і практичних завдань; формуються такі **індивідуальні особливості мислення,** як його глибина, гнучкість, широта, усвідомленість, самостійність, критичність, активність. Завдяки цим психічним перетворенням у ранній юності відбуваються якісні **зміни в розвитку мовленнєвого апарату**, здійснюється перехід від розгорнутого до стислого внутрішнього мовлення. Розвиваються цілісність, осмисленість, предметність і вибірковість розумових процесів [1; 2].

Тому при формуванні мовленнєвої компетентності слід підбирати завдання, які б давали старшокласникам повноцінно та комплексно виражати власну думку, коментувати її, ілюструючи прикладами з власного досвіду.

Оволодіння навчальним матеріалом, який значно ускладнюється у старших класах, вимагає активізації **репродуктивної уяви**, що позитивно позначається на її розвитку. Водночас у старшокласників розвивається **творча уява** в різноманітних видах діяльності (науковій, художній, технічній тощо). Тому процеси запам'ятовування стають більш довільними, що є значно ефективнішим від запам'ятовування мимовільного.

Від особливостей організації розумової діяльності залежить продуктивність **мимовільної пам'яті**, роль якої не зменшується. Вчені довели, що мимовільно запам'ятовується передусім те, що пов'язане з інтересами, потребами і планами на майбутнє, що викликає сильну емоційну реакцію [1; 3; 4].

Наші спостереження та невеликий досвід показали, що мовленнєві ситуації, які викликають емоційну реакцію учнів, стимулюють їх мовленнєву активність, мотивуючи учнів до подальших висловлювань, що свідчить про їх ефективність. В ході проведеного дослідження було виявлено, що понад 80% учнів проявляли більшу активність у висловлюванні власної думки та краще запам'ятовували матеріал, коли тематика обговорення безпосередньо стосувалась сфери їхніх інтересів.

Розвиток пізнавальної сфери старшокласників відбувається і завдяки вдосконаленню їхньої здатності до цілеспрямованого зосередження **уваги** на певних об'єктах і явищах, а також подоланню впливів чинників, що відволікають. Розвиток таких якостей уваги безпосередньо пов'язаний із розвитком логічного мислення. Нові інтелектуальні можливості, що з'являються в ранній юності, слугують передумовою для розвитку самосвідомості. Оцінка психологів щодо ролі самосвідомості у процесі формування особистості в цьому віці – одностайна. На їхнє переконання, **самосвідомість** – це, насамперед, механізм, з допомогою якого людина пізнає себе, також вона детермінує ставлення особистості до самої себе [1; 3].

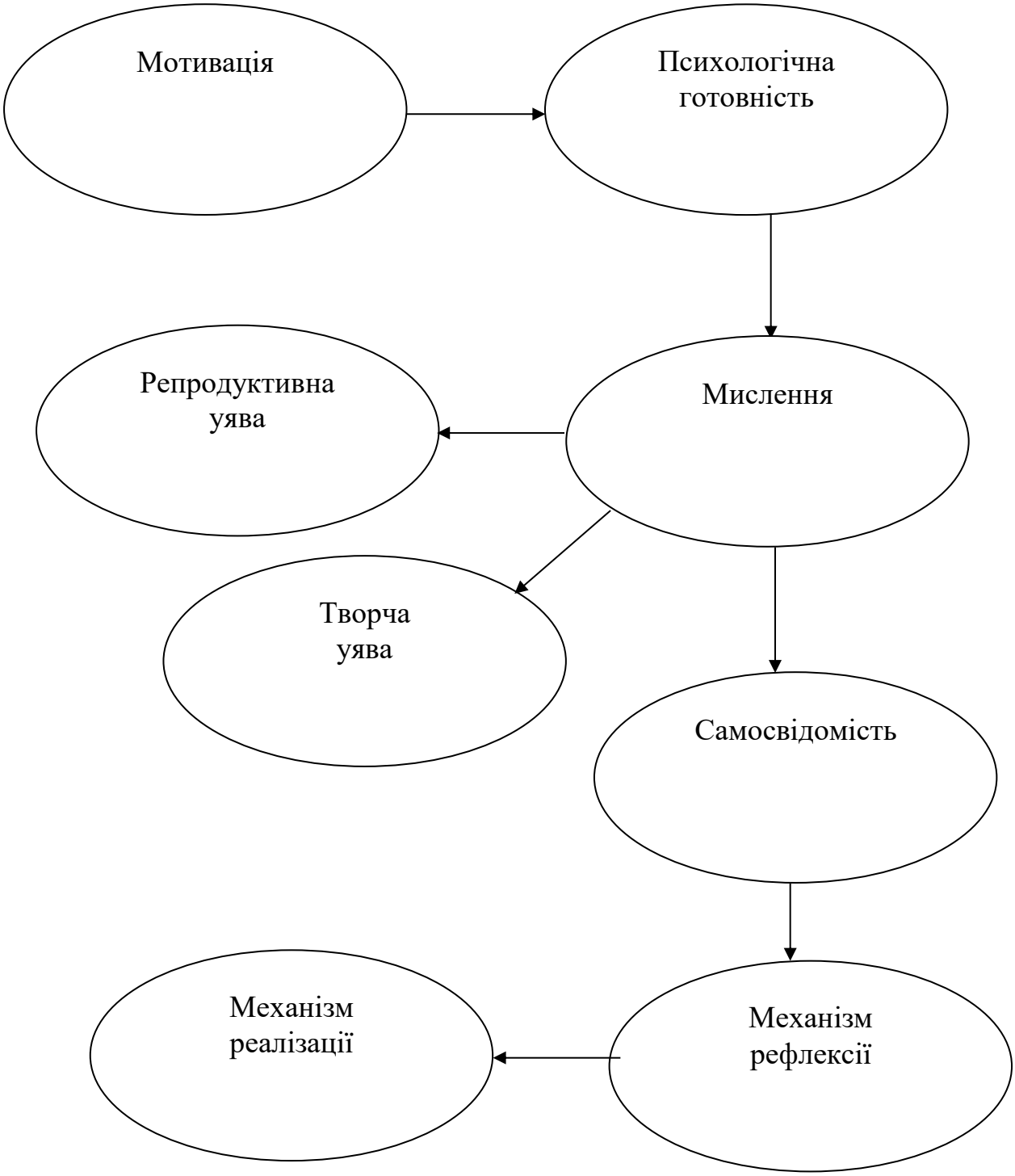
Досвід власного життєвого шляху, прагнення до самореалізації приводить до появи нових соціальних потреб: знайти своє місце серед інших, виділитися, бути особливим, виконувати певну роль у суспільстві. Виникає відповідальність не просто за себе, а за себе у спільній справі, за колективну справу та за інших людей. Отже, новоутворенням цього вікового періоду є **самовизначення**, усвідомлення власних можливостей і прагнень, свого покликання в житті [2].

Наш досвід показав, що 100% опитаних учнів старшої школи здатні самостійно оцінити наскільки вони можуть приймати самостійні рішення та нести відповідальність за них.

Наступним психологічним механізмом є механізм **рефлексії**. Завдяки рефлексії молода людина набуває здатності заглиблюватись у свої переживання, усвідомлювати власні емоції, зумовлені зовнішніми подіями. Становлення моральних якостей старшокласників тісно пов'язане з формуванням їхніх моральних ідеалів, які є взірцем, на який учні орієнтуються у процесі свідомого самовиховання та самовдосконалення своєї особистості. Ідеали старшокласників стають більш узагальненими й усвідомлюються ними вже не у вигляді конкретної особи, як у підлітковому віці, а як певна система вимог до моральних якостей особистості.

Останнім механізмом є **реалізація,** яка відображається у самостійному вмінні учнів продукувати власні повноцінні та наповнені висловлювання.

Дослідивши та проаналізувавши напрацювання науковців в галузі даного дослідження, ми вводимо схему психологічних механізмів утворення усної іншомовної мовленнєвої компетентності, представлену надалі.



Мал. 1. **Психологічні механізми формування усної іншомовної мовленнєвої компетентності**

З огляду на все вищевказане, ми можемо припустити **висновок**, що врахування особливостей даного послідовного механізму сприятиме успішнішій організації формування усної іншомовної мовленнєвої компетентності, призведе до підвищення рівня мотивації старших школярів, їх залученості й зацікавленості у вивченні іноземної мови.

Список використаних джерел та літератури
1. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. Гальперін П. Я. Мовна свідомість та деякі питання взаємовідносин мови та мислення. *Питання психології*. Вип. № 4. 1977. С. 95–101
3. Жинкін Н. І. Психологічні засади розвитку мовлення. Вип. № 4. 2012. С. 39-41.
4. Леонтьєв А. А. Що таке діяльнісний підхід в освіті? *Початкова школа: плюс-мінус*. Вип. № 1. 2001. С. 3–6

У. С. Калатинець
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. О. П. Прищепа

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ НА СИНТАКСИЧНОМУ РІВНІ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ П'ЄС Б. БРЕХТА

Переклад художніх творів завжди був складним процесом, адже в оригінальному тексті кожного твору існує своєрідна образність і авторський стиль, через що в перекладача при передачі думки автора оригінального тексту можуть виникати певні труднощі. Переклад загалом пов'язаний з міжкультурною комунікацією в усній та письмовій формі, а художній переклад – зі сприйманням його читачем. Що вища якість перекладу, то більша ймовірність інтерпретації твору, суголосної з авторською ідеєю. Якраз використання перекладацьких трансформацій допомагає передати ідею тексту оригіналу більш точно і лаконічно.

Перекладацькі трансформації стосуються безлічі мовних аспектів. Тому їх вживання для створення адекватного перекладу було й залишається актуальним завданням перекладознавців [5; 6]. Попри відносно молодий вік перекладознавства як науки, нині існує безліч робіт, присвячених перекладацьким трансформаціям.

Особливості синтаксичних трансформацій в українському перекладі можна прослідкувати, порівнявши переклади різних авторів.

Так, **предметом** нашого дослідження стали перекладацькі трансформації в українських перекладах п'єс Бертольда Брехта «Життя Галілея» і «Матінка Кураж та її діти».

Мета дослідження – вивчити природу перекладацьких трансформацій та їхні різновиди в текстах українських перекладів цих п'єс відомого німецького драматурга.

Ми дослідили переклади в порівняльному аспекті. Це два українських переклади «Життя Галілея», здійснені В. Стусом та В. Прищепою, а також

два переклади п'єси «Матінка Кураж та її діти», які створені М. Зісманом та С. Соколовською.

В перекладі В. Стуса речень «So dass jetzt jeder als Mittelpunkt angesehen wird und keiner. Denn da ist viel Platz plötzlich» [7: 45] бачимо таку перекладацьку трансформацію, як *зміна структури речення шляхом об'єднання кількох речень в одне*. Звучить українською воно так: *«Бо можна вважати за центр усе і нічого: раптом стало багато простору»* [2: 5], а в перекладі В. Прищепи – як *«Так що тепер кожне розглядається як таке і як ніяке. Бо там раптом стало багато місця»* [1: 189].

В перекладі речення «Herr Galilei, wir wissen, Sie sind ein großer Mann. Ein großer, aber unzufriedener Mann, wenn ich so sagen darf» [7: 18] В. Стус знову застосовує перекладацьку трансформацію об'єднання двох речень в одне: *«Синьйоре Галілею, ми знаємо, що ви велика людина, велика, але з дозволу сказати, нічим не вдоволена»* [2: 13], а у В. Прищепи оригінальна структура речення не порушена: *«Пане Галілей, ми знаємо: Ви – велика людина. Велика, але невдоволена людина, якщо мені дозволено буде так сказати»* [1: 197].

В обох перекладах німецького речення «Andrea fischt hinter den Sterntafeln ein großes hölzernes Modell des ptolemaischen Systems hervor» [7: 4] було як додано, так і опущено деякі лексичні одиниці. Переклад В. Прищепи більш наближений до оригіналу, проте було використано також заміну частин мови: *«Андреа дістає з-за таблиць зоряного неба велику дерев'яну модель світу, розроблену Птолемеєм»* [1: 187]. В перекладі В. Стуса не збережена ОСР та було додано нову лексичну одиницю – «модель сонячної системи»: *«Андреа витягає велику дерев'яну модель сонячної системи»* [2: 3].

Візьмімо до уваги таке речення: «Und seit unsere Schiffe zu ihnen fahren, spricht es sich auf den lachenden Kontinenten herum: das große gefürchtete Meer ist ein kleines Wasser» [7: 5]. Першу частину обидва перекладачі переклали майже однаково, а другу частину вони передали по-різному: В. Прищепа – майже дослівно, замінивши «Wasser» на «калюжа»: *«І з того часу, як наші кораблі дістаються до них, жартуючи, говорять на материках: велике страшне море – мала калюжа»* [1: 188], а В. Стус додав деякі нові лексичні одиниці та відмовився від дослівного перекладу: *«І відколи наші кораблі до них добились, регочуться на всій землі: велике страшне море — не таке вже велике й не таке страшне»* [2: 4].

Труднощі, з якими стикається перекладач художнього тексту, – це насамперед переклад метафор, порівнянь, епітетів і архаїзмів, а також культурних особливостей, реалій, які не існують в мові перекладу. Складність викликає передача думки і образу твору.

Особливим видом перекладацьких трансформацій є членування речення – поділ одного складного речення на два або більше простих, внаслідок чого синтаксична структура речення перетворюється на декілька самостійних предикативних структур.

Перекладачі часто застосовують прийом лексичного додавання та лексичного опущення. Прийом додавання лексичних одиниць зумовлено тим, що деякі елементи тексту оригіналу залишаються невираженими в

дослівному перекладі, тому їх потрібно передавати за допомогою додаткових слів чи словосполучень в перекладі художньому. Протилежним цьому є прийом опущення лексичних одиниць, який позбавляє речення надлишкових елементів, що не несуть важливого семантичного значення.

Речення «Denn wo der Glaube tausend Jahre gesessen hat, eben da sitzt jetzt der Zweifel» [7: 6] перекладачі передали більш стилістично забарвлено, додавши нові лексичні одиниці. Так, В. Прищепа скористалась лексичним узгодженням: *«Істинам із істин тепер поплескують по плечу, те, що ніколи не піддавалось сумніву, тепер підпадає під нього»* [1: 210]. Подібно переклав і В. Стус: *«З найбільш призвичаєними істинами тепер не церемоняться: сумніваються в тому, в чому раніш ніколи не сумнівались»* [2: 4].

У дослідженні перекладцьких трансформацій ми також зверталися до текстів українських перекладів п'єси Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти» таких перекладачів, як М. Зісман та С. Соколовська. Так, речення «Ich seh, die Burschen sind wie die Birken gewachsen, runde Brustkästen, stämmige Haxen: warum drückt sich das vom Heeres- dienst, möcht ich wissen?» [8: 12] в обох перекладах передано двома реченнями зі значними лексичними змінами.

Перекладач С. Соколовська скористалася заміною словосполучення «Ich seh, die Burschen sind wie die Birken gewachsen» на змістовно та експресивно-емоційно однакове словосполучення, але різне за лексичним критерієм, додаючи також складнопідрядний сполучник *«Я бачу, що хлопці у тебе виросли кремезні, мов дуби»*. Змінила перекладач і наступну частину речення, наприклад, замінила прикметник «runde» на іменник «колесом», відійшла від дослівного перекладу і в словосполученні «stämmige Haxen», проте в запитанні все залишилось без змін: *«Я бачу, що хлопці у тебе виросли кремезні, мов дуби, груди колесом, міцні ноги. Чому вони ухиляються від військової служби, хотів би я знати?»* [4: 114]. Натомість М. Зісман в першій частині замінив лексичні одиниці «runde Brustkästen, stämmige Haxen», де це є виправдано, оскільки для українського читача сенс, який хотів передати автор, залишається однаковим: *«Я бачу, твої хлопці виросли кремезні, як ті дуби, груди як барило, плечі широкі. Цікаво, чому вони ухиляються від військової служби?»* [3: 4].

Отже, ґрунтуючись на класифікації перекладацьких трансформацій таких мовознавців, як Л. С. Бархударов та В. Є. Щетинкін, ми дослідили уривки п'єси Б. Брехта «Життя Галілея», що дає підстави стверджувати: серед синтаксичних трансформацій найчастіше зустрічаються такі:

- *заміна частин мови;*
- *заміна типу присудка;*
- *заміна числа;*
- *заміна стверджувальної форми заперечною;*
- *заміна часової форми;*
- *заміна типу синтаксичного зв'язку;*
- *синтаксичні ПТ шляхом поділу одного речення на два і більше;*
- *зміна структури речення шляхом об'єднання кількох речень в одне;*
- *синтаксичні ПТ шляхом додавання чи опущення лексичних одиниць;*

- *узгодження;*
- *перестановка слів у реченні та інші.*

Переклади В. Прищепи та В. Стуса часто схожі через вживання тих самих перекладацьких прийомів, але є і відмінності: В. Стус тяжіє до скороченого перекладу, опускаючи лексичні одиниці, а В. Прищепа дотримується оригінальної структури речення зі збереженням майже всіх елементів.

Синтаксичні перекладацькі трансформації, які вони використовують, спрямовані насамперед на оптимальний спосіб передачі початкової інформації у допустимих для перекладацької мови й культурної традиції формах. При цьому слід відмітити, що розглянуті синтаксичні трансформації здебільшого доповнюють одна одну, частково компенсуючи цим неминучу втрату інформації, пов'язану з перебудовою початкового тексту.

Стосовно перекладів М. Зісмана та С. Соколовської треба сказати, що перший перекладач має тенденцію наближатися до оригінального тексту, а другий відходить від цієї тенденції. Проте обидва перекладачі враховують художні особливості оригінального тексту п'єси «Матінка Кураж та її діти», зокрема ознаки епічного театру. Також важливим фактором при перекладі твору служив факт пристосування тексту до української мови, її норм та правил, і найголовніше – до українського читача, щоб читач відчув весь смак оригіналу, читаючи знайомою для себе мовою, тобто обидва перекладачі повинні були стати повноправними співавторами п'єси.

Список використаних джерел та літератури

1. Брехт Б. Життя Галілея. Пер. з нім. Валентини Прищепи. Брехт Б. Три епічні драми; за наук. ред.О. С. Чиркова; кер. проекту П. Ю. Саух; ред. Г. К. Конторчук; [пер. з нім. : М. Л. Ліпісівіцького, С. Ф. Соколовської, В. П. Прищепи]. Житомир : Полісся, 2010. С. 185–282.
2. Брехт Б. Життя Галілея. Переклад з німецької Василя Стуса. Василь Стус. Твори в чотирьох томах (шести книгах). З додатковими 5 і 6 (у двох книгах) томами. Том 4. Львів : ВС «Просвіта», 1994.
3. Брехт Б. Матінка Кураж та її діти. Бертольт Брехт; пер. з нім. М. Зісман. Брехт Б. Копійчаний роман. Матінка Кураж та її діти. Кавказьке крейдяне коло : роман та п'єси [пер. з нім. Ю. Лімняк, М. Зісман, В. Митрофанов; передм. Д. Затонського]. К. : Дніпро, 1987. С. 353–423.
4. Брехт Б. Матінка Кураж та її діти. Переклад з німецької С. Ф. Соколовської/ Брехт Б. Три епічні драми; за наук. ред.О. С. Чиркова; кер. проекту П. Ю. Саух; ред. Г. К. Конторчук; [пер. з нім. : М. Л. Ліпісівіцького, С. Ф. Соколовської, В. П. Прищепи]. Житомир : Полісся, 2010. 296 с.
5. Дем'янова Ю. О. Перекладацькі трансформації при перекладі роману У. С. Моема «Театр» : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 035 "Філологія". Наук. керівник І. М. Шама. Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 59 с.
6. Литвин І. М. Перекладознавство. Науковий посібник. Черкаси : Видавництво Ю. А. Чабаненко, 2013. 288 с.

7. Brecht, Bertolt : Leben des Galilei. Schauspiel [Fassung 1938-39]. In : GBA 5, S. 7–109.
8. Brecht B. Mutter Courage und ihre Kinder. B. Brecht. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2001. 128 S.

Д.О. Касянчук
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., ст. викл. Анхим О.І.

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В НІМЕЦЬКОМОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Постановка проблеми. Сьогодні, коли проблеми міжкультурної комунікації набувають особливої значущості через процеси глобалізації в економічній, політичній і культурній сферах, стереотипи починають переосмислюватися щодо нових умов співіснування у світовому масштабі. Тому стереотипи та їхні впливи на розвиток та становлення людини є однією з актуальних тем сучасного суспільства.

У когнітивній лінгвістиці стереотип трактується «як стандартна думка про соціальні групи або про окремих осіб як представників цих груп» [2: 177]. У лінгвокультурології стереотип постає як фрагмент чи образ картини світу, що у свідомості.

Поведінка кожної людини індивідуальна і різноманітна, але, попри це, можна з упевненістю стверджувати, що поведінка людини у суспільстві підпорядковується нормам, встановленими у цьому суспільстві.

Стереотипи існують у будь-якому суспільстві, але особливо важливо наголосити, що набір стереотипів для кожного з них суто специфічний. На регулювання поведінки людини в межах рідного культурного та мовного простору великий вплив мають культурні стереотипи, які починають засвоюватися саме з того моменту, коли людина починає усвідомлювати себе частиною певного етносу, частиною певної культури.

У своєму дослідженні ми спираємося на соціокультурне розуміння гендеру як «складного соціокультурного процесу конструювання відмінностей чоловічих та жіночих ролей, поведінки, ментальних та емоційних характеристик як елементів культурно-символічного ряду, при якому маскулінне автоматично маркується як пріоритетне та домінуюче, а фемінінне –як підлегле» [4: 17].

Розрізняють стереотип, що визначає поведінку та дії, які слід здійснювати, та стереотип-уявлення, що визначає те, що слід очікувати у тій чи іншій ситуації [3: 79].

У сучасній лінгвістиці виділяються такі функції стереотипів: когнітивна – генералізація інформації при засвоєнні чужої культури; афективна – певна міра етноцентризму у міжетнічному спілкуванні, проявляється як постійне

виділення «свого» на противагу «чужому»; соціальна – розмежування «внутрішньогрупового» і «позагрупового», призводить до соціальної категоризації, до утворення соціальних структур, на які активно орієнтуються у повсякденному житті [1: 177].

Історіографія проблеми. Під гендерним стереотипом розуміється спрощений, стійкий, емоційно-забарвлений образ поведінки та риси характеру чоловіків і жінок. Він проявляється у всіх сферах життя людини: самосвідомості, у міжособистісному спілкуванні, міжгруповій взаємодії. Динаміка гендерних стереотипів у будь-якій культурі є найяскравішим показником глибоких внутрішніх змін ціннісно-смислового ядра культури, етнічної свідомості та самосвідомості її представників, так як сфера сімейно-шлюбних відносин найбільш схильна до регуляції традиційними нормами.

Зміст гендерних стереотипів у різних культурах та в різні епохи свідчить на користь гіпотези про те, що гендерні стереотипи формуються культурою. Відповідно до теорії Г. Хофстеда відмінності в гендерних стереотипах залежать від ступеня гендерної диференціації в культурах або ступеня маскулінності (мужності) або фемінінності (жіночності) тієї чи іншої культури. У своєму дослідженні Г. Хофстед показав, що люди маскулінних культур мають більш високу мотивацію досягнення, сенс життя бачать у роботі та здатні багато та напружено працювати [5]. У низці крос-культурних досліджень встановлено також, що фемінінні культури з низькою дистанцією влади мають особистісно-орієнтовані сім'ї, які сприяють засвоєнню рівності в гендерних ролях, у той час як культури з високою дистанцією влади та яскраво вираженою маскулінністю впливають на формування гендерних стереотипів відповідного змісту . Такі сім'ї сприяють, зрештою, жорсткій диференціації у гендерних ролях.

Важливо наголосити, що зміст стереотипів залежить не тільки від культури, а й від історичної доби. «Кожен новий носій мови формує своє бачення світу не на основі самостійної переробки своїх думок та переживань, а в рамках закріпленого у поняттях мови досвіду його мовних предків, який зафіксований у міфах та архетипах; засвоюючи цей досвід, ми лише намагаємося його застосувати та злегка вдосконалити. Але в процесі пізнання світу створюються і нові поняття, що фіксуються у мові, яка є культурним надбанням».

Виклад основного матеріалу.–Гендерні ролі, типові для чоловіків та жінок, різняться у всіх культурах. Деякі стереотипні уявлення щодо гендерних відмінностей універсальні для всіх культур; до них відносяться уявлення про агресивність, силу і емоційну несприйнятливість як відмінні особливості чоловіків, а також про слабкість, покірність і емоційність як про риси, властиві жінкам. Проте гендерні дослідження показують, що ступінь, а часом і спрямованість подібних відмінностей варіює від культури до культури. Інакше кажучи, далеко ще не всім культурам властиві одні й ті самі прояви гендерних відмінностей.

Кумулятивна функція мови у плані накопичення народного досвіду та спостережень протягом багатьох поколінь зафіксована у лексиці та,

особливо, у фразеологізмах. Фразеологічні одиниці надають великі можливості вченим при дослідженні гендера. Зміст фразеологізмів є непорушною істиною. Крім досвіду, вони відбивають історію культури. Ці особливості національної культури простежуються у національному колориті, у висловлюваннях, схожих за змістом, але різних за своїм мовним висловом.

Звернемося до німецької лінгвокультури. Німецьке суспільство вважає, що саме у красі сила жінки. Die Frau hat ihre Waffen bei sich – «у жінки завжди своя зброя при собі». З красою приходять інші позитивні якості: розум, сила волі, енергія – Volle Kammern machen kluge Frauen – «повні комори у розумних жінок»; Wenn die Frau will, kann sie alles – «якщо жінка хоче, вона може все». Крім того, жінка виступає як джерело щастя, радості та вірності. Чоловіки погоджуються з тим, що від жінки залежить їхнє власне життя, спокій та благополуччя. Домашня порада, затишок, комфорт можуть створити тільки дружини: Das Auge der Frau rein – «око жінки тримає кімнату (будинок) чистою».

Німецьке суспільство негативно ставиться до таких рис жінок, як хитрість eine Frau sei noch so klein, sie stellt dem Teufel ein Bein – «навіть маленька жінка може зробити підніжку»; «балакучість» – viel Frauen, viel Worte – «багато жінок – багато слів»; легковажність – Kinder und Frauen muss man ihr Spielzeug lassen – «залиш дітям та жінкам їхню іграшку»; невірність – Pferde und Frauen muss man genau beschauen – «за кіньми та жінками треба стежити уважно»; прагнення керувати - wer eine Frau nimmt, der nimmt einen Herren – «хто бере дружину, бере пана»; «хто хоче миру в домі, повинен робити все, що хоче дружина».

Німецький соціум вказує на неповноцінність, незрілість жінки, використовуючи іменник das Mädchen (середнього роду) «дівчинка». Викликає інтерес вживання слів die Frau та das Weib у німецьких прислів'ях. Die Frau має у сучасній німецькій мові нейтральний стиль зі значенням «жінка», «дружина». Аналіз прикладів із негативною характеристикою жінки вказує на велику репрезентативність слова «Weib» у німецьких прислів'ях. Es ist kein Mann so klug, das Weib macht ihn zum Narren – «немає такого розумного, якого баба не зробить дурнем»; Einem Weibe fehlt es nie an Tränen – «у жінки сліз завжди в достатку».

Слово das Weib зазнало значних обмежень у вживанні. Раніше воно вживалося в літературній мові як урочисте і поетичне слово, але в сучасній мові використовується в контексті жінки, яку не поважають. Цим словом описують людину, яка не має міцного характеру. Це іменник, що має яскраво виражену негативну експресивну семантику, посилює зневажливе ставлення до жінки. Крім того, вживання іменника das Weib у множині не залишає сумнівів, що суспільство негативно характеризує жінок як стать: Alte Weiber und Frösche quacken viel – «старі баби та жаби багато квакають». Яскраво виражену зневагу до жінки ми спостерігаємо також у словосполученнях ein leichtes Mädchen – «легковажна дівчина»; das Mädchen für alles – «прислуга для всього (людина, на яку звалюються всі обов'язки)»; ein spätes Mädchen –

«стара діва». Таким чином, нейтральне слово Mädchen є стилістично забарвленим і виражає різко негативне ставлення до жінки: Flöhe hütet man leichter als ein junges Mädchen – «мішок з блохами чатувати легше, ніж молоду дівчину». Семантичні асиметрії, а саме вживання нейтральних слів у негативному контексті (das Mädchen, das Weib) наголошують на неповноцінності образу жінки в німецькомовній картині світу.

Зважаючи на описані вище позитивні та негативні якості жінок у німецькій лінгвокультурі, ми можемо встановити закономірності приписуваних якостей. Німецьке суспільство ставиться до краси позитивно, але з деякою підозрою, деякою недовірою. Краса надає жінці силу та впевненість у собі. Але часто жінка зловживає цією якістю, посилюючи недовіру до себе з боку оточуючих. Weiber und Kastanien sind äußerlich am schönsten – «жінки та каштани схожі зовні у красі».

Висновки. Таким чином, для німецької лінгвокультурної групи характерні власні культурні уподобання, що стосуються гендерного національно-культурного колориту мовної картини світу, що обумовлений національною особливістю буття, яка включає побут, традиції, звичаї, спосіб життя та багато іншого.

Список використаних джерел та літератури

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. К. : Видавничий центр "Академія". 2004. 344 с.
2. Грабійчук М.В. Поняття «гендер» у сучасній науковій парадигмі. *Молодий вчений.* 2020. № 6. С. 369–372.
3. Мамрак А.В. Вступ до теорії перекладу. Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2009. 304 с.
4. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. П. : Довкілля-К, 2011. 844 с.
5. Тараненко О. О. Місце метафори в словотворчих процесах// Мовознавство. 1986. № 3. С.11–16.
6. Sailer J.M. Die Weisheit auf der Gasse oder Sinn und Geist deutscher Sprichwörter. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag, 1996. 357 S.

А. К. Килимник
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
д. пед. н., доц. Щерба Н. С.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ: АНАЛІЗ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА ВИМОГ ЧИННИХ ОСВІТНЬО-НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ

Постановка проблеми. У відповідності до вимог Навчальної програми з іноземних мов для 10-11 класів, на кінець навчання у випускників повинна бути розвинена іншомовна комунікативна компетентність на рівні незалежного користувача [9], необхідною складовою якої є компетентність в аудіюванні. Зокрема, передбачається, що учні мають розуміти на слух зміст автентичних текстів, зокрема телепрограми, новини, фільми за умови використання стандартизованого мовлення [16]. Очевидно, що вивчення теоретичних основ навчання аудитивної компетентності виступає відправною точкою відповідних емпіричних досліджень. Проте попри значну кількість наукових розвідок, здійснених у цій області, деякі ключові поняття потребують детальнішого аналізу та систематизації.

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Проблема тлумачення поняття «аудіювання» була предметом дослідження таких вітчизняних вчених як Н.В. Солодюк [10], М.В. Ліпатова [6], М.Б. Коломієць [5], М.І. Чабайовська [11], С.Ю. Ніколаєва [8] та О.Б. Бігич [7]. Питанням «аудитивної компетентності» займалися О.Б. Бігич [7], Р. Войтенко [3] та О.О. Білик [2]. Класифікацію та систематизацію видів аудіювання здійснили О.В. Гейна, Н.А. Ковальська [4], R. Ahmed [12] та M. Craven [17]. Відмінності між стратегіями навчання top-down і bottom-up описували C. Morley [21], A. Tennant [23], M. Campos [14] та J. Harmer [18]. Водночас, особливості використання вказаних стратегій у навчанні старшокласників аудіювання потребують додаткового вивчення.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу теоретико-понятійного апарату навчання аудіювання старшокласників та освітньо-нормативних документів на предмет очікуваних результатів на кінець навчання в школі.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до проведеного аналізу науково-педагогічної літератури, можна прийти до висновку що більшість науковців, зокрема Н.В. Солодюк [10], М.В. Ліпатова [6], М.Б. Коломієць [5], М.І. Чабайовська [11], С.Ю. Ніколаєва [8: 115] та О.Б. Бігич [7: 129-130], схиляються до єдиного тлумачення **аудіювання** як сприйняття та розуміння усного мовлення за допомогою слуху.

Поряд з тим, на переконання О.Б. Бігич необхідно розрізняти поняття “аудіювання” та “слухання” [7: 129-130]. У зв’язку з цим було проведено аналіз матеріалів україномовних та закордонних словників, який показав, що

за Академічним тлумачним словником **слухання** – це сприймання чогось з обов'язковим залученням слуху [1]. Як було зазначено у Collins Dictionary, Cambridge Dictionary, Oxford Learner's Dictionary та Meriam-Webster, це зосередження уваги на чомусь чи комусь щоб почути когось або щось [13; 15; 19; 20; 22]. Таким чином, можна зробити висновок що поняття "слухання" є ширшим за "аудіювання" і не включає розуміння змісту, тому їх не варто ототожнювати.

Під **аудитивною компетентністю (АК)** розуміють спроможність до сприймання автентичних текстів різних видів та жанрів із різним рівнем розуміння в умовах безпосереднього та опосередкованого спілкування [2; 3; 7: 129]

Для того, щоб сформувати АК необхідно знати її структуру, яка може бути представлена за допомогою специфічних знань, умінь, навичок та комунікативних здібностей.

Так, зокрема, **знання** можна умовно поділити на:

- *декларативні* (фактичні знання мови (фонем, особливостей інтонації, лексичних одиниць та граматичних структур) та краєзнавчі (базові знання про культуру країни, мову якої учні вивчають));
- *процедурні*, які передбачають володіння та використання інформації щодо вербальної та невербальної поведінки носіїв мови у процесі сприймання аудіоматеріалу [7: 280-283].

До **вмінь** відносять:

- *мовленнєві*, які реалізуються у вигляді дотримання стратегій, необхідних для успішного виконання видів аудіювання: виділення основної інформації та передбачення змісту аудіозапису; звертання уваги лише на головне та ігнорування другорядного; опора на наявні знання з прагматики та їх використання для часткового розуміння необхідної інформації та контексту;
- *інтелектуальні*: можливе передбачення перебігу подій в аудіотексті; критичне оцінювання сприйнятої інформації; використання мнемонічних та логіко-смислових операцій; класифікація та систематизація почутого;
- *навчальні*: вміння використовувати електронні засоби навчання;
- *організаційні*: самостійна робота учня та його самоорганізація;
- *компенсаторні*: застосування мовних і контекстуальних знань з метою передбачення змісту повідомлюваного, засобів паралінгвістики для розуміння; відкидання незнайомого мовного матеріалу та сприйняття лише суттєвого [7:280-283].

До мовленнєвих **навичок** відносять:

- *навички сприймання на слух*: слухання та ідентифікація окремих звуків у потоці мовлення та відмінних інтонацій;
- *лексичні навички*: розпізнавання звукової реалізації лексичних одиниць та їх розуміння;
- *граматичні навички*: виділення та розпізнавання граматичних форм та передбачення синтаксичних структур [7:280-283].

Комунікативні **здібності** аудіювання включають:

- відповідну реакцію слухача на пропозиції інших;
- вміння вислухати та не перебивати партнера в парі чи групі;
- ставлення до співрозмовника без упередженості та повага його чеснот;
- орієнтування в процесі комунікації [7:280-283].

Існує необхідність у відстеженні того, як вимоги щодо формування компетентності реалізовані в освітньо-нормативних документах, які спрямовують процес засвоєння знань, рівня сформованості умінь та навичок у сприйнятті аудіозаписів.

На кінець класу, очікується, що учні 11 класу спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов будуть володіти англійською мовою на рівні B2 (Upper-Intermediate). Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ЗРМО), вони мають:

- розуміти довгі промови та лекції;
- слідкувати за аргументацією в дискусії, якщо тема знайома учневі (з використанням дискурсивних маркерів);
- розуміння більшості фільмів та телевізійних програм про поточні події із унормованим мовленням [16].

Варто зазначити, що Навчальна програма додає свої корективи та більш вичерпне рішення щодо того, що саме учні мають сприймати хорошою мірою та як:

- промови та лекції повинні бути зі складним змістом та структурою висловлень як на конкретні, так і на абстрактні теми відповідно до обраного профілю та за умови використання стандартизованого мовлення
- стежити за аргументацією під час дискусії можна використовуючи дискурсивні маркери;
- під час перегляду фільмів чи телепрограм учні можуть визначити настрій мовця та емоційне забарвлення його висловлення [9].

Також у Навчальній програмі виділяють такі тлумачення щодо рівня сформованості компетентності в аудіюванні як:

- розуміння та правильне виконання детальних інструкцій, оголошень та повідомлень при нормативному мовленні та у помірному темпі;
- визначення точки зору доповідача від фактів, які представляються;
- вирізнення основної думки від другорядної інформації за умови стандартизованого мовлення;
- розуміння хронологічної послідовності тривалого неформального мовлення та більшої частини сказаного іншими людьми (при цьому допускаються складнощі, пов’язані з розумінням більш досвідчених користувачів виучуваної мови) [9].

Відповідно до праць вітчизняних і зарубіжних дослідників (зокрема О.В. Гейни, Н.А. Ковальської, MacmillanEnglish, R. Ahmed та M. Craven) формування обізнаності в аудіюванні неможливе без навчання специфічних **видів** (в англомовній літературі, умінь) сприймання та розуміння усного тексту [4; 12; 17; 19]:

1. *Аудіювання для розуміння головної ідеї сказаного.* Характеризується абстрагуванням від деталей та виділенням основного змісту висловлюваного [4; 12; 17; 18: 125].

2. *Аудіювання з метою повного розуміння.* Сприймання усного мовлення з метою усвідомлення як основної інформації, так і додаткової на рівні речення [4; 12; 17; 18: 125].

3. *Аудіювання з вибірковим розумінням.* Пов'язане із засвоєнням лише окремих частин тексту фактичного характеру (наприклад, професія, місце, числа та кількість предметів). За MacmillanEducation, ми можемо зробити висновок про те, що інформація щодо предмета слухання надається перед проведенням прослуховування аудіозапису, а під час його безпосереднього сприймання учні повинні звернути увагу на необхідну частину повідомлення. При цьому, інформація у змісті питань може бути оформлена різними способами, відмінними від змісту почутого висловлювання. Розуміння відбувається на рівні слова чи фрази.

Перевага цього виду аудіювання у тому, що знижується рівень стресу учнів під час ознайомлення з аудіозаписом [4, 12; 17; 18: 125].

4. *Звукорозрізнювальне аудіювання.* Його метою виступає виокремлення окремих звуків з потоку мовлення [4].

5. *Аудіювання, яке передбачає критичну оцінку.* Під час його проведення учні слухають та визначають позицію тих чи інших спікерів [17].

6. Розпізнавання контексту. Учні слухають звукові та контекстуальні підказки, щоб визначити, де відбувається розмова, хто говорить тощо [18: 135].

Відповідно до обраного виду аудіювання вчителям необхідно також обрати шлях, за допомогою якого вони будуть навчати учнів сприймання та розуміння тексту. У такому разі мова буде йти про підходи до навчання аудіювання, зокрема top-down та bottom-up.

Як зазначають такі науковці як C. Morley, A. Tennant, M. Campos та J. Harmer у своїх працях, стратегії **top-down** передбачають фокусування на широкій картині аудіозапису, зокрема на рівні тексту, базуючись на вже наявних в учнів функціональних та ситуативних знаннях з теми та знайомих словах або виразах [14; 18: 125; 21; 23].

У свою чергу, **підхід bottom-up** допомагає дітям відбудувати розуміння тексту на базі звуків, поступово ускладнюючись та переходячи на рівень тексту; процес сприйняття передбачає декодування повідомлення, тобто виділення окремих слів з потоку мовлення. За використання стратегій bottom-up учні ознайомлюються з особливостями зв'язного мовлення носіїв мови (еліпсис, асиміляція та поєднання) [14; 18: 125; 21; 23].

Висновки. У даній статті було проаналізовано бачення науковців щодо трактування понять «аудіювання», «аудитивна компетентність», «підходи до навчання аудіювання top-down та bottom-up», висвітлено відмінність між аудіюванням та слуханням та здійснено класифікацію наявних видів аудіювання.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у вивченні та практичній апробації ефективності стратегій навчання аудіювання з вибірковим розумінням інформації на старшому етапі ЗЗСО.

Список використаних джерел та літератури

1. Академічний тлумачний словник. Визначення «слухати». URL: http://sum.in.ua/s/slukhaty (дата звернення 07.11.2022)
2. Білик О.О., Пуга О.О. Роль навчальних інтернет-ресурсів у формуванні англомовної компетентності в аудіюванні студентів технічних ЗВО. URL: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/708583.pdf (дата звернення 07.11.2022)
3. Войтенко Р. Формування компетентності в аудіюванні на початковому етапі навчання іноземної мови. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2013/visnuk_17.pdf (дата звернення 07.11.2022)
4. Гейна О.В., Ковальська Н.А. Основні вимоги до текстів для аудіювання. URL: http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6934/1/%D0%9E%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D1%96%20%D0%B2%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%20%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%D1%96%D0%B2%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%B0%D1%83%D0%B4%D1%96%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf (дата звернення 07.11.2022)
5. Коломієць М.Б. Особливості навчання аудіювання в загальноосвітніх школах на уроках англійської мови. URL: https://www.academia.edu/41665744/Teaching_audio_in_the_middle_school_Kolomiiets (дата звернення 07.11.2022)
6. Ліпатова М.В. Навчання аудіювання іноземних студентів на заняттях з мови. URL: http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/10748/3/%D0%9B%D1%96%D0%BF%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0_49-53.pdf (дата звернення 07.11.2022)
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
8. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. 2-е вид., випр. і перероб./ С.Ю. Ніколаєва та ін. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
9. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи: Наказ МОН від 19.09.2017 №804. С. 17. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf (дата звернення 07.11.2022)

10. Солодюк Н.В. Формування навичок аудіювання іноземних студентів з мови у вищому навчальному закладі. URL: https://repo.dma.dp.ua/1507/1/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA%20%D0%B0%D1%83%D0%B4%D1%96%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf (дата звернення 07.11.2022)
11. Чабайовська М. І., Шароварко С. М., Кархут О. І. Аудіювання на уроках літературного читання. 2-4 класи: збірник текстів для аудіювання: методичний посібник для вчителя. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/24588/Teksty%20Dlia%20Audiiuvannia.pdf;jsessionid=F5A5153901AACDE164236DD253D8DF4C?sequence=1 (дата звернення 07.11.2022)
12. Ahmed R. Five Essential Listening Skills For English Learners. URL: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/five-essential-listening-skills-english-learners (дата звернення 07.11.2022)
13. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/listen?q=listening (дата звернення 07.11.2022)
14. Campos M. Top Down and Bottom Up Processing in the ESL Classroom. URL: https://englishpost.org/top-down-and-bottom-up-processing/ (дата звернення 07.11.2022)
15. Collins Dictionary. URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/listen (дата звернення 07.11.2022)
16. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. URL: https://rm.coe.int/16802fc1bf (дата звернення 07.11.2022)
17. Craven M. Listening Skills: Guide. URL: https://www.onestopenglish.com/listening/listening-skills-guide/146218.article (дата звернення 07.11.2022)
18. Harmer J. The Practice of English Language Teaching, 5th Edition. Pearson Education, 2005. 449p.
19. MacmillanEnglish. Listening for specific information. URL: https://api.macmillanenglish.com/fileadmin/user_upload/Catalogue/Samples/Improve_your_Skills_for_Advanced/Improve_your_Skills_for_Advanced_-_Listening_and_Speaking_Skills_for_Advanced_pp14-18.pdf (дата звернення 07.11.2022)
20. Meriam-Webster. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/listening (дата звернення 07.11.2022)
21. Morley C. Listening: Top Down and Bottom Up. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/listening-top-down-and-bottom (дата звернення 07.11.2022)
22. Oxford Learner's Dictionary. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/listen_1?q=listening (дата звернення 07.11.2022)

23. Tennant A. Listening Matters: Top-down and Bottom-up listening. URL: https://www.onestopenglish.com/listening/listening-matters-top-down-and-bottom-up-listening/154567.article (дата звернення 07.11.2022)

М. О. Кириленко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Гирин О.В.

ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕКЛАРАТИВІВ У ПОЛІТКОРЕКТНОМУ МОВЛЕННІ

Актуальньність теми дослідження полягає у наявності невеликої кількості теоретичних праць на тему декларативів, недостатньому їх вивченню та аналізу використання на практиці в повсякденному мовленні.

Вживання та роль декларативів , як різновид мовленнєвого акту є найменш вивченим питанням з усієї класифікації, яку запропонував Дж. Серль у сучасній лінгвістичний науці [6: 1].

Метою дослідження є окреслити, що саме вкладається в поняття «декларатив», дослідити сферу його вживання та якими засобами він виражається в різних комунікативних ситуаціях.

Об'єктом дослідження виступають самі декларативи, їх види та засоби, які використовуються для їх вираження.

Саме поняття «декларатив» можна охарактеризувати як тип мовленнєвого акту, який відображає закономірну зміну певного стану речей у конкретній мовленнєвій ситуації і непрямим чином натякає або прямим чином вказує на позитивний або ж негативний результат цих змін. Вони можуть виражатися в отриманні певними мовними особистостями нового соціального статусу в різних комунікативних ситуаціях. Так, приміром у реченні "*I fine you for exceeding the rate"* предикатив *fine* свідчить про порушення правових норм і передбачає застосування покарання до порушення у вигляді штрафу. Сам адресат виступає в ролі правопорушника, що тимчасово змінює його статус і накладає несення адміністративної відповідальності за скоєний проступок. Оскільки в аналізованому реченні мовленнєвий акт є абсолютно доречним та змістовним, то можна стверджувати про успішний результат його імплементації [6: 4].

Декларативи не виражають якоїсь експресії, не розкривають внутрішній психологічний стан мовця, не мають на меті проаналізувати всі когнітивні процеси, які відбуваються з учасниками конкретної мовленнєвої ситуації під час їхнього вживання, осмислення та сприйняття. Даний вид мовленнєвого

акту, якщо розглядати більш розширено, відноситься більше до перформативів за своєю комунікативною спрямованістю. Прелокуція декларативів імплікує ситуативну зміну стану речей. Так, приміром опис вінчання в церкві, де часто можна зустріти рядки : «I announce you husband and wife». Вони засвідчують акт утворення сім'ї, що автоматично означає появу взаємних прав та обов'язків у чоловіка та дружини. Отже, стан взаємовідносин змінився і з моменту реєстрації шлюбу регулюється сімейним кодексом [3, 7, 11].

У більш вужчому розумінні, «декларатив» можна охарактеризувати як певний акт згоди або незгоди у відповідь на запропонований зміст певної інформації з боку адресанта. Прикладами таких комунікативних ситуацій можуть слугувати дебати, де кандидати на ту чи іншу посаду висловлюють свою думку, погоджуючись або ж заперечуючи звинувачення з боку свого політичного опонента. Акт згоди або ж незгоди яскравим чином виражається і під час інтерв'ю, де особу в якої беруть інтерв'ю просять висловити свою суб’єктивно думку стосовно тієї чи іншої політичної ситуації в регіоні, країні, світі або ж дати оцінку діям того чи іншого політичного діяча. У таких ситуаціях декларативи, як правило, виражаються фразами-кліше: “I think so", “I don't think so", “I agree", “I disagree”. У цьому випадку, спосіб вираження комунікативної мети є абсолютно прямий, де не є потрібним шукати якийсь прихований зміст, який по-особливому треба тлумачити [2, 3, 6].

Однак, декларативи можна виражати і по-іншому, виходячи з того, де відбувається комунікативна ситуація та яка модель поведінки там повинна переважати, який склад учасників і в якому відношенні вони перебувають одне до одного(дружньому, нейтральному або ж ворожому), сам предмет розмови та її значимість для сторін, які беруть участь в переговорах. Усе це значною мірою впливає на те, як зняти напругу під час конфліктних ситуацій , коли йде мова про дипломатичні перемовини стосовно того чи іншого міжнародного питання [5, 6].

Звісно, в вищеописаних ситуаціях вживання декларативів у прямому значенні є неприпустимим згідно правил етикету, тому засоби вираження можуть варіюватися, при цьому обов’язково пом'якшуючи акт спілкування і тим сам закладаючи різні приховані комунікативні смисли, які адресати, зважаючи на свій дипломатичний досвід повинні з легкістю розпізнати. Пом'якшення тону мовлення, нівелювання конфліктних ситуацій у процесі спілкування, прагнення якнайшвидше досягти взаємного консенсусу стосовно того чи іншого питання наскільки це є можливим – основні риси та ознаки політкоректності [2]. Досягти бажаного ефекту на реципієнта можна різними способами, серед найбільш поширених можна виділити наступні: 1.Перифразування змісту висловленого у пом'якшеній формі. Наприклад:*This is a pure fabrication.-Це чиста фальсифікація* [12]. У самій фразі вже відчувається урочистий, піднесений стиль мовлення, що є прямим доказом присутності політичної ввічливості, де мовець намагається одночасно показати свою правоту, при цьому не вдаючись до грубощів та не роблячи це у відкритій формі. Якщо правилами політкоректності знехтувати, то можна

було б сказане висловити прямим чином : *«It is evident that this is a fraud»*. Проте,- в такому разі мовця супроводжувала б комунікативна невдача, оскільки висловлювання з огляду на те, що мова йде саме про дипломатичну модель спілкування було б абсолютно недоречним і відразу б спричинило комунікативну напругу між сторонами, а це в свою чергу ускладнило подальший хід переговорів.

2.Використання жартів є одним із найрозповсюдженіших засобів розрядження комунікативної ситуації, переключенням уваги та свідомості з одного об'єкта на інший і першокласним методом схилити опонента на свою сторону стосовно того чи іншого питання.

3.Використання розділових питань, які спонукають мовця до відповіді на поставлені запитання. Приміром: *«You mean previous treaty, don't you ?»*. Вживання таких питань уже засвідчує політвихованість і прагнення привернути увагу мовця до самої суті поставленого питання. Комунікативний смисл у цьому випадку – «ви мали на увазі попередній договір» [9: 66, 67].

Розглянемо, вживання декларативів та засоби їх реалізації, розглядаючи конкретні комунікативні ситуації взяті з контексту дипломатичного мовлення, під час дебатів та інтерв'ю.

Наприклад, відповідь на звинувачення у формі питання російського посла Василя Небензі: *«Do you really think that we`re that naive ?»* можна розглядати як наочний приклад перифразування прямого змісту посилу, яке він прагнув передати, однак через рамки поведінки у таких мовленнєвих ситуаціях не зміг його використати. Комунікативний смисл даної відповіді можна тлумачити як: *«We don`t believe you».* Однак, якби посол вжив таку репліку під час свого мовлення він одразу б загострив ситуацію і ускладнив процес переговорів. Крім того, це було б грубим порушенням правил політичного культурного мовлення. Натомість, репліка : *«Do you really think that we`re that naive ?»* своїм семантичним значенням передбачає потенційно очевидну відповідь – *«No, we don`t».* Тобто, тут має місце акт незгоди, за допомогою якого російське представництво намагається реалізувати свої комунікативні завдання : захистити себе від пред'явлень переключенням свідомості свої опонентів з одного предмету розмови на інший [4]. Прикметник *naive* ніби висміює сторону-опонента, прихованим чином вказуючи на недалекоглядність останньої і підкреслюючи той факт, що російська сторона в цьому плані не має жодного наміру йти на будь-які поступки [12].

У іншому випадку, де вживається ствердження *Frankly speaking, our meeting is a waste of time* можна говорити про пом'якшену модель поведінки у мовленні , натякаючи, що дана дипломатична зустріч є абсолютно не продуктивною. Ця репліка виконує функцію привернення уваги іншої сторони до того аби розпочати вирішувати завдання, які були поставлені сторонами в процесі переговорів. З іншого боку, вона засвідчує результат комунікативної невдачі, вказуючи на подальшу безперспективність перемовин у такому руслі. Тут, вживання *frankly speaking* демонструє повну відповідність вимогам та правилам поведінки у політкоректному мовленні, а

ідіоматичний вираз *waste of time* повідомляє реципієнта про негативний результат мовленнєвої ситуації, навіть при виконанні основної функції будь-якого мовленнєвого акту - доречності при вживанні [12].

Якщо розглядати, яким чином досягається реалізація декларативів під час дебатів, то варто відзначити, що не завжди там можна віднайти приклади прямих декларативів, де просто йде акт згоди або незгоди. Зокрема, якщо аналізувати дебати Д.Байдена та Д.Трампа у 2020 році, то можна з впевненістю сказати, що непрямих мовленнєвих актів там набагато більше аніж прямих. Це можна пояснити різними причинами, такими як: особистим характером відносин між Д.Байденом та Д.Трампом, постійною критикою один одного та бажанням висвітлити себе в очах виборців у більш вигідному світлі і тим самим здобути прихильність електорату, самоствердитись за рахунок прорахунків іншого. Важливою рисою є те, що учасники дебатів не використовують фрази *I agree* або *I disagree* , що свідчить про зміщення акценту на саму суть речей, а не вираженні оцінки ставлення до тих чи інших справ, зроблених кандидатом [4, 8].

Репліка Трампа : *« I run because of you.Because you did a poor job»* виражає акт повної недовіри до Байдена, вказує на першопричину того, чому Трамп балотується в президенти на другий термін та характеризує Трампа як особу,яка не дотримується правил політкоректності. Це є дуже цікавим феноменом, адже рідко коли можна зустріти особу, яка може у відкритий спосіб робити некоректні висловлювання в тій чи іншій комунікативній ситуації або ж як, у даному випадку,прямо порушувати їх. Трамп є якраз прикладом мовленнєвої особи, яка виходить за рамки політкоректності. Це підтверджують його слова «*poor job»*, які у досить відкритий спосіб характеризують всі справи Байдена загалом як цілковитий провал. Якщо ж дотримуватись правил політкоректності, то у даному контексті *Because you did a poor job* було б доречно замінити *Your work could be improved*. Така заміна була б ознакою політкоректного мовлення, виражала б повагу одного кандидата в президенти до іншого і пом'якшувала б подальший вектор мовленнєвої поведінки обох комунікантів [2, 5, 8, 10].

Приклади прямих декларативів чітко простежуються в інтерв'ю ***«In full: Exclusive with Boris Johnson on the Ukraine conflict»*** у відповідях Бориса Джносона на запитання журналіста стосовно політичного становища в Україні *"Do you think that now they could be on the verge of victory ?" – "I think that it`s absolutely inevitable that the Ukrainians will eventually win"*. Колишній прем'єр-міністр Великобританії виражає позитивну відповідь і одразу ж пояснює своє рішення. У цьому випадку саме запитання журналіста виступає в ролі пропозиційного змісту, а відповідь Джонсона – співвідносить його з реаліями дійсності, у даному випадку- війною в Україні та прогнозу на подальший розвиток воєнних дій. У цьому ж інтерв'ю, знаходимо ще один приклад вживання декларативу в прямому значенні. Так, на запитання журналіста *«Do you think that Vladimir Putin is running out of options ?»* Борис Джонсон знову ж таки дає позитивну відповідь. Його репліка *«I think that`s… Putin disastrously miscalculating.»* вказує на напрям поступових геополітичних

змін через прорахунки В.Путіна, що і є вираженням нової дійсності як відповідь на питання журналіста [10].

Висновок. Як бачимо, сфера вживання декларативів є досить вузькою і специфічною. Вона здебільшого охоплює різноманітні політичні дискусії та дебати, інтерв'ю, судові слідства та судові процеси, ситуації, де присутні кримінальні або адміністративні правопорушення, урочисті події.

Сам термін «декларатив» має надзвичайно багато спільних рис з перформативами і потребує більше уваги та вивчення з боку дослідників та мовознавців. Постає питання про можливе удосконалення класифікації Дж.Серля у подальшому з більш чітким окресленням самого поняття «декларатив» [1, 3].

Список використаних джерел та літератури

1. Басенко М.М. «Прагматичні характеристики мовленнєвого акту наказу в трилогії В. Рот «Divergent». Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістр.
URL:https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9723/3/%D0%9C%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0_%D0%91%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9C.%D0%9C..pdf
2. Колядич Ю. В., Хоцянівська І. В. Політкоректність у сучасному мовному просторі.
URL:file:///C:/Users/38050/Documents/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D0%B0%D0%BF%D0%BA%D0%B0%20(5)/36-Chapter%20Manuscript-1372-1-10-20200626.pdf
3. Мелкумова Т. В. Класифікаційні засади таксономій мовленнєвих актів. Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет».
4. Семенець Ю. С. (Сумський державний університет). Мовленнєві акти незгоди. URL:https://core.ac.uk/download/pdf/14057098.pdf
5. Славова Л.Л. Домінатні мовленнєві акти у складі дискурсу американського та українського політика. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. УДК 81'42'44: 811.111/ 161.2.
URL:file:///C:/Users/38050/Documents/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D0%B0%D0%BF%D0%BA%D0%B0%20(5)/2016-9-320-325-%D0%A1%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%9B.%D0%9B..pdf
6. Шепетяк О. Теорія мовленнєвих актів. *Вісник факультету романо-германської філології*. Вип. 3. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2008. С. 93–105. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/19668531.pdf
7. An Analysis of Declarative Speech Act in the Movie My Lawyer, Mr Jo: Pragmatics Approach. Journal of English Language Studies Volume 3 Number 1 (2018) 91-100.

URL:file:///C:/Users/38050/Documents/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D0%B0%D0%BF%D0%BA%D0%B0%20(5)/2384-7304-2-PB.pdf
8. First 2020 Presidential Debate between Donald Trump and Joe Biden. :https://www.youtube.com/watch?v=wW1lY5jFNcQ&t=1948s
9. Hyryn O.V. Humanization tendencies in present-day English Grammar.Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Philological Sciences. Vol. 2 (97). URL:http://philology.visnyk.zu.edu.ua/article/view/266295/262286
10. In full: Exclusive with Boris Johnson on the Ukraine conflict. URL:https://www.youtube.com/watch?v=CPBYdvl1zlM&t=278s
11. Mohammed.V.D. Categorizing Declarative Speech Acts in English – Arabic Political Translation: A Pragmatic Study. Journal of University of Human Development (JUHD). Translation Department, College of Arts, Tikrit University, Salahadin, Iraq. URL:file:///C:/Users/38050/Documents/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D0%B0%D0%BF%D0%BA%D0%B0%20(5)/hawkar_majeed,+Journal+manager,+9.1.pdf
12. US and allies condemn Russia for wasting UN security council time on bioweapons claims. URL:https://www.youtube.com/watch?v=IhJyiW6AMso&t=34s

Є. В. Коваленко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к.п.н., проф. Калініна Л. В.

ВИКОРИСТАННЯ БЛОГ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 7 КЛАСУ

Нове покоління учнів ставить задачі знайти нові підходи до навчання. На даний момент людина, яка хоче вивчати іноземну мову приходить до вчителя з запитом зробити це якомога швидше і якісніше, щоб не втратити мотивацію. Для цього вчителям потрібно постійно змінювати методики викладання залежно від запиту учнів. Найчастіше люди приходять з запитом “я хочу ГОВОРИТИ англійською”.

Саме тому проблема навчання монологічному мовленню посіла провідне місце в методичній літературі. Для того щоб зацікавити учнів, розбудити їх мотивацію до монологічного висловлювання, опори з навчання монологічного мовлення повинні бути різноманітними, цікавими, захоплюючими.

Однією з таких опор може стати використання блогів. Однією з причин їх популяризації стало те, що в блогах інформація обмежена тематикою і максимально структурована, що робить їх зручними для використання, тому що таким чином ми захищаємо свій інформаційний простір від зайвої інформації.

Блог, блоґ (англ. blog, від web log – «мережевий журнал чи щоденник подій») – це веб сайт, головний зміст якого – регулярно додані записи, зображення чи мультимедіа. Вміст блогу можна уявляти собі як стрічку, на якій в хронологічному порядку згідно з датами їхньої публікації блогером йдуть дописи, так звані пости, один за одним.

На жаль, вивченням цієї теми не займалось багато дослідників, тому важко виділити когось на чию думку можна спиратись.

Головна перевага використання блогу це створення англомовного середовища, яке існує поза межами класу. Воно не дає нам ніякого іншого вибору окрім як говорити англійською, таким чином вивчення мови і її активне користування призведе до того, що поставлені цілі будуть досягнуті набагато швидше

Умовно, блоги на уроках ESL можна розділити на три типи: the Tutor Blog, the Class Blog та the Learner Blog [1].

The Tutor Blog

Цей тип блогу веде викладач, а цільова аудиторія – його студенти. Хто може написати цікавіше і доступніше, ніж той, хто знає своїх студентів найкраще? Завдяки такому блогу в учнів може розширитися словниковий запас: нову лексику можна зробити активною, а також відточити навички читання. Ведення подібного блогу допоможе студентам познайомитися з creative writing і взяти на замітку мовні звороти і стиль листа.

Мета Tutor blog – покращення навичок студентів, тому це чудовий майданчик для розміщення посилань на інші англомовні сайти чи блоги для самостійного вивчення питання. Крім того, особистий блог вчителя може стати джерелом натхнення його студентів, а також «сховищем» корисних посилань та рекомендацій. Щоб допомогти студентам взяти участь у віртуальних обговореннях англійською та відчути себе впевненіше в англомовному світі інтернету, потрібно ставити питання під своїми постами, загадувати загадки та бути активними у коментарях, це дозволить учням також коментувати та прокачувати свою англійську.

Потрібно складати контент-план свого блогу. Внести туди корисні публікації на різні теми. Подумати, що буде цікавим для ваших студентів. Не завантажувати їх лише корисною інформацією про англійську. Робити пости регулярно та бути активним. Ділитися рекомендаціями та посиланнями. Влаштовувати конкурси та онлайн-розіграші для своїх студентів.

The Learner Blog

Такі блоги ведуть окремі студенти, або невеликі групи. Прекрасно підходить для занять з читання та письма. Можна доповнити завдання з читання класичної літератури, попросивши студентів зробити публікації в блог з думками про героїв або зміст книги.

Слід навчити своїх студентів використовувати хештеги та ключові слова: це допоможе їм не лише зробити свої публікації популярними для більшої кількості людей, а й самим розпочати веб-серфінг англійською мовою. Завдяки таким блогам студенти отримують практику письмових навичок, знайомляться з популярними блогами, але й вливаються в суспільство користувачів англомовного інтернету.

Необхідно обрати майданчик, де є ваші студенти. Наприклад, це може бути Facebook чи Instagram. Створити свій особистий Tutor Blog, подати приклад студентам. Підписатися на них та попросити їх зробити свої публікації на якусь тему. Наприклад, ви читаючи книгу Jane Eyre, переглянути популярні в інстаграмі хештеги англійською: #janeeyre #janeeyrequote. Придумати хештег для своїх студентів, щоб було легко знайти пости їх усіх. Наприклад: #janeeyre_opinion.

The Class Blog

Цей тип блогу ведеться зусиллями всього класу: віртуальний майданчик, група, дошка, де можна розміщувати оголошення, статті, рецензії, твори тощо. Варіант такого блогу схожий на шкільні стінгазети, але обмежуються рамками одного класу або школи. Організувати подібний майданчик можна на таких ресурсах як LiveJournal або Tumblr.

В цьому випадку слід поділити обов'язки між студентами. Хтось готує теми для статей, хтось пише цікаві нотатки чи поради, хтось займається розміщенням їх у блог та підбором посилань на сторонні ресурси.

На жаль, блоги рідко можуть допомогти розвинути діалогічне мовлення, адже за своєю структурою це висловлювання своїх думок, тому блоги надзвичайно корисні для розвитку монологічного мовлення, що є невід’ємною частиною як вивчення мови, так і розвитку особистих якостей людини.

Нами був проведений аналіз модельної навчальної програми та двох підручників рекомендованих МОН [3]. Він показав, що на даному етапі підручники не пропонують вправи які б використовували технології блогу.

Перед тим як починати працювати з блогами слід провести опитування серед своїх студентів та запитати, яких блогерів вони читають і дивляться, чим захоплюються та яка тематика їх чіпляє найбільше, а головне чи хотіли б вони себе у цьому спробувати.

Ми провели таке дослідження яке показало, що серед учнів 7 класу майже 86% активно читають різного виду блоги у повсякденному житті.

14% ведуть власний блог і 50% хотіли б спробувати його вести.

Щодо платформ для ведення блогів, лідерами виявились Instragram та Youtube.

За шкалою від 1 до 5, де 5 – “дуже цікаво”, учні оцінювали на скільки цікаво для них було б використовувати блоги на уроках. Більшість виявили зацікавленість.

35.7% обрали оцінку 4,5, з чого можемо зробити висновок, що більшість (~70%) зацікавлені в такому підході до занять.

На запитання чи хотіли б вони, щоб у їх вчителя був блог і чи слідкували б вони за ним 76% відповіли “так”

І в кінці ми запитали, чого учні очікують від використання блогів на уроках. Відповіді дали усі учні, більшість з них виявились дуже різними, а саме:

- Нових знань та вражень
- Що буде легше сприймати інформацію
- Цікавих тем
- Більше актуальний тем
- Занадто багато награнності з боку тих хор вестиме блог
- Відео американських блогера
- Легшого вивчення англійської мови
- Кращого сприйняття інформації та знань
- Нових підходів до навчання
- Швидшого та простішого сприйняття інформації
- Покращення навчання та вивчення предмету
- Поглиблення знань мови та навиків ведення блогу
- Цікавих відео
- Спрощення сприйняття інформації

Саме ці дані дали нам можливість дізнатись чи цікаві блоги учням 7 класу та їх ставлення до їх використання на уроках.

Отже як висновок можна сказати, що використання у будь-якому форматі на уроках англійської мови буде доцільним і ефективним при правильній побудові уроку, а також забезпечить позакласну діяльність і інтерес учнів до вивчення мови.

Список використаних джерел та літератури

1. Мунтян Е. Блоги як інструмент навчання англійської мови. 20.04.2021, [Електронне джерело], дата звернення 29.10.22
2. Strampel K, Oliver R., Blogging for Learning: Improving Teaching Strategies for Implementing Blogs in Higher Education June 2009 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications.
3. Montaner-Villalba, Salvador. (2022). Blogging in Action: Teaching English within the project-Based Learning Approach. CALL-EJ. 23. 63–77.
4. Lee, L. (2012). Engaging study abroad students in intercultural learning through blogging and ethnographic interviews. Foreign Language Annals, 45(1), 7–-21.
5. “Про переліки навчальної літератури та навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в освітньому процесі закладів освіти у 2022/2023 навчальному році.” *Міністерство освіти і науки України*, 14 September 2022, https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-pereliki-navchalnoyi-literaturi-ta-navchalnih-program-rekomendovanih-ministerstvom-osviti-i-nauki-ukrayini-dlya-vikoristannya-v-osvitnomu-procesi-zakladiv-osviti-u-20222023-navchalnomu-roci. дата звернення 29 October 2022.

6. Калініна Л. В., Щерба Н. С., Прокопчук Н. Р., Кузьменко О. Ю., Григор'єва Т. Ю. The journey from an english learner to an english teacher на шляху до професійної майстерності: від студента до вчителя, навчальний посібник до курсу «Методика навчання англійської мови» перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, Житомир, 2022.
7. Фесенко О., Наконечна О. Методика технології створення та супроводження персональних web-ресурсів вчителя для підтримки навчального процесу. 18-19 листопада 2021. http://eprints.zu.edu.ua/, Вид-во ЖДУ, http://eprints.zu.edu.ua/33633/7/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_22.pdf.

П. В. Ковтун
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Гирин О. В.

КАТЕГОРІЯ КОГЕРЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ (НА ПРИКЛАДІ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ)

В ідеалі категорії тексту не повинні збігатися з категоріями речень, і це природно: текст, як мовна одиниця, має нові ознаки порівняно з реченнями, що входять до його складу, а тому є набагато складнішим явищем.

На граматичному рівні зв'язок між реченнями легко простежується в ланцюжковому зв'язку, де зазначені засоби лексико-семантичного повтору доповнюються різноманітними іменними прислівниками та асоціаціями (ланками) [1].

При цьому найбільш характерними видами зв'язку є наявність сполучних елементів на стику абзаців (кінець одного → початок наступного). Ще одним видом зв'язку є паралельний зв'язок, який полягає у зіставленні частин (синтаксичний паралелізм, анафора, епіфора, обрамлення) або протиставленні конструкцій (хіазм, антитеза) тощо.

Повторення на фонетичному рівні — це кінцева або початкова рима (алітерація), з повторенням різних голосних (асонанс) і приголосних (консонант) тощо.

Враховуючи вищезазначене, у нашій статті когерентність визначається як внутрішня, змістовна комунікація.

Мета статті – визначити категорію когерентності в англомовних текстах на прикладі драматичних творів.

У класичній типології тексту найважливішими вважаються принаймні чотири типи комунікації, представлені в дихотомії: локальна і глобальна, відкрита і прихована, контактна і дистанційна, регресивна і прогресивна. Її

роль у тексті можна розглядати всебічно з позиції вищезгаданих протиріч. Обсяг цієї статті дозволяє лише один їх детальний аналіз.

Тому локальна і глобальна комунікація є дихотомією, в якій Т.А. ван Дейк, локальний тип відноситься до суміжних відносин між суміжними пропозиціями та висловленими позиціями, а глобальний тип відноситься до зв'язку дискурсу або його окремих фрагментів у цілому (як цілої сцени, акту або навіть як цілої вистави) [2].

Наведемо приклад із «Школи лихослів'я» Р.Б. Шерідан.

Sir Peter Teasle. Lady Teasle, Lady Teasle, I'll not bear it! [3]

Lady Teasle. Sir Peter, Sir Peter, you may bear it or not, as you please; but I ought to have my own way in everything, and what's more, I will, too. What! though I was educated in the country, I know very well that women of fashion in London are accountable to nobody after they are married [3].

У цьому контексті ознакою зв'язку між лініями сера Пітера та його дружини є їхнє звертання один до одного через анафоричний повтор імен Lady Teasle, Lady Teasle – Sir Peter, Sir Peter [3]. Як образ мови синтаксичний паралелізм дозволяє чітко виділити не тільки назви дійових осіб, а й виражену ними емоційно-оцінну конотацію (роздратування, конфлікт, взаємне роздратування).

Лексико-граматичний зв'язок підкріплюється й фонетичним у випадку асонансу звука [i:] в іменах Teasle и Peter. Об'ємна відповідь леді Тізл також пояснює непевність цього посилання у вступі її чоловіка (I'll not bear it!) – вона хоче повної влади в сім'ї (I ought to have my own way in everything) [3].

Далі діалог-суперечка матиме все більш різкі інтонації: Sir Peter Teasle. Very well, ma'am, very well; – so a husband is to have no influence, no authority? [3]

Lady Teasle. Authority! No, to be sure: – if you wanted authority over me, you should have adopted me, and not married me: I am sure you were old enough.

Sir Peter Teasle. Old enough! – aye – there it is. Well, well, Lady Teasle, though my life may be made unhappy by your temper, I'll not be ruined by your extravagance.

Lady Teasle. My extravagance! I'm sure I'm not more extravagant than a woman of fashion ought to be [3].

Слід зазначити, що жіночому характеру властива велика агресія, яка проявляється через пряме протистояння чоловікові [2] (табл. 1).

Таблиця 1

	Повтор імен співрозмовника	Повторення особистих займенників		Перифраз та звертання до себе
		Прямий повтор	Морфологічний повтор	
Леді Тізл	Sir Peter (2)	I (8) you (5)	me (3), my (2) your (0)	a woman of fashion (2)
Сер Пітер	Lady Teasle (3), ma'am (1)	I (2) you (0)	me (0), my (1) your (2)	husband (1)

Як показано в таблиці 1, семантичний радіус номінацій Lady Tizzle на основі опозиції Я-Ти дуже широкий. Вона пов'язана з кожним рядком, насамперед, особовим займенником «я» в прямій і відмінній формах (всіх 13), а також частим повторенням займенника «Ти» (5).

Сер Пітер менше говорить про себе (3) і лише двічі вживає репліку. Добре повторення рефлексів свідчить про його розгубленість. Експресивний синтаксис у цьому епізоді проявляється переважно за допомогою прийому або анадиплозису.

Аналогом такої структури в прозовому творі зазвичай є наявність повторюваних елементів на перетині абзаців. У дискурсі драми такий зв'язок виникає, коли пропозиції в репліках акторів порівнюються або протиставляються.

Таким чином, у прикладі кожна з трьох виділених пар додатково вводить протилежний аргумент – антитезу. Тут другий елемент подається в еліптичній формі і виконує функцію емоційно-рефлексивного вигуку. Такий повтор дозволяє говорити про особливу синтаксичну «картинку» фрагмента, побудовану за принципом «словесного поєдинку» (пінг-понгова розмова) [1].

Слід зазначити, що локальні зв'язки на основі лексичних (синонім, варіант) і синтаксичних (еліпсис, паралелізм, анадиплозис, епіфора) повторів сприяють підтримці глобальної комунікації. Адже на рівні слів на перший план висуваються основні проблеми (поняття), про які сперечаються герої: «вплив/влада в сім'ї, старість чоловіка та марнотратство жінки модниці».

Сила аргументу визначається найбільш очевидними маркерами модальності – модальними дієсловами (will, may, ought to, to be, to want) и модальными словами (sure). Глобальна комунікація дозволяє вийти за рамки конкретного сценічного епізоду та визначити його когнітивне підґрунтя [1].

Так, сер Пітер був немолодим, коли одружився, і був більше схожий на батька, ніж на чоловіка (you should have adopted me, and not married me: I am sure you were old enough) [3]. Натомість леді Тізл, незважаючи на своє провінційне виховання, через заміжжя опинилася в Лондоні (I was educated in the country, I know very well that women of fashion in London) [3].

Слід зазначити, що вся ця інформація, яка об'єднує текст на глобальному рівні, підтримується регресивною та прогресивною комунікацією. Таким чином, у попередніх і пізніших текстах п'єси, наприклад, вік сера Пітера та гарячий темперамент його дружини, очевидна послідовність.

Досліджуючи категорію послідовності на прикладі основного корпусу тексту п'єс, відзначаємо широкий спектр подальших досліджень, що охоплюють частини єдиного формату вистави, які є не лише глядацьким, а й режисерським задумом.

Список використаних джерел та літератури

1. Абаімова О.В. Семантико-синтаксичні та інтонаційні особливості монологу в діалогічній мові англійської художньої прози : автореф. дис. ... на

здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови». Одеса, 1998. 20 с.
2. Смущинська І. Індивідуальний стиль письменника та проблемасемантичного перетворення слів у його мовній системі. *Іноземна філологія* : Вісник Київського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. К., 2000. 131с.
3. Sheridan, R. B. School for Scandal. The dramatic Works. London, New york, Toronto: Oxford University Press, 1906. P. 183–280.

В. В. Колесник
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Савчук І. І.

КОНЦЕПТ ЯК МЕНТАЛЬНА ОДИНИЦЯ ПРЕДСТАВЛЕННЯ ЗНАНЬ: СЕМАНТИКО-КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

Актуальність проблеми зображає процеси утворення, перероблення та відтворення знань. Тож доречно зауважити, що головним ключем тут виступає людина. Вона є творцем емоційної картинки, яка зображується за допомогою мовних знаків. Мовна репрезентація всього навколо є заслугою духовного та філософського дійства повсякденного життя людства. А поняття «концепт» можна трактувати як відтворення та регенерація інформації, яка знаходиться у процесі її зародження.

Існує досить велика кількість вчених та дослідників, котрі досліджували «концепт» у мовознавстві. Серед них є і В. Фон Гумбольдт, Р. Карнап, Б. Рассел та багато інших.

Традиційно вважається, що ментальність, за своєю суттю є основною, щоб виявити зображення варіації та відтворення змін в людській сутності, свідомості та бутті людини. Проблематика ментальності в нашому сьогоденні зазначає велику важливість. Також її можна пов’язати низкою принципів розвитку соціуму та соціальних інституцій.

Початок терміну «ментальність» ввели до загально відомого поняття як вітчизняні та зарубіжні представники: Ж. Ле Гофф, Ж. Дюбі, М. Пруст та багато інших [5: 126]. Деякі з них вважали, що ментальність можна розглядати як поведінку і життєвий досвід індивіда. На противагу цьому, великий психолог Зигмунд Фрейд заперечував це ствердження, тим, що життя людини ніяким чином не буде пояснювати її ментальність [6: 128].

Метою статті є схарактеризувати поняття «концепт» як ментальну одиницю представлення знань та узагальнити семантичні й когнітивні аспекти концепту.

Головним **завданням** обраної для аналізу проблеми зумовлюється необхідністю дослідити зв'язок між ментальністю та її лінгвальним втіленням.

Концепт – є одиницею пам'яті, системи понять і мови мозку, а також являється цілою картиною світу, яка відбивається в психології людини. Більш того, цю картину світу можна поділити на дві категорії: об'єктивна та уявна. Та саме уявна картина світу представлена в літературі, де суб'єкт має своє власне уявне зображення про предмет та їх місце у житті. Паралельно з подібним уявленням про концепт, входить до широко загалу й такі поняття як: лінгвістичні, культурологічні та психологічні розсуди.

Лінгвістичні аспекти нашого часу диференціюють одиниці мови та їх причетністю до когнітивних аспектів, які ж обумовлюють їх існування та функціональність. Важливим у подібних оглядах є поняття «концепт», котрій має близьке відношення до лінгвістики з психологією, культурологією та інші.

Загалом, «концепт», котрий можна легко перекласти на латину як «conceptus», що дозволено назвати калькою. Але ж якщо заглянути у будь-який словник або ж граматичний довідник латинської мови, першочерговим помічаємо, що «conceptus» є дієприкметником зі значенням «зародок».

У вузькому спектрі «концепт» прирівнюють до поняттєвого компонента значення слова, яке дослідники називають по-різному: денотат, десигнат, сигніфікат, лексичне поняття, референт; у широкому – термін «концепт» використовують у зв'язку з когнітивним підходом до мовних знаків.[3: 54]. Тож можна сказати, що «концепт» є ментальною одиницею, яка є джерелом усвідомлення інформаційних будов, котрі віддзеркалюють значення і людський досвід.

Концепт своєю чергою містить проблематичні формування думки, віри та причини у світогляді людини. Важливим місцем у концепті, також займає культурний аспект, котрий, так само входить до ментального процесу індивіда. Таким чином, можна відзначити те, що людина вважається головним фактором, котрий знаходиться в епіцентрі мовленнєвої картини світу. До того ж саме ця картина буде утворюватися за допомогою духовної та культурної діяльності людини. Існують певні ствердження, що лінгвокультурне значення потребує детальної розробки мови, культури та свідомості. Чому ж саме свідомості. Так, як саме в цьому аспекті здійснюється симбіоз мови та культури.

Одним з перших, хто започаткував ментальну одиницю під категорію «mentaléte» у своїх працях «Первісна ментальність», був французький психолог та етнолог Люсьєн Леви-Брюль [1: 267]. Але не кожен учений розрізняв поняття

«ментальність» та «менталітет», замість цього просто використовували такі слова як *mentality* (англ.), *mentaléte* (франц.) та *mentalität* (німц.).

Не менш особливий вплив також зробив К.Г. Юнг. Науковець свідчить феномен колективного несвідомого на соціально-психологічному рівні в осмисленні суті ментальності. Він зауважує, що колективне несвідоме – це сховище латентних шарів пам'яті людства, котрі у свою чергу утворюються за допомогою потужних первинних психічних образів-архетипів [7: 90]. Архетипом можна вважати свідоме та підсвідоме людини, яке формується з її

багатогранного соціально-природного світу. Тобто, це те, яким чином наша душа переживає психологічну реальність.

Інші ж вченні вважають, що «ментальність» можна передати шляхом знакових систем, котрий є процесом вторинного перекодування світу. І саме таким чином ментальність стає системою образів і уявлень у самосвідомості.

Цілісність мовної картини світу насамперед припадає на категоризацію та подання абстрактної ідеї в певній концепції. Проблематику концептуалізації мовної істини, перш за все, опрацьовує когнітивна лінгвістика.

У свою ж чергу, когнітивна лінгвістика вивчає такі процеси: отримання, обробка, зберігання та використання інформації. Якраз, когнітивні аспекти це знання в нашій свідомості, які генерують наше уявлення та ставлення до навколишнього світу які базуються на структурі нашої мови. Когнітивні категорії за своєю суттю являються перед нами як психологічні та соціологічні явища у сучасному інтерпретуванні. Що є доволі цікавим, у розробці концептуального аспекту брали участь М. Бірвішу, Р. Джекендоффу та Г. Фреге вони одностайно відстоювали думку, що розбіжності між концептуальною та мовною картиною стає питання змісту значення та концепту.

Когнітивна лінгвістика, також виступає як наука, котра зумовлює спільність предмета, тобто, її когніції. Предметом вивчення когнітивної лінгвістики є проблематика пізнання, мислення та переробка інформації.

У когнітивній лінгвістиці, концепт можна тлумачити як, розуміння індивідуальне, а не колективне. Головною метою лінгвокогнітивного усвідомлення є те, щоб встановити закономірності, котрі будуть поєднувати ментальні процеси людини та мову у єдине.

Концептуально вагомі частини картини світогляду, у мовній формі, утворюють різноманіття свого значення за допомогою семантичного аспекту.

Семантика ментальності є підґрунтям для психіки, в котрій утримується психологічне віддзеркалювання дійсності та самого себе. «Концепт» у семантиці ментальності - є сполученням процесів суб’єкта за для пізнавальних процесів, котрі матимуть форму вибіркових множинних ментальних образів.

Семантичний аналіз, так чи інакше, охоплює архетипні методи, методологічний прийом семантичних примітивів (за допомогою одних слів, словосполучень, котрим вже дано значення, можна надати тлумачення тим, котрі його не мають, методи опису концептуальних слів задля осмислення сукупності текстових інтерпретацій змісту [2: 57].

Отже, підсумовуючи усе вище сказане, відзначимо, що поняття «концепт» є доволі багатогранним та має низку доволі тісних зав’язків з ментальністю та з усією її різноманітністю. Попри те, що «концепт» був зароджений ще у далеку давнину, до сьогоднішнього дня досі йдуть дослідження цього терміну, оскільки він є двояким. Тому як, все в нашому житті засновується на його ж розвитку, все змінюється і людина, і її бачення на світ, через це і змінюється етнос, мовлення та ментальність всіх нас. Перспективами подальших досліджень з обраної тематики, вважаємо необхідним виявити в

такій майбутній праці «Семантикокогнітивні особливості вербалізації концепту МІЖКУЛЬТУРНА СПІВПРАЦЯ в сучасному англомовному медійному дискурсі».

Список використаних джерел та літератури

1. Lucien Lévy-Bruhl La mentalité primitive. France.: Presses Universités de France. 1960. 542 p.
2. Вежбіцка А. З книги "Семантичні примітиви". Под ред. Ю. С. Степанова. 1983. 250 с.
3. Жаботинська С. Принципи лінгвокогнітивного аналізу і феномен полісемії. *Проблеми загального, германського та слов'янського мовознавства.* До 70-річчя професора В. Левицького. Чернівці: Книга XXI, 2008. 357–368 с.
4. Місінькевич О. Концепт культури як одиниця ментальної інформації у мовній картині світу. Мандрівець, 2014. 53–57 с.
5. Пруст М. У пошуках втраченого часу: у 7 т. / пер. із фр. А. Перепаді. Київ: Юніверс, 2002. 384 с.
6. Фройд, З. Вступ до психоаналізу = Einfuhrung in die Psychoanalyse : лекції зі вступу до психоаналізу з новими висновками. Київ : Основи, 1998. 709 с.
7. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. С. 537.

Я. Я. Колесник
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Григор'єва Т. Ю.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. В інформаційно-комунікаційному суспільстві, що постійно розвивається, виникає необхідність здобування школярами різнобічно спрямованої інформації за допомогою нових способів діяльності. Вони дозволяють розвинути базові компетентності учнів в різних аспектах, щоб забезпечити подальший успішний особистісний та професійний розвиток, високий попит та державному та закордонному ринку праці та саморозвиток творчого потенціалу особистості.

На основі цих факторів можемо вважати, що середня освіта вже давно перестала бути просто системою середніх шкіл для молоді, що закінчила початкову школу, яка дає або загальну або професійну освіту та право продовжувати навчання у вищих школах [6]. За останні роки науковці визначили, що основа мета вивчення англійської мови полягає у розвитку соціокультурної та лінгвістичної компетентності здобувачів освіти, яких

занурюють в середовище іншомовного спілкування на уроках [6]. Такі тенденції у методиці викладання відповідають сучасним потребам суспільства і проявляються в спрямованості цілей, завдань, змісту, принципів і методів навчання на комунікативну складову.

Публікації науковців Л. Калініної, О. Першукової, І. Самойлюкевич та інших присвячені питанню компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, зокрема англійської, та спрямування на розвиток лінгвосоціокультурної компетентності. Велика кількість праць з теми показує, що ця проблема потребує якомога ширших варіантів розвитку та вдосконалення, адже світ швидко змінюється і це має бути відображено у формах та методах викладання.

Тому тема нашого дослідження, яка стосується проблем формування лінгвосоціокультурної компетентності школярів основної школи у процесі навчання іноземної мови, надзвичайно важлива та **актуальна** в контексті сучасності.

Мета роботи – розглянути поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» та здійснити зіставний аналіз підручників вітчизняних та зарубіжних авторів за засадами, які використовуються для її формування.

Виклад основного матеріалу. Оволодіння іноземною мовою у контексті міжкультурної парадигми світосприйняття передбачає навчання на приблизно рівних умовах мови народу, який нею спілкується, та ознайомлення з його культурою. Розгляд ситуації під таким кутом спричиняє формування готовності до міжкультурної комунікації у рамках типових сфер, тем, комунікативних моделей і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою [6].

Оновлена навчальна програма з іноземних мов [6] формує новий підхід до навчання, сутність якого полягає в забезпеченні культурознавчої спрямованості навчання. Оволодіння іноземною мовою на основі ознайомлення учнів з культурою, традиціями і реаліями країни, мова якої вивчається, на сьогодні є одним із базових принципів навчання предмету.

Під час навчального процесу здобувачі освіти мають опанувати фонетичні, лексичні, граматичні і структурно-композиційні навички, вміти використовувати їх в основних видах мовленнєвої діяльності, що означає формування лінгвістичної компетентності, мовленнєвих навичок і вмінь як складової частини комунікативної компетентності. Успішність такого процесу значною мірою залежить від фонових знань, зокрема, країнознавчих реалій, особливостей національних стилів поведінки, принципів мислення, морально-етичних цінностей і культурних норм, міжкультурних відмінностей невербального спілкування, норм етикету [7: 5–15]. Це визначає суть лінгвосоціокультурної компетентності.

Зокрема, науковець, Л. Калініна зазначає, що соціокультурна компетентність – це комплекс знань про цінності, вірування, поведінкові зразки, звичаї, традиції, мову, досягнення культури, властивих певному суспільству [4: 7]. І. Закір'янова вважає, що соціокультурна компетентність є інструментом виховання міжнародно орієнтованої особистості, яка

усвідомлює взаємозалежність і цілісність світу та необхідність міжкультурної співпраці у вирішенні глобальних проблем людства [3: 6]. І. Алєксєєнко у своїх працях розглядала соціокультурну компетенцію як аспект комунікативної здатності, який включає в себе такі специфічні риси суспільства і його культури, які проявляються в комунікативній поведінці членів цього товариства [1].

Структура лінгвосоціокультурної компетентності включає загальнокультурну, країнознавчу, лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну та соціальну компетентності людини [7: 2]. Всі ці компоненти взаємопов'язані через культурний та соціальний контексти, де перший передбачає знання реалій, загальних для всього народу-носія мови, а другий – це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Тому дана компетентність формується як фонові знання, що є загальнокультурною обізнаністю учасника комунікативної ситуації із світовою історією, географією, літературою, мистецтвом тощо, знання про предмети, явища, факти суспільно-культурного життя, загальноприйняті у певній мовній громаді норм етикету, або комунікативні патерни поведінки (вербальні і невербальні) [2].

Формування лінгвосоціокультурної компетентності буде успішним за умови повторюваного виконання завдань, які передбачають формування позитивного ставлення до культури народів, мова яких вивчається; проведення паралелі між двома культурами; вибір соціокультурних явищ відповідно до завдань учителя; оцінку соціокультурних подій та вміння знаходити відмінності; формування асоціативних вмінь та естетичних почуттів; коментування іншомовного матеріалу соціокультурного змісту; висловлювати своє ставлення до важливих подій іншомовної культури; інтерпретацію соціокультурної інформації для формування вмінь критичного мислення; виконання завдань лінгвосоціокультурного змісту в умовних комунікативних ситуаціях [7: 8–25].

Комбінація пошуково-творчих лінгвосоціокультурних завдань для середньої школи спирається на такі види вербальної наочності, як краєзнавчий, художній текст, уривок з автентичної статті тощо. На цій основі учням пропонується знайти більш детальну інформацію про соціокультурні явища, творчо опрацювати її в реальних іграх, комунікативних ситуаціях, дискусіях і проектній роботі.

В межах нашої теми ми вирішили проаналізувати завдання для формування лінгвосоціокультурної компетентності, які подаються в підручниках українських і зарубіжних авторів. Представимо результати цього аналізу на основі двох підручників для середнього ступеню - «Focus 3» (автори Сью Кай, Воган Джонс, Даніель Брейшоу) 2020 р. [8] та «Англійська мова 8 клас» (автори Л. Калініна, І. Самойлюкевич) 2021 р. [5] за критерієм роботи з країнознавчим матеріалом.

На відміну від початкової школи, де учні лише отримують поверхневі знання, вчаться писати та читати англійською, у середній школі розвиток соціокультурної компетентності переходить в нову площину. Таким чином

учні порівнюють різні аспекти країнознавства, тісно пов'язані з ними питання культури, традиції та звичаї різних народів, говорять про стереотипи нашого сприйняття певних понять та образів.

Звертаючись до підручника «Англійська мова 8 клас» Л. Калініної, І. Самойлюкевич можемо виокремити певні завдання, що забезпечують формування лінгвосоціокультурної компетентності [5]:

1. У рубриці *Across cultures* наведені поняття та їх значення англійською мовою, що характерні для культури США, наприклад *mall, SAT, elective;* розповідається про різноманітні американські гурти, штати, міста; представлена лексика, яка відсутня в українській культурі, наприклад, *tutor, host mom*; розповідається про види спорту, газети, журнали, географічні поняття, відомих людей, письменників, як-от Роберт Стівенсон. Такі види пояснень не лише допомагають уникнути культурного шоку, але й поглиблюють знання з окремої теми, дозволяють розширити кругозір в соціокультурному плані та здобути навички виокремлення та розуміння таких елементів.

2. Авторки використовують тексти з назвами географічних понять Британії, Шотландії, національних танців певних країн та їх особливостей, що розвиває толерантність до звичаїв іншої країни. Крім того, тексти та завдання до них пропонують порівняти схоже і відмінне у різноманітних сферах суспільного життя: у школах України та Англії, Британії та Америки, шкільну рутину, пресу в Британії, американські телеканали, найбільші бібліотеки США та Британії, України [5].

3. Велика кількість завдань спрямована на порівняння культур, тому тут задіяний передусім лексичний, граматичний, культурний, соціальний, семантичний, мовленнєвий аспект викладання англійської мови. Корисним є пояснення відмінностей одного і того ж поняття у британському та американському варіантах англійської мови: *BrE – primary school, AmE – elementary school* [5]. Таким чином здобувається грамотність та вміння розрізняти мовні елементи, характерні різним варіантам мови.

4. У рубриці *Culture comparison profile* учні мають можливість порівняти системи освіти, предмети, оцінки, види екзаменів у школах 3 країн. Задля удосконалення умінь говоріння здобувачам освіти пропонується не просто розповісти про улюбленого персонажа книги вітчизняних авторів, а й обрати англомовного, щоб заглибитись у соціокультурні умови, за яких він створений. На повне порівняння географії, історії, народності, традицій Великобританії та України спрямовані дві теми [5]. Вони мають на меті проаналізувати схоже та відмінне, дозволити учням сформувати свою думку, висловитися і розширити коло своїх загальних знань як про свою державу, так і про країну, мова якої вивчається.

У підручнику «Focus 3» використано автентичні матеріали, що робить її близькою до культури країн, мова яких вивчається. Наступні види діяльності допомагають здобувачам освіти уникнути культурного шоку та засвоїти матеріал країнознавчого характеру:

1. Підручник висвітлює матеріал, пов’язаний з конкретними видами спорту, модою, стилем харчування, характерними для культури англомовних країн. Рубрика *UK Today* презентує факти про Британію з різних сфер життя, деякі з них є доволі цікавими і несподіваними [8]. Вони можуть як підтверджувати стереотипи, так і спростовувати їх, надаючи достовірну інформацію, що полегшить сприйняття іншої культури та дозволить уникнути казусів.

2. Для говоріння пропонуються теми зовнішності, одягу, кольору волосся та інші [8]. Ці питання допомагають з’ясувати не тільки те, яким є стиль життя та зовнішній вигляд людей іншої культури, а які є схожі та відмінні риси щодо нашого. Учні вчаться розрізняти та толерувати особливості людини, занурюються в англомовний світ. За допомогою роботи в групах вони можуть глибше дослідити питання та допомогти один одному у засвоєнні нових понять.

3. Підручник містить сталі фрази, що використовуються для подяки, ввічливого прохання, висловлення пропозиції, правила написання формального та неформального листа, які формують навички письма в будь-якій комунікативній ситуації [8]. До того ж, використано відео BBC та статті з сучасних журналів, що допомагають визначити та обговорити актуальні теми, зацікавити учнів, адже мова йде, наприклад, не про умовних героїв або про книги, про які вони навіть не знали, а про улюблених спортсменів, музичні гурти, акторів популярних серіалів та фільмів. Пропонуються тексти та відео на теми: музика (Ед Ширан), серіали та актори «Дуже дивні справи» (акторка Міллі Боббі Браун), ікони моди, дивні дієти суперзірок, стереотипна поведінка англомовного населення та інше [8].

Висновки. Отже, одним з найцікавіших і всеохоплюючих методів навчання іноземним мовам, який поряд з класичним, широко використовується у школах – лінгвосоціокультурний, який передбачає залучення здобувачів освіти в соціальне, лінгвістичне і культурне середовище. Це відбувається за допомогою різних методик, як-от робота з автентичними матеріалами, конструювання комунікативних патернів, розвиток мовленнєвих навичок, використання прагматичних матеріалів тощо.

У підручнику «Англійська мова» 8 клас Л. Калініної, І. Самойлюкевич переважає робота з країнознавчим матеріалом, особливо порівняння культурних та соціальних особливостей трьох країн – України, США та Великобританії. Такий підхід дозволяє забезпечити міжкультурну парадигму світосприйняття та взаємодії у сучасному світі. «Focus 3» застосовує більше автентичних матеріалів. Це можна пояснити тим, що підручник створений не українськими авторами. Проте він відображає реальну інформацію про реальних людей, тенденції в моді, повсякденному житті та харчуванні. Використання таких підручників сприятиме зануренню учнів у мовленнєве середовище, що допоможе їм легше опанувати не лише мову, а й засвоїти інформацію, звички, комунікативні моделі носіїв мови.

Таким чином лінгвосоціокультурна компетентність повинна виступати як мета і результат підготовки учнів до соціокультурної комунікації у світі та суспільстві 21-го століття.

Список використаних джерел та літератури

1. Алєксєєнко І. В. До проблеми конструювання змісту уроку іноземної мови у старшій школі. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць / [ред. кол., гол. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов]. К.: Пед. думка, 2011. Вип. 11. С. 437–446.
2. Бачинська Н.Я. Лінгвістичні основи формування соціокультурної компетенції учнів. – Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua (дата звернення: 26.10.2022).
3. Закір`янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І.А. Закір'янова. К., 2016. 22 с.
4. Калініна Л. В. Навчання англійської мови та культури у соціокультурному аспекті. *Іноземні мови*. 2008. № 2. 48 с.
5. Калініна Л.В. Англійська мова = English : для спеціаліз. шк. поглибл. вивч. англ. мови : підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич. К: Генеза, 2021. 271 с. : іл.
6. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти // Зимомря І. М., Мойсюк В. А., Тріфан М. С., Унгурян І. К., Яковчук М. В. // Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021 №795.
7. Першукова О. О. На шляху до міжкультурної свідомості. *Іноземні мови*. 2016. № 5. 60 с.
8. Sue Kay. Focus 3. 2nd ed. Longman: Pearson education, 2020. 162 p.

Я. О. Кондратенко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Лісова Ю. О.

ХУДОЖНЄ ВТІЛЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ФОРМ СВІДОМОСТІ У СУЧАСНИХ ТРИЛЕРАХ: СТРУКТУРА, СЕМАНТИКА, ПРАГМАТИКА

Постановка проблеми. Ще починаючи з давніх-давен та до сьогоднішнього дня науковці з цікавістю досліджують свідомість людини. Часом наш мозок відтворює інформацію з глибин людської пам'яті неочікуваними для людей способами. Згідно теорії Фрейда свідома людина не завжди може до кінця усвідомлювати все. Саме тому присутність

несвідомого уможливлює наукове трактування таких явищ як інтуїція, галюцинації, дежавю, втрата пам'яті, затьмарення розуму, сновидіння тощо [4]. Прагнення людства до інтелектуального й фізичного розвитку дає поштовх письменникам відтворювати щось нове, неклішоване, що відображається у художньому постмодерністському дискурсі й набуває все більшої актуальності.

Актуальність питання. Альтернативні форми свідомості у художньому висвітленні, тематика оніричного дискурсу все більше перебувають у фокусі уваги науковців, оскільки вони вивчаються лише в творах реалістичного та постмодерністського напрямів [2: 18–19]. Проте сучасна література, зокрема трилери, здатна скласти гідну конкуренцію та довести, що не реальні події, а саме несвідоме – це відповідь на будь-яку загадку, над якою людина ламала голову упродовж років.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження відзначається міждисциплінарним характером, залучаючи напрацювання науковців у галузях психології, лінгвістики, літератури. Для вивчення альтернативних форм свідомості у художньому дискурсі залучаємо теорію Зигмунда Фрейда, одного із найвідоміших психологів, психотерапевтів, який детально досліджував сновидіння як один із можливих проявів таких форм свідомості. Він дотримувався теорії, що психічне життя людини залежить від її особистих бажань, проте через «моральну цензуру» не все можливо зробити в реальному житті. Коли бажане все одно хоче здійснитись у свідомому, воно починає приходити, наприклад, у вигляді сновидінь. Для дослідження проявів несвідомого у науці використовують такий метод як аналіз сновидінь, елементи якого ми застосуємо для лінгвістичного аналізу фрагментів художнього тексту [4].

Онірична література й оніричний дискурс розглядаються нами через мотив сновидіння [6]. За твердженням В. Савєльєвої оніричний художній текст – це розповідь вигаданого сновидіння від імені самого автора та його ж персонажа, яка містить такі структурні елементи як описи, елементи наративної розмови, ремарки, коментарі, що, у свою чергу, надає тексту сюжетотворчої, символічної, психологічної, містичної функцій [3: 123]. Це значно розширює межі оніричних станів з боку виявлення структурних елементів сновидінь, стилістичних і прагматичних аспектів [2: 18–19]. Проілюструємо вищезазначене фрагментом із трилеру Франка Тільє «Rêver» («Сновидіння») [6]:

*«**Après ces verifications**, à la lueur de sa petite lampe, elle tira un autre stylo du tiroir et poursuivit son récit.*

***Venons-en au rêve que je viens de faire**: je suis debout dans la chambre de ma fille Léa, à côté de son grand lit vide. Les draps sont défaits. Un ventilateur en bois tourne au-dessus de ma tête. Avec la Vitesse des pâles se dessine une inscription en arc de cercle: «Perlette d'Amour.» C'est le petit surnom que je donnais à Léa, et qu'elle détestait tant.*

*... À l'aide d'Internet, en tronçonnant la séquence au bon endroit, j'ai obtenu une phrase qui m'a retourné l'estomac lorsque je l'ai traduite. **Une énigme vieille***

de deux mois, tatouée sur le corps d'un môme kidnappé, ***venait de trouver sa solution*** *de la façon la plus étrange qui soit.* ***Par un rêve****.»* [7].

Можна прослідкувати, що в цьому уривку з'являється композиційний прийом обрамлення, який передбачає додаткову розповідь у розповіді [5], у нашому разі це щоденникові записи. Уведення цього прийому відбувається через наказову форму *venons-en (son récit) que je viens de faire* (перейдемо до сну, який я щойно бачила) й передбачає його текстову фіксацію на папері – *à la lueur de sa petite lampe, elle tira un autre stylo* (у світлі своєї вона дістала іншу ручку).

Розглянемо роль синтаксису в останньому реченні фрагменту: «*Une énigme vieille de deux mois, tatouée sur le corps d'un môme kidnappé, venait de trouver sa solution de la façon la plus étrange qui soit. Par un rêve.*» Комунікативна мета – донести читачу інформацію про те, що відбувається в житті головної героїні через сон. Нижче наведені приклади й інших синтаксичних структур, які дають чітке зображення переживань персонажа – еліптичні питання, короткі за структурою речення, інверсія тощо. Синтаксична структура, через яку було досягнуто мети, представлена еліптичним реченням «*Par un rêve.*» Таким чином завдяки сновидінню персонаж знаходить відповідь на питання, яке мучило її протягом останніх місяців. Це означає, що сни не просто плоди невтілених у життя бажань, як вважав Фрейд, а ще й ключ до відповідей, над якими людина розмірковує певний проміжок часу.

Порівняємо вище вказану інформацію з наступним випадком. У трилері Рут Веа «In a Dark, Dark Wood» («У лісі-лісі темному») нас передусім цікавить такий стан свідомості як амнезія, що є наслідком автокатастрофи, у яку потрапила головна героїня:

*«****I remember… I remember a car****… **I remember stumbling across broking glass**… one of my shoes had come off… **Have I had an accident? A car accident? Was I**… was I attacked? ... What the hell happened in that car? **Why can't I remember?** »* [8].

За науковими даними однією з причин амнезії є сильний пережитий шок, який організм намагається витіснити, щоб людина почувала себе в максимальному спокої [1]. Підтвердженням цьому є короткі речення і повтори *«I remember…» «I remember a car…»*, риторичні питання *«Why can't I remember?»*, «*Have I had an accident?»* та еліптичні питання: *«A car accident?»*. Зазначені синтаксичні фігури передають переривчастий характер ситуації, емоційність і схвильованість героїні, а відтак надають напруженості тексту. Про уривчастість і експресивність мовлення внаслідок хвилювання свідчить багатократне вживання трикрапки.

Висновки. Антропозорієнтованість міждисциплінарних досліджень, у фокусі яких ми розглядаємо альтернативні стани свідомості, дозволяє дійти висновку про необхідність багатоаспектного вивчення цього питання – з боку структури, семантики і прагматики.

Список використаної літератури

1. Амнезія. URL: https://uk.m.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BC%D0%BD%D0%B5%D0%B7%D1%96%D1%8F (дата звернення: 08.11.2022)
2. Бойко О. О. Оніричний дискурс як засіб створення фентезійного художнього світу (на матеріалі творів Макса Фрая і Дари Корній). Випуск 10. Ст. 18-19.
3. Лісова Ю. О. Оніричні елементи в художньому тексті. *Paradigmatic view on the concept of world science* : collection of scientific papers «ΛΌГОΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Toronto, Canada, 2020. Vol. 2. С. 122–123.
4. Несвідоме. URL: https://pidru4niki.com/1957041137317/psihologiya/nesvidome#:~:text=%D0%94%D0%BE%20%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%BD%D0%B5%D1%81%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B2%D1%85%D0%BE%D0%B4%D1%8F%D1%82%D1%8C%20%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D1%96%D0%BD%D0%BD%D1%8F,%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%2C%20%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%2C%20%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8E%D1%86%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20%D1%82%D0%BE%D1%89%D0%BE (дата звернення: 06.11.2022)
5. Обрамлення. URL: https://uk.m.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F (дата звернення: 06.11.2022)
6. Онірична література. URL: https://uk.m.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%BD%D1%96%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0#:~:text=%D0%9E%D0%BD%D1%96%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0%20%E2%80%94%20%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0%2C%20%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%81%20%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D1%97,%D1%87%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B7%20%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%B7%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD% (дата звернення: 07.11.2022)
7. Franck Tilliez «Rêver». URL: https://libcat.ru/knigi/detektivy-i-trillery/triller/73917-franck-thilliez-r-ver.html (дата звернення: 06.11.2022)
8. Ruth Ware «In a Dark Dark Wood». URL: https://ereads.net/ruth-ware/424560-in_a_dark_dark_wood.html (дата звернення: 07.11.2022)

В. А. Корець
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к.п.н., проф. Калініна Л. В.

ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНО ПОВ'ЯЗАНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ВЕРБАЛЬНО-ЗОБРАЖАЛЬНОЇ НАОЧНОСТІ

У статті розглянуто специфіку формування логічно пов'язаних висловлювань учнів молодшої школи засобами вербально-зображальної наочності. Виявлено, що засоби наочності забезпечують активну роботу вчителя та учнів на етапах відпрацювання мовного матеріалу та впровадження його у власне мовлення.

Ключові слова: *наочність, вербально-зображальна наочність, логічно пов'язані висловлювання, молодший школяр.*

The article examines the specifics of the formation of logically connected statements of primary school students by means of verbal-visual visualization. It was proved that visualization tools ensure the active work of the teacher and students at the stages of practicing language material and its independent use by the students.

Key words: *visuality, verbal-visual visuality, logically connected statements, primary school student.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі проблема формування зв'язного висловлення у дітей на уроках іноземної мови набуває особливої актуальності. Це пов'язано з тим, що сформоване зв'язне мовлення на етапі початкового навчання надалі передбачає успішне освоєння дітьми програмою з іноземної мови середньої загальної освіти. Нова українська школа вимагає аби учень умів розглядати висловлення як логічно пов'язаний, змістовний компонент мовлення та будувати розповідь не у вигляді коротких не пов'язаних між собою речень, а навчився створювати цілісне висловлювання. Опанування навичками розгорнутого, змістовного мовлення має основне значення для всебічного розвитку дитини та подальшого розвитку навичок діалогічного й монологічного мовлення – як усного, так і писемного.

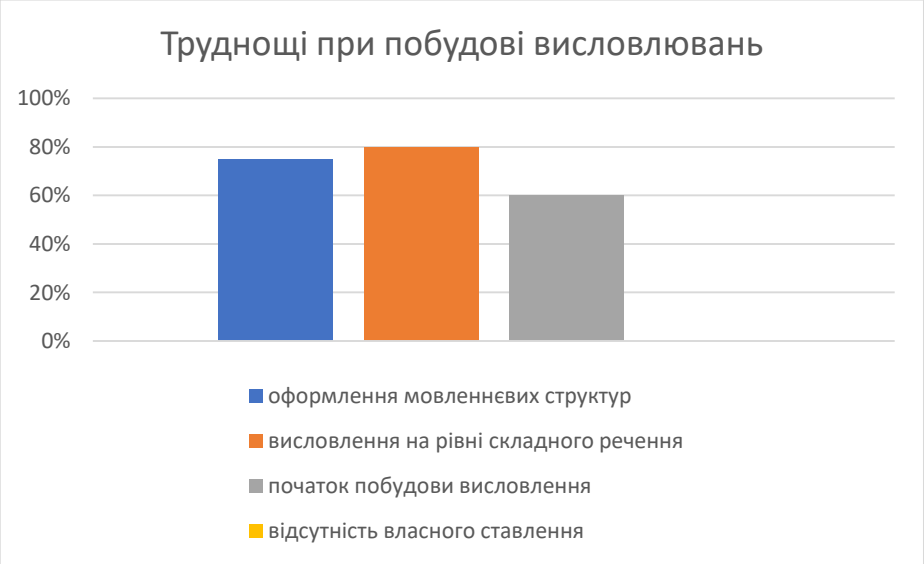
Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню особливостей формування логічно пов'язаних висловлювань учнів присвячені праці С. Гапонової, К. Костюченко, А. Наконечної, Д. Річардс, С. Савігнонс, Р. Шмідт та ін. Разом з тим, вербально-зображальна наочність як засіб формування логічно пов'язаних висловлювань недостатньо розглядається в окремих дослідженнях, що ще раз підтверджує актуальність обраної теми.

Мета статті – дослідити специфіку формування логічно пов'язаних висловлювань учнів молодшої школи засобами вербально-зображальної наочності.

Виклад основного матеріалу. Наші спостереження довели, що при навчанні структурного оформлення логічно пов’язаних висловлювань в руслі розвитку іноземної мови, основні труднощі полягають в оволодінні граматичними формами і синтаксичними структурами іноземної мови в єдності з їх значенням. Наші дослідження довели, що в учнів 4 класу виникають труднощі в побудові логічно пов’язаних висловлювань. Ми провели анкетування, щоб дізнатися які саме труднощі виникають у четвертокласників при вираженні їхніх думок іноземною мовою. Результати анкетування показали, що 75% дітей мають труднощі в оформленні мовленнєвих структур,у 80% учнів виникли труднощі зі створенням висловлювань на рівні складного речення, 60 % школярів мали труднощі на початку побудови розповіді(не знали як розпочати), 40 % четвертокласників не змогли висловити власне ставлення до ситуації, оцінити її.

Діаграма 1

Результати анкетування



Крім того, процес навчання побудови англомовних логічно пов’язаних висловлювань на рівні складного речення, а також надфразової єдності ускладнюється постійно діючою інтерференцією зі сторони рідної мови. Безперечно, інтерференція є однією з головних причин виникнення труднощів у засвоєнні будови мови, при формуванні вмінь правильного оформлення смислових єдностей у зв’язаних висловлюваннях англійською мовою. А труднощі і помилки учнів у логічно пов’язаних висловлюваннях зумовлені, крім того, й тим, що учні не завжди можуть опиратися на значення англомовних явищ, які відсутні в їх рідній мові. Саме тому у цьому процесі вкрай важливим є використання засобів вербально-зображальної наочності, які й будуть опорою, допоки навички побудови логічно пов’язаних висловлюваннях не автоматизуються.

Більшість учнів молодших класів вчаться будувати логічно пов’язані висловлювання в штучних умовах. Використання засобів наочності дозволяє

компенсувати відсутність мовного середовища. Розвиваючи чуттєве сприйняття, наочність забезпечує також і за оволодіння мовою. За допомогою наочності вчитель може створити іншу дійсність безпосередньо на уроці, що підвищує мотивацію навчання, забезпечує оптимальне засвоєння навчального матеріалу та його запам'ятовування, сприяє розвитку творчої уяви та мислення, стимулює мовну діяльність.

Типи наочних засобів може бути різною залежно від індивідуальних особливостей дитини, рівня розвитку її пізнавальних здібностей та знань, а також від вихідних образів сприйняття. Принцип наочності називають «золотим правилом дидактики» (Я. А. Коменський), за яким навчання має спиратися на всі органи почуттів. За індивідуальними особливостями сприйняття та пізнання розрізняють візуально, аудіально та кінестетично орієнтованих учнів, тобто візуалів, аудіалів та кінестетиків [2: 3].

Вербально-зображальна наочність у навчанні побудови логічно пов’язаних висловлювань займає особливе місце, оскільки дозволяє схематично відобразити послідовність мовних одиниць, словесних конструкцій, завдяки чому учневі легше буде орієнтуватися і доводити навички побудови конструкцій англійською мовою до автоматизму. До такого виду наочності можна віднести опорні схеми – це засоби, що є згустком необхідної інформації. Вони дозволяють побудувати систему певного блоку, полегшуючи одночасно розуміння структури та сприяючи логічному упорядкуванню засвоєного матеріалу.

Поєднання слова вчителя з опорними схемами, таблицями вже під час первинного сприйняття знань забезпечує логічну обробку, встановлення узагальнених зв'язків між новим і раніше вивченим матеріалом, своєрідне «упаковування» їх у якомога економнішу схему, кожен символ якої може служити сигналом для актуалізації великого обсягу навчального матеріалу, орієнтацією на закріплення основних знань та способів оперування ними.

У нашому дослідженні ми проаналізували підручники з англійської мови для 4 класу рекомендовані МОН України на предмет наявності в них візуально-зображальної наочності та отримали такі результати:

Таблиця 1

Порівняльний аналіз рекомендованих Міністерством освіти і науки України підручників з англійської мови для учнів початкових класів

№ з/п	Автор підручника	Зображальна наочність	Зображально-вербальна наочність	Вербальна наочність
1.	Карпюк О. Д.	25%	18%	57%
2.	Fly High	41%	26%	33%
3.	Go getter	33%	25%	42%

За результатами аналізу, кількість вербально-зображальної наочності, вміщеної в підручники з англійської мови для 4 класу рекомендовані МОН України є найменшою серед представлених: 26% вербально-зображальної наочності у підручнику Fly High, 25% - у Go getter та всього18% у підручнику Карпюк О.Д. Ми дійшли висновку, що труднощі під час побудови зв'язних висловлювань спричинені нестачею вправ на вербально-візуальній основі у підручниках вітчизняних та іноземних авторів, що ще раз підтверджує необхідність розробки системи вербально-зображальної наочності, спрямованої на розвиток навичок логічної та зв'язної побудови висловлювань.

Тренування з метою формування навичок побудови логічно пов'язаних висловлювань у молодших класах з урахуванням принципу наочності відбувається через мовні, умовно-мовні та мовні вправи, що супроводжуються різними видами вербально-зображальної наочності: підстановочними таблицями, схемами та символами, схематичними або звичайними малюнками. У мовних вправах, що передбачають вирішення комунікативних завдань, вживання матеріалу стимулюється ситуацією, яка оснащується опорами граматичного характеру, дозволяє керувати мовною поведінкою учнів.

Висновки і перспективи дослідження. Отже, формування логічно пов'язаних висловлювань учнів молодшої школи важливо здійснювати із використанням засобів вербально-зображальної наочності. Засоби наочності забезпечують активну роботу вчителя та учнів на етапах відпрацювання мовного матеріалу та впровадження його у власне мовлення.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у створенні комплексу вправ і завдань для формування логічно пов'язаних висловлювань учнів молодшої школи засобами вербально-зображальної наочності.

Список використаних джерел та літератури

1. Гапонова С. В. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови. *Іноземні мови: Самоосвіта вчителя іноземної мови*. 2009. Вип. 2. С. 13–16.
2. Державний стандарт початкової освіти від 21 лютого 2018 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: //dano.dp.ua/attachments/article/303/
3. Казачшер О. С. Роль наочності у навчанні англійської мови молодших школярів. *Англійська мова та література*. 2004. № 13. С. 2–5.
4. Костюченко К. Є. Особливості навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ. *Наукові записки: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 135–139.
5. Методика викладання іноземної мови в початковій школі. *Шкільний світ*. К.: 2007. 115 с.
6. Наконечна А. О., Ординська І.Я. Особливості навчання діалогічного мовлення при вивченні англійської мови. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. *Серія: Педагогічні науки*. 2015. №2. С. 175–189.

В. В. Кострица
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Тараба І. О.

ЛІНГВІСТИЧНИЙ СТАТУС КОНЦЕПТУ

Наприкінці XX ст. відбулася трансформація лінгвістики в парадигму антропології, що сприяла швидкому розвитку міждисциплінарної галузі гуманітарних наук на основі триєдності «людина-мова-культура». Однією з них є лінгвістика, яка сформувалася на стику лінгвістики та культурології і на сьогодні досягла періоду розквіту. В.І. Карасик – лінгвіст, який пояснив це явище такими факторами:

1) швидка глобалізація світових проблем; важливість врахування універсальності та специфіки поведінки та спілкування різних народів при вирішенні різноманітних питань; необхідність вміти передбачати ситуації, коли можуть виникнути міжкультурні непорозуміння; знання цінностей, які лежать в основі комунікативної діяльності;

2) необхідність враховувати отримані знання у відповідних галузях (соціологія, психологія, культурологія, етнографія тощо);

3) розуміння мови як засобу накопичення та осмислення колективного досвіду.

Усі причини є логічними, але перша, враховуючи стрімкий розвиток міжнародних відносин, заслуговує на особливу увагу, оскільки стосується культурно-ціннісних аспектів взаємодії людей. На думку Е. Сепіра, культура – це поведінка і мислення суспільства, а мова — це спосіб його мислення [4: 48]. Тому вивчити мову, означає: оволодіти культурою народу та осягнути специфічне сприйняття нації світу, адже загальновідомо, що мова є не лише виразником людського спілкування, а й ознакою світогляду. Отже, мова, культура та етнос – нероздільні в особистості у вигляді її фізичного, духовного та соціального «Я». Як зазначає В. В. Жайворонок, антропоцентризм світогляду розглядає особистість як одиницю свідомості. Особистість можна уявити як тільки свідомість або свідомість і водночас як здатність людини розпізнавати своє оточення. Цим оточенням є, звичайно, етнос, колективна свідомість [4: 43]. Тому неможливо зрозуміти мову без розуміння умов, в яких існував та продовжує існувати народ, а сама мова є чудовим джерелом розуміння цих умов. Німецький вчений Лео Вайсгербер вважає, що мова – це середній світ (Zwischenwelt) між об’єктивною реальністю та свідомістю/суб’єктивною реальністю; сила висловлювати всі ідеї про Всесвіт, створені кожною нацією. У цьому випадку картина світу як сукупність знань про світ замінюється картиною світу, що існує в мові, тобто на мовну картину світу. Г. В. Кольшанський наполягає, що поняття «картина світу» може активно розглядатися лише тоді, коли концептуальна установка людини правдиво відображає існування об'єктивного світу. Інакше це

поняття могло означати що завгодно, від звичайної фантастики до неймовірного фентезі. У процесі формування картини світу мова виражає понятійний зміст, набутий людьми в процесі теоретичної та практичної діяльності. Проблема мовної картини світу полягає в тому, щоб відобразити специфіку існування за допомогою мови. Тому жоден член суспільства не здатен зрозуміти справжню картину світу, оскільки мова є первинною для світу, розуму та свідомості. Тому безперечним залишається той факт, що людина бачить світ рідною мовою, тому образ світу, створений у свідомості мовної групи чи окремої людини, значно багатший за мовну картину світу. Спроби відобразити невловимий дух людей у поняттях — етнічні особливості лінгвістичного знання — і призводять до виникнення понять основної одиниці лінгвокультурології – концепту [1: 3]. Термін «концепт» вперше був запропонований у статті «Концепт і слово» філологом та філософом С. А. Аскольдовим, він окреслив концепт, як «мисленнєве утворення, котре переінакшує в процесі когнітивного мислення низку предметів того чи іншого роду». Варто зазначити, що концепт не завжди виступає продуктом-замінником реальних предметів та прямих денотатів лексем, а може замінювати аспекти предмета, явища або ж реальні дії [2: 61].

Концепт – це складне поняття без чіткого визначення, що призвело деяких дослідників віднести його до «квазіметодологічної категорії», яку важко зрозуміти [6: 73]. В основному це пов’язано з тим, що концепт увійшов у різні наукові терміносистеми, зокрема філософію, логіку, когнітивну лінгвістику, лінгвокультурологію тощо. Українська дослідниця Ж. А. Дягілєва трактує це поняття так: «Концепт – це ментальна одиниця в свідомості індивіда, яка фіксує колективний культурний досвід людей, опосередкований мовою». Літературознавець В. З. Дем'яненков займається вивченням історії використання концепту та еволюцію його семантичної структури в різних мовах. Вчений зазначає, що як у класичних, так і в середньовічних латинських текстах слово conceptus та його похідні відображають загальний семантичний «зародок», а метафоричне розуміння цієї семи веде до розуміння цього поняття як «зародка думки». У німецькій мові концепт (das Konzept) функціонує у значенні «нарис», що близьке до значення «конспект» українською. Однак у 1960-х роках слово Konzept стало означати «попередній, фрагментарний, неповний, іноді нечіткий, відносно справедливий, цінний і послідовний цілісний світогляд, який ховається за поняттям і моделює справжню людську концепцію» [5: 68]. У сучасній лінгвістиці розуміння концепту не є однорідним. Тому Ю. С. Степанов визначає концепт як культурний центр у свідомості людини, О. О. Залевська акцентує увагу на індивідуальності концепту, В. І. Карасика, С. Г. Воркачова, Д. С. Лихачова розуміють концепцію як емпіричну одиницю, В. А. Маслова каже, що найбільш важливе поняття відбивається в лексиці. Тому дослідники виділили різні аспекти цього явища.

Однак існує ряд ознак, які уніфікують більшість визначень. Отже, концепти — це духовні сутності, що складають концептуальну сферу цілого народу та окремої людини, які накопичили досвід цієї мовної спільноти, у

тому числі їх культури, та мають усні засоби вираження. Підсумовуючи все вище сказане, вдалим є таке визначення цього поняття: «Психічна одиниця у свідомості індивіда, яка фіксує колективний культурний досвід людей, опосередкований мовою» [3: 18].

Список використаних джерел та літератури

1. Голобородько, К. Ю. Лінгвістичний статус концепту: Культура народов Причерноморья, 2002.
2. Джеріх, О. С. «Концепт» у сучасній когнітивній лінгвістиці та лінгвокультурології: поняття та структура. Типологія мовних значень у діахронічному та зіставному аспектах. Вип. 35–36, 2018. 61–69 с.
3. Дягілєва Ж. А. Лексико-фразеологічні засоби вербалізації концепту FREUNDSCHAFT / ДРУЖБА в німецькій мові: КНЛУ, 2011. 205 с.
4. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: Нариси : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.: Довіра, 2007. 262 с.
5. Лыткина О. И. К вопросу о типологии концептов в современной лингвистике. *Вестн. МГГУ им. М. А. Шолохова. Филологические науки*. 2010. Вып. 2. 68–75с.
6. Сергеева Е. Н. Понятие концепта и аспекты его изучения в современной лингвистике. *Вестник ВЭГУ*. Уфа, 2009. № 3 (41). 72–85 с.

К. С. Кошелюк
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Жуковська В. В.

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГАСЛА В КОМЕРЦІЙНІЙ ІНТЕРНЕТ РЕКЛАМІ

Актуальністю обраної для дослідження теми є те, що у сучасному світі реклама є всюди, незалежно від того, де ми знаходимося. Головною відмінністю рекламного повідомлення від будь-якої іншої інформації рекламного характеру є її спрямованість на досягнення бізнес-цілей. Реклама здійснює прямий комунікативний вплив на цільову аудиторію: усвідомлення і утримання об'єкта у свідомості аудиторії, розширення знань про цей предмет, формування і підтримання інтересу до об'єкта.

Мета запропонованої статті полягає у вивченні специфіки мовного наповнення рекламних текстів крізь призму прагмалінгвістики.

Предметом роботи є семантичні, граматичні та лексичні засоби спонукання у текстах комерційної англомовної реклами.

Розглядаючи комунікативно-прагматичні характеристики рекламних гасел, важливим аспектом тексту оголошення є контекст, у якому він відтворений. Від цього залежить кінцеве сприйняття реклами одержувачем. Тому важливу роль у дослідженні рекламного тексту відіграє прагматична лінгвістика. Прагматика англомовного рекламного тексту поєднує в собі ряд аспектів, які впливають на якість і ефективність будь-якого рекламного повідомлення. До них належить вербальний компонент, що включає вибір правильної комунікативної стратегії, використання імпліцитної інформації в повідомленні, і, крім того, враховують фактори реципієнта, його місце проживання та інші характеристики. Невербальна частина передає зміст оголошення за допомогою візуального та аудіовізуального супроводу, системи вибору шрифту та кольору тексту. Саме завдяки застосуванню різноманітних специфічних мовленнєвих технологій рекламодавці намагаються вплинути на сприйняття споживачами рекламованих товарів і донести основне повідомлення за допомогою мовних прийомів [7].

Рекламний слоган розуміється нами як ключова фраза вербального тексту реклами, що викладає у стислому вигляді основну рекламну пропозицію. Він покликаний привернути увагу споживача реклами, широкої аудиторії; його основна ідея – забезпечити персуазивний характер тексту та «тема» – рекламований товар, який адресований читачеві рекламного оголошення, що досягається вмілим комбінуванням одиниць словесного, зорового, паралінгвістичного рядів у рекламному тексті.

У науковій літературі немає єдиного визначення рекламного слогану, оскільки різні автори просто подають його синоніми або визначають рекламний слоган з урахуванням його специфічних особливостей [7].

У книзі «Англійська мова в рекламі: Лінгвістичне дослідження реклами у Великій Британії стверджує, що слоган — це коротка фраза, яку компанія використовує у своїй рекламі, щоб підкреслити ідентичність бренду. На його думку, слогани є сильнішими, ніж логотипи компаній, і їх легко запам’ятовувати та читати людям. Крім того, на думку вченого, слогани мають чітко викладати основну ідею реклами, тобто бути зрозумілими [1].

Подібно до віршів, у слоганах використовуються так звані мнемонічні засоби (рима, ритм, алітерація, асонанс тощо). Ці засоби надають мнемонічний вплив на потенційних споживачів реклами. Це допомагає одержувачам запам'ятовувати та пізніше згадувати текст. Звукові прийоми, які найчастіше використовуються в рекламних слоганах: рима, ритм, алітерація, асонанс, співзвуччя та ономатопея.

Одним із домінуючих прийомів звучання в слоганах є рима, яка вважається одним із найкращих прийомів у англомовній рекламі. Функція рим у слоганах – передавати просту інформацію. Як приклад з індустрії туризму може слугувати слоган турфірми: «*Don’t just book it, Thomas Cook it*». Рима співзвучна з назвою бренду компанії Thomas Cook. Коли в слогані використовується рима, важливо, щоб вона також відображала назву бренду. Назва бренду має бути частиною віршика. Рима зазвичай відноситься до звуків, а не до написання [3].

Ритмічне розташування постійно використовується рекламодавцями в англомовних рекламних слоганах. Ритм — це рух або відчуття руху, що передається розташуванням наголошених і ненаголошених складів і тривалістю складів. На думку вченого Василоая (2009), ритм сприймається на підсвідомому рівні, що робить слогани реченнями, які запам'ятовуються, повторюються. Вчені не можуть пояснити феномен тяжіння ритму та повторення. Було зроблено кілька припущень, що він може нагадувати регулярний звук серцебиття матері в утробі матері або його можна порівняти з ритуальними магічними танцями. Проте всі ці твердження є доволі спекулятивними [2]. Розглянемо наступний приклад комерційного рекламного слогану: «Живи своїм життям, люби свій дім» (IKEA). Варіація наголошених і ненаголошених складів привертає увагу потенційних клієнтів [1] .

Ще один домінуючий звуковий прийом, який використовується в рекламі, — це алітерація. Алітерація — це прийом, у якому повторюються приголосні, особливо на початку слів, або наголошені склади. Яскравим прикладом алітерації, закладеної в назві бренду, є Coca-Cola. Прикладами рекламного слогану з алітерацією є слогани Jaguar: «*Grace, Space, Pace*» та «*Don't dream it. Drive it!*» а також слогани Toyota: «*Сьогодні, завтра, Toyota*». Повторення перших приголосних звуків слів робить інформацію, що передається, привабливою для одержувача [3].

Одним із найпоширеніших закликів, які використовуються у комерційній є емоційне звернення, тобто візуальний вміст, спрямований на позитивні чи негативні емоції людей, такі як любов, дружба, патріотизм, страх чи безпека. Знання семантики є життєво важливим при створенні слоганів для реклами, націлених на емоції аудиторії з різним культурним походженням, оскільки слова та фрази набувають різних значень залежно від контексту, у якому вони використовуються. Розглянемо два прикметники «дешево» і «недорого», які досить часто використовуються в рекламі. Обидва прикметники означають «низьку вартість чогось». Проте «дешево» має негативний відтінок можливої поганої якості чогось, тоді як «недорогий» може означати щось хорошої якості, але доступне. У цьому значенні розглянуті наступні семантичні характеристики комерційних рекламних слоганів: персоніфікація, порівняння, метафора, гіпербола, метонімія, евфемізм, полісемія та омонімія та апостроф [4].

На відміну від порівняння, метафора зазвичай представляє імпліцитне порівняння та сприяє естетиці повідомлення, а також підкреслює головну ідею, описуючи один об'єкт через інший. При використанні метафори порівнюються дві, здавалося б, непов'язані речі, заявляючи, що одна така сама, як інша; це допомагає побачити подібності чи зв'язки, які залишилися б нерозкритими, якби не метафора. Розглянемо такі приклади: «*Відкрийте щастя*» (Coca Cola), «*Покладіть тигра у свій танк*» (Esso) і «*Red Bull дає вам крила*» (Red Bull). Слоган Coca Cola асоціює пляшку кока-коли із щасливим і безтурботним дозвіллям людини, яка вживає цей напій; Слоган міжнародної торгової марки Esso означає, що паливо, яким клієнти

заправляють свої автомобільні баки, надає їх автомобілям додаткової потужності та надійності, також слово «тигр» у слогані містить у собі назву бренду компанії, оскільки тигр був логотипом і символ ExxonMobil (Esso) та пов'язаних з нею компаній протягом тривалого часу; тоді як гасло Red Bull має на увазі, що споживання напою додасть споживачеві фізичної сили [5].

Підсумовуючи зауважимо, що рекламний слоган є важливою частиною будь-якої маркетингової кампанії. Хоча визначення рекламного слогана відрізняється від автора до автора, усі вони включають ідею про те, що рекламний слоган – це коротка помітна фраза, пов'язана з певним брендом, яка визначає, представляє та допомагає потенційним клієнтам запам'ятати та розрізнити ключові концепції бренду. Основною функцією реклами є лінгвістично-прагматична функція, оскільки реклама завжди використовувалася переважно як засіб комунікації між рекламодавцем і цільовою аудиторією. Основними функціями комерційних слоганів є сприяння впізнаваності бренду; надання інформації як споживачам, так і бізнес-клієнтам; полегшення процесу купівлі та переконання споживачів, що один бренд кращий за інший [6].

Лінгвістичний аналіз слоганів показав, що найбільш часто використовуваними звуковими техніками в рекламних слоганах комерційної реклами є рима та алітерація, які допомагають передати просту інформацію та зробити текст таким, що запам'ятовується, тоді як ритм, асонанс, співзвуччя а звуконаслідування можна вважати найрідкіснішими звуковими прийомами, що використовуються в слоганах [4]. Образна мова є одним із засобів підвищення запам'ятовуваності та емоційного забарвлення рекламних повідомлень.

Список використаних джерел та літератури

1. Арешенкова О. Ю. Рекламний текст як функціональний різновид мовлення. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. Філологічні студії*. 2014. No10. С. 5–11.
2. Баюн К. Й. Текст реклами як один із типів тексту (на матеріалі німецькомовних текстів реклами). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. 2019. №3. С. 84–90.
3. Безугла Т. А. Англо- німецькомовний рекламний дискурс: полікодовий лінгворпагматичний підхід : дис. … д-ра філол. наук : 10.02.04. Харків, 2017. 304 с.
4. Безугла Т.А. Лінгвопрагматичні й стилістичні властивості рекламного дискурсу. *Вісник Харків. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов».* 2013. № 1052. С. 31–36.
5. Бурковська Л. Лінгвістичні аспекти англомовних рекламних текстів. *Філологічні науки*. 2014. №18. С. 101–105.
6. Давиденко Н. Лінгвістичні особливості реалізації прагматичних інтенцій в англомовних рекламних текстах залежно від обраної комунікативної

стратегії. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Філологія*. 2015. №72. С. 176–179.
7. Лемберський О. Ю. Лінгвістичні характеристики слоганів як невід'ємних компонентів у соціальних і комерційних рекламах. Business. 2021. Т. 2.15, № 36. С. 55–60.

А. О. Кравчук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Гирин О. В.

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Постановка проблеми. Станом на сьогодні інтенсивний розвиток науки й техніки, посилення економічних зв'язків, зміцнення міжнародних відносин через вторгнення російської федерації, а також інтеграція країн світу в цілому й України зокрема призводять до пожвавлення міжкультурної комунікації. Оскільки будь-який комунікативний акт має на меті задоволення особистих потреб обох учасників діалогу, ми можемо стверджувати, що найбільшої ваги в реаліях сьогодення набув саме політичний дискурс, адже майбутня взаємодія представників політичної верхівки суспільства є вирішальною в контексті подальшого розвитку будь-якої з держав.

У зв'язку з тим, що на плечі дипломатів лягає дуже велика відповідальність, підготовці їх промов повинна приділятися максимальна увага. Розуміючи, що досягти ефективної міжнародної комунікації без використання релевантних лексичних одиниць просто неможливо, команда мовознавців ретельно працює над кожним виступом свого лідера, обираючи найбільш оптимальні варіанти лексичного наповнення промов. З огляду на те, що будь-яка мова дуже динамічна, ми можемо стверджувати, що вимоги до лексики, яка використовується політичними діячами, постійно змінюються та набувають нових форм. Саме недостатня розробка питання лексичних особливостей англомовного політичного дискурсу зумовила актуальність даної роботи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що питання лексичного наповнення політичного дискурсу неодноразово ставало центральним об'єктом досліджень та наукових робіт. Зокрема, над аналізом заданої теми працювали такі науковці: Л. П. Нагорна, Н. Д. Борисенко, Т. І. Кадлубович, Л. Л. Славова, та інші. Кожен із вчених дещо розширив наші уявлення стосовно лексичного аспекту політичних промов, однак нами було

проведено власне дослідження, що стало своєрідним продовженням роботи, розпочатої вченими.

Мета цієї статті полягає у виявленні основних особливостей лексичного наповнення англомовного політичного дискурсу.

Об'єктом дослідження стали приклади англомовних промов, що були виголошені політиками протягом останніх років.

Методи дослідження. Під час роботи відбувався збір та подальший аналіз інформації на основі статей, центральним об'єктом яких стало поняття політичного дискурсу. Окрім цього, нами було використано метод узагальнення, що полягає у визначенні найбільш характерних особливостей предмета дослідження.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж переходити безпосередньо до теми роботи, ми спробували з'ясувати, що саме охоплює поняття "політичний дискурс". У зв'язку з тим, що даний термін не має єдиного чіткого визначення, нами представлено декілька його найбільш загальних дефініцій.

Наприклад, О. О. Гайдулін трактує політичний дискурс як „практичне структурування вербально-смислової реальності через комунікативну взаємодію суб'єктів владних інтенцій у політичній реальності" [1: 23–25]. Відповідно до поглядів Т. Ю. Ковалевської, спілкування політиків — це своєрідний "вплив, де дискурсивні особливості насамперед зумовлені структурою координативних соціальних відносин, притаманних політичному мовленню, і комуніканти взаємодіють у площині рівноправного буття, хоч унаслідок специфічної мети політичний дискурс орієнтований радше на однобічний вплив, а не на повноцінний контакт між учасниками комунікації" [4: 226]. Н. В. Кондратенко зазначає, що політичний дискурс — це "конкретний вияв політичної комунікації, що передбачає актуалізацію політичного тексту в комунікативному акті взаємодії політичного суб'єкта (політика, політичної сили, влади) та політичного об'єкта (аудиторії, електорату, виборця)" [6: 12].

Отже, політичний дискурс охоплює взаємодію політиків між собою та їх подальше спілкування із потенційними виборцями чи прибічниками їх ідей. Даний тип дискурсу реалізується у двох формах – усній (публічні виступи, дебати і новини) та письмовій (угоди, плакати, протоколи, договори) [3: 158–163].

Наступним кроком нашої роботи стало більш ретельне вивчення політичної сфери Великобританії та США. Аналізуючи промови політичних діячів, ми з'ясували, що найбільш характерним для англомовного політичного дискурсу є використання слів, які стосуються типових суспільно-політичних угрупувань, державних органів влади та всесвітньо-відомих форм політичного устрою. Поруч зі специфічною лексикою не менш типовим є вживання лексичних одиниць, характерних для галузей, найбільш суміжних із політикою: державної безпеки, економіки, фінансів, аграрного сектору чи юриспруденції. Згідно з більш чіткою класифікацією, у лексичному складі політичного дискурсу можна виділити наступні пласти:

- власне політична лексика;
- політично-економічна лексика;
- політично-юридична лексика;
- військово-політична лексика;
- термінологічна лексика широкої семантики [5: 85–90].

Отже, на даному етапі дослідження ми можемо стверджувати, що особливістю англомовного політичного дискурсу є наявність у ньому двох протилежних шарів – власне політичних слів та понять, що переходять із інших, споріднених галузей.

Наступним кроком нашої роботи став аналіз політичної лексики в контексті її походження. У ході дослідження ми виявили, що дипломати вживають як власні, так і запозичені лексичні одиниці. На жаль, виділити загальні закономірності співвідношення кількості рідних та іншомовних слів досить складно, оскільки це залежить від країни, політичний дискурс якої вивчається. Однак, згідно з найбільш загальними тенденціями, політики апелюють найменуваннями процесів і явищ, зрозумілих на теренах різних країн, а отже надають перевагу використанню запозичених понять.

Останнім етапом нашого дослідження було визначення головних функцій політичного дискурсу. Це було важливою частиною нашої роботи, оскільки, розуміючи, які завдання стоять перед політиком-мовцем, ми можемо передбачити й проаналізувати, які лексичні одиниці будуть використані для досягнення поставлених цілей. Ознайомившись із типологією завдань політичного дискурсу, ми виділили найбільш загальні функції політичних промов:

8. персуазивна функція;
9. сугестивна функція;
10. інформативна функція;
11. експресивна функція;
12. комунікативна функція;
13. функція переконання та контролю;
14. функція формування політичної свідомості [2: 93–97].

Відштовхуючись від завдань, що стоять перед політичним діячем, ми подивились на англомовні промови дипломатів під новим кутом та виявили наступні лексичні особливості:

- багатозначність вживаної термінології;
- зміна співвідношень між словом та його значенням;
- використання мовних шаблонів, стереотипів, умовних висловів;
- навіювання поглядів, підміна понять, майже непомітна зміна намірів та думок (даний ефект також досягається за допомогою лексики);
- використання лексичних одиниць, що мають на меті безпосередній чи прихований вплив на реципієнта.

Висновок. Підбиваючи підсумки, можемо констатувати, що політичний дискурс – це лексично неоднорідний пласт слів, що складається із власне політичних та іншогалузевих термінів, а також – рідних і запозичених понять. Під час роботи ми з’ясували, що політики досить часто вживають

багатозначні слова, змінюючи співвідношення між конкретним поняттям і його трактуванням, а також використовують мовні шаблони, стереотипи та інші лексичні прийоми, що сприяють підміні понять та здійсненню бажаного впливу на звичайну людину.

Проведене дослідження не претендує на виділення універсальних характеристик лексичного складу англомовного політичного дискурсу, тому досить перспективним нам видається подальший аналіз заданої теми.

Список використаних джерел та літератури

1. Гайдулін О. О. Політичний дискурс як праксіологічна складова політологічного навчання // *Соціально-гуманітарна освіта України та шляхи її розбудови*. Матеріали Всеукр. наради завідуючих каф. соціально-гуманітарних дисциплін. К.: Генеза, 1997. С. 23–25.
2. Кобзєва О. О. Особливості організації сучасного електорального дискурсу / Закарпатські філологічні студії. Вип. 9. Т. 1. С. 93-97. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/33260/1/%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%91%D0%9B%D0%98%D0%92%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%86%20%D0%9E%D0%A0%D0%93%D0%90%D0%9D%D0%86%D0%97%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%87%20%D0%A1%D0%A3%D0%A7%D0%90%D0%A1%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%9E%20%D0%95%D0%9B%D0%95%D0%9A%D0%A2%D0%9E%D0%A0%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%9E%20%D0%94%D0%98%D0%A1%D0%9A%D0%A3%D0%A0%D0%A1%D0%A3.pdf (дата звернення: 1.11.2022).
3. Коваль І. О. Президентський дискурс: сутність, структура, функції, цілі. *Стратегічні пріоритети*. 2012. № 3 (24). С. 158–163.
4. Ковалевська Т. Ю. Комунікативні аспекти нейролінгвістичного програмування: монографія. Одеса: Астропринт, 2008. 324 с.
5. Кондратенко Н. В. Лексичні особливості текстів мовленнєвого жанру «Політична програма». *Вісник ОНУ. Серія: Філологія*, 2017. Т. 22, вип. 2 (16). С. 85-90. URL: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/374210.pdf (дата звернення: 1.11.2022).
6. Кондратенко Н. В. Український політичний дискурс: текстуалізація реальності: монографія. Одеса: Чорномор'я, 2007. 156 с.

І. В. Кручінін
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Савчук І. І.

СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРАГМАТИЧНИХ СТРАТЕГІЙ СУЧАСНОГО АМЕРИКАНСЬКОГО ТУРИСТИЧНОГО БЛОГУ

Подорожі (реальні чи віртуальні) є невід'ємною частиною життя сучасної людини. Інтернет-технології зіграли важливу роль у розвитку туристичної галузі: спрощення процесу пошуку та бронювання житла, купівлі квитків, проектування туристичних маршрутів, використання онлайн-карт тощо.

Люди отримали можливість відправлятися у «віртуальні подорожі», зокрема завдяки тревел-блогерам, які проводять онлайн-тури в реальному часі або діляться враженнями від подорожей і показують хід подорожі в прямому ефірі. Завдяки популярності блогів про подорожі зростає кількість блогів, які публікують нотатки про подорожі та цінні поради щодо подорожей.

Специфіка тревел-блогів проявляється у відкритому авторському початку – передачі суб'єктивного досвіду, емоцій, почуттів, у тому числі через добір особливих мовних засобів вираження. Крім того, особливості комунікативної взаємодії між автором блогу та його читачами визначаються гібридністю гіпертексту, інтерактивності та спілкування в Інтернеті.

Мета роботи. Виявлення та дослідження синтаксичних засобів в американському туристичному блозі.

Матеріали та методи. Для аналізу використано тексти лекцій, семінарів та колоквіумів та тексти підручників з різних дисциплін, які використовуються у навчальному процесі американських вищих навчальних закладів на рівні бакалавра.

Результати та обговорення. Для американських туристичних блогів характерні складні загальні пропозиції, оскільки тревел-блогери повинні детально описувати свій досвід і занурювати читача в атмосферу подорожі. У блогах велике значення надається створенню діалогу між автором і читачем, що визначає важливу роль синтаксичних засобів формування прагматичних стратегій, які допомагають імітувати живу розмову в контексті Інтернет-спілкування.

Більшість американських туристичних блогерів використовують прохання (38,3%): «Go where you feel most alive… (p.s. I love how one ray of light can completely change the feel of a photo)» [2]. Autumn tones of the Dolomites. Can you see the frost on the board? It was definitely a chilly morning, but worth it for the calmness of the lake [3].

Таким чином автор залучає аудиторію в роздуми, привертає увагу читачів і змушує їх погодитися з його думкою. Прохання також створюють ефект

діалогу з читачем: «Seattle people, I hope to see you tomorrow 7pm at my “Laugavegur In A Storm” photo exhibition at the Nordic Museum.» [1]. Автор звертається до читача, запрошуючи його на виставку.

Таким чином реалізується прагматична стратегія комунікативної взаємодії блогера зі своєю аудиторією, про яку ми згадували вище. Прохання служить ще одній прагматичній меті – інформаційно-пропагандистській. Варто зазначити, що деякі публікації в блозі схожі на рекламний дискурс: «Note to self: even if it’s a dreary overcast day, make sure to show up anyways. Good things might happen…» [1] або тут « Sometimes I’m guilty of imposing a philosophy of travel upon a place instead of simply adapting to it. Per example, in the American west, this trip would have been impossible since there aren’t many trains, nor many towns to grab epic lunches. So you adapt and go self supported bike packing. In Switzerland however, no need to rough it — Keep the bike light: no food or tent and simply find the best spots to eat and sleep... Thanks for hosting us» [1]. Цей приклад демонструє прагматичну стратегію прохання та водночас переконання за допомогою серії запитань, які спонукають читача погодитися з думкою автора.

Американські туристичні блоги використовують такий виразний засіб синтаксису, як захоплення (27,7%): «Since I first came to Iceland in 2011 I’ve wanted to see it in the winter.. Finally made it happen and its exceeding every scenario imagined. The days are short and the sun is so low that the light is the softest I’ve ever witnessed. It’s like being in a lucid dream!» [1]. У цьому випадку блогер використовує знаки оклику, щоб надихнути та мотивувати своїх читачів. Крім того, вигуки використовуються для передачі емоцій: «Nightfall over the Chamonix Valley on a gloriously frigid January night. What made this image special to me was the unique shape of the lenticular cloud over the Aiguille Verte. I couldn’t bring myself to leave… I ended up skiing back to the cabin in total darkness!» [1]. «Autumn tones of the Alps. So many different colors along the sides of these green hills [3].

Пояснення (12,8%), формально виражене за допомогою крапки: «Your typical winter evening on the river wave. Stoked to be heading back to Alberta tomorrow for the Banff MTN film festival — it’s been too long, Canada» [1] або «Not quite ready for the sun to set on summer just yet. Visions of Folegandros — another Greek Island for the books» [2]. «Fall in the Sierras last week was. We did have to navigate the smoke to find a few gems, but it was worth it. I’ve never had the chance to catch proper colors up here until now. The abundance of yellow and orange tones was quite welcoming» [3].

Отже, у туристичних блогах спостерігається тенденція компенсувати елементи реального спілкування синтаксичними засобами формування прагматичних стратегій. Американські блогери намагаються вести діалог із читачем, використовуючи прохання, захоплення та пояснення. Отримані дані подаємо у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Синтаксичні засоби формування прагматичних стратегій сучасного американського туристичного блогу

Засіб виразності	Кількість	%
Прохання	18	38,3
Захоплення	13	27,7
Пояснення	6	12,8
Інше	10	21,2
Всього	47	100

Висновки. Туристичні блоги – це записи про минулі, теперішні чи майбутні подорожі. Однією з особливостей туристичних блогів є використання цілої палітри медіа. Таким чином, текст у блозі набуває особливого колориту та індивідуальності, приваблює та формує читачів.

На основі аналізу синтаксичних засобів формування прагматичних стратегій американських туристичних блогів виявлено, що автори активно використовують прохання (38,3%), захоплення (27,7%) та пояснення (12,8%).

Тому синтаксис прагне компенсувати елементи реального спілкування засобами формування прагматичних стратегій. Розглянуті синтаксичні засоби допомагають створити природне відчуття мови в письмовій формі.

Список використаних джерел та літератури

1. Alex Strohl (@alexstrohl). URL: https://www.instagram.com/alexstrohl/
2. Selena Taylor | Travel (@finduslost). URL: https://www.instagram.com/finduslost/
3. RYAN RESATKA (@ryanresatka). URL: https://www.instagram.com/ryanresatka/

А. С. Кузьмінська
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
д. пед. н., доц. Щерба Н. С.

ПОНЯТТЯ «НАВЧАЛЬНА СТРАТЕГІЯ» У НАВЧАННІ ЛЕКСИКИ УЧНІВ СТАРШОГО ЕТАПУ

Постановка проблеми. Однією з найважливіших проблем навчання іноземної мови є навчання лексики, адже недостатній словниковий запас викликає в учнів почуття невпевненості та небажання говорити іноземною мовою. Ця проблема не втрачає актуальності та продовжує вивчатись у різних контекстах.

Розвиток науки і техніки дозволяє розробляти та використовувати нові підходи та технології, націлені на підвищення мотивації навчальної діяльності школярів, а відповідно і рівня володіння мовою. Серед них вирізняються й навчальні стратегії, оскільки їх сутність полягає в тому, щоб зацікавити учнів, зробити їх активними учасниками освітнього процесу.

Аналіз досліджень і публікацій. Питанню формування лексичної компетентності в цілому і лексичних навичок зокрема були присвячені дослідження таких науковців, як О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєва, В. Г. Редько [11]. Етапи автоматизації та застосування нових лексичних одиниць досліджував С. П. Шатілов, а П. К. Бабинська провела порівняльний аналіз методичних підходів до навчання лексики. А. Венден, Д. Рубін та Р.Оксфорд [5; 6; 4; 1] були одними з перших вчених, які визначили поняття «навчальні стратегії» та запропонували їх класифікацію. Водночас, системного дослідження можливостей використання учнями навчальних стратегій, як засобу розвитку лексичної компетентності, проведено не було, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета даного дослідження полягає у вивченні сутності поняття «навчальна стратегія» та особливостей їх застосування в процесі навчання лексики на уроках іноземної мови в старших класах.

Виклад основного матеріалу. Аналіз публікацій з методики викладання іноземної (зокрема англійської мови) та суміжних з методикою дисциплін у вітчизняній та зарубіжній літературі показує, що термін «стратегія» («strategy») має безпосереднє відношення до таких галузей знань, як:

- теорія перекладу та перекладознавство;
- теорія комунікації та мовна комунікація;
- загальна педагогіка та методика викладання іноземної мови [7].

Західні дослідники оперують терміном «language learning strategy» в межах теорії засвоєння другої (іноземної) мови - theory of second language acquisition [2; 10].

У вітчизняній методиці викладання іноземних мов терміном «стратегія» найчастіше оперують, коли говорять про цілі та завдання навчання [10]. У психолого-педагогічних дослідженнях використовують терміни «засоби навчальної діяльності», «способи навчальної діяльності», «прийоми навчальної роботи», «навчальні дії», які за своїм змістом дуже близькі до поняття «пізнавальні стратегії». Розглянемо ці поняття докладніше.

Засоби навчальної діяльності, за допомогою яких вона (навчальна діяльність) здійснюється, розглядаються у трьох планах. По-перше, це інтелектуальні дії, що лежать в основі пізнавальної та дослідної функцій навчальної діяльності [10]: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація та інші, без яких ніяка розумова діяльність неможлива. По-друге, це знакові, мовні, вербальні засоби, у формі, яких засвоюється знання, рефлексується та відтворюється індивідуальний досвід. По-третє, це фонові знання, за допомогою включення до яких нових знань структурується індивідуальний досвід [3; 11].

Істотним для аналізу навчальних дій є момент їх переходу до рівня операцій. Відповідно до О.В. Овчарук, операції – це способи дії, що відповідають певним умовам, у яких дана її мета [10]. Свідома цілеспрямована дія в навчанні, багаторазово повторюючись, включаючись в інші складніші дії, поступово перестає бути об'єктом свідомого контролю учня, стаючи способом виконання цієї складнішої дії. Відповідні внутрішні розумові операції визначають будову сприйняття, пам'яті та інших психічних процесів.

В даний час існує безліч методик та принципів викладання іноземної мови. У навчальному процесі учень використовує пізнавальні стратегії, спрямовані на вирішення навчальних завдань. **Стратегія** — певний набір операцій виконання завдання, спрямованих досягнення кінцевої мети. Використання всього набору стратегій перестало бути вродженим умінням, в успішності їх використання важливу роль грає навчальний досвід [2; 11; 14]. С.Ю. Ніколаєва зазначає, що пізнавальні стратегії формуються під впливом стилів навчання, мотивації, віри у власні здібності [13]. Успішний розвиток тієї чи іншої стратегії здійснюється з урахуванням психологічних та когнітивних особливостей учнів.

О.Б. Бігич зазначає, що для підлітка необхідна зміна старих форм і методів навчання, характерна учнів молодших класів, оскільки розумова діяльність підлітка має особливості. Зазначається, що в учнів старшої школи сильніше розвинене абстрактне мислення. У той самий час конкретно-образне мислення продовжує грати значну роль у процесі конкретизації, ілюстрування, розкриття змісту поняття [11].

А. Венден, Д. Рубін та Р.Оксфорд виділяють п'ять груп стратегій на кшталт участі учня в процесі навчання: когнітивні, метакогнітивні, афективні, соціальні та компенсаторні [1; 2; 4; 5; 6].

1. *Метакогнітивні стратегії* включають вміння концентруватися, ідентифікувати проблему, планувати, контролювати та коригувати результати [4; 11]. Саме метакогнітивна стратегія сприяє розвитку самостійності у навчанні учня. Звідси слід дійти висновку, що у навчанні другої мови розвитку метакогнітивних стратегій має приділятися особлива увага [3; 4; 11].

2. *Когнітивні стратегії* можна розділити на великі категорії залежно від етапу навчання. Перша група включає стратегії концептуалізації або утворення понять. Друга група описує стратегії, що функціонують на етапі запам'ятовування, мнемічні стратегії [4]. Когнітивні стратегії концептуалізації починаються з пошуку певних ознак, їх аналізу та класифікації за специфічними критеріями. Потім встановлюється кореляція з наявними значеннями. На останньому етапі може здійснюватися здогад за контекстом, а також переклад [3; 11].

О.В. Овчарук стверджує, що переклад іноземного слова рідною мовою надає стимулюючу дію лише перших етапах вивчення іноземних мов. Надалі перекладний метод перешкоджає розвитку інтуїтивного здогаду та готовності до сприйняття чужої мови [10].

3. Мнемічні когнітивні стратегії включають різні техніки запам'ятовування, що варіюються від простого повторення вголос до вживання слова в контексті. Крім конспектування, використовуються асоціативні запам'ятовування за допомогою ключових слів, картинок, семантичних полів, класифікації, а також систематизація за допомогою різних схем [11; 10; 2]. Вибираючи ту чи іншу мнемічну стратегію навчання лексики іноземної мови, важливо також враховувати вікові особливості пам'яті у підлітків. Відомо, що обсяг пам'яті старших дітей збільшується. А. Д. Нікітіна зауважує, що для успішного засвоєння слова важлива його повторюваність. Однак не можна сказати точно, скільки повторень потрібно, оскільки запам'ятовування відбувається індивідуально і досягається за допомогою індивідуальних домашніх завдань [11; 10].

4. Серед стратегій, що безпосередньо відносяться до навчальної компетентності слід віднести соціальні та афективні, що містять взаємоєднальні елементи. [2; 3; 5; 11]

Афективні стратегії, де ключовими словами є – "контроль своїх емоцій", "мислити позитивно" (емоційні або стратегії емоційного саморегулювання, "handling emotional issues strategies"). Вони спрямовані на вироблення способів контролю емоцій: знижують тривожність, слугують засобом самозаохочення та самовинагороди у навчанні. *Соціальні* ж стратегії, які містять основоположні елементи – "вчитись через співпрацю з іншими", "дізнаватись шляхом пошуку та обробки інформації" передбачають усі форми співробітництва: уміння і бажання задавати питання, одержувати інформацію, співпрацювати з носіями мови, набувати культурну освіченість тощо [14].

У ході проведеного дослідження було виявлено й групу стратегій, що поєднує соціальний та афективний підвиди. Під *соціально-афективними стратегіями* розуміються, напрями вироблення способів ефективної взаємодії суб'єктів навчання (зокрема, учнів між собою та з викладачем) для досягнення спільної мети та контроль емоційних станів під час спілкування або в підготовці до нього. Ця група комунікативних стратегій належить до соціальної компетенції та запроваджує думку :"співробітничати з метою досягнення спільної мети" [12; 14]. Ці стратегії побудовані з урахуванням взаємодії з іншими учнями. Вони включають: співпрацю, повторну перевірку, а також перепитування. З психологічної точки зору такі стратегії розвивають уміння контролювати емоції та вчать самопідбадьорювання [12; 14].

5. *Компенсаторні стратегії* сприяють подоланню нестачі знань з допомогою добору синонімів, скорочень, і навіть застосування інтонаційних засобів. Як інтонаційні засоби виділяється: перефраз, паралінгвістичні засоби, словотворчість, використання засобів іншої мови, пошук опор і заповнювачів пауз [11]. Існують різні вправи, що допомагають розвинути компенсаторну компетентність учнів. Серед них можна виділити такі вправи, як встановлення співвідношення між словами, ймовірнісне прогнозування,

перефраз, відновлення речень, слів, а також вирішення проблемних ситуацій [9].

Варто додати, що компенсаторні стратегії можуть використовуватися тими, хто навчається з різною успішністю, оскільки у школярів по-різному розвинена пам'ять. В учнів із високим рівнем розвитку пам'яті є багатий запас лексичних зразків, який доступний в будь-який момент комунікації. У той же час в учнів з низьким рівнем розвитку пам'яті такої розвиненої лексичної системи немає, внаслідок чого вони змушені вдаватися до інших ресурсів у ході комунікації. Школярі з аналітичним складом мислення менш схильні запам'ятовувати синоніми, оскільки мають чітко структуровані уявлення про мову, які регулярно переосмислюються [5; 6; 11].

Цінність знань, що набувають у школі, визначається ступенем їх корисності, тобто можливістю їх впровадження у практичну, перетворювальну діяльність. Відповідно до цього основна мета вивчення іноземної мови у всіх її аспектах (лексичному, граматичному і так далі) – навчити користуватися іноземною мовою як засобом спілкування. Таким чином, навчання іноземної мови, згідно з навчальною програмою, передбачає, насамперед, реалізацію практичної мети – оволодіння спілкуванням у єдності всіх його функцій (етикетної, пізнавальної, регулятивної, ціннісно-орієнтаційної) [8].

Практичний компонент мети полягає у формуванні умінь та навичок усного та писемного мовлення іноземною мовою, що забезпечують основні пізнавально-комунікативні потреби учнів на кожному етапі навчання. У цьому аспекті іноземна мова постає як мета навчання [7].

Вимоги до лексичної сторони мови учнів на старшому етапі закріплені у Державному стандарті базової і повної середньої освіти. Вони включають:

- систематизацію лексичних одиниць, вивчених у 2-9 класах; оволодіння лексичними засобами, які обслуговують нові теми, проблеми та ситуації усного та письмового спілкування. Лексичний мінімум випускників основної повної середньої школи складає 1400 лексичних одиниць;

- розширення потенційного словника за рахунок оволодіння міжнародною лексикою, новими значеннями відомих слів та нових слів, утворених на основі продуктивних способів словотвору;

- розвиток навичок розпізнавання та вживання у мовленні лексичних одиниць, що обслуговують ситуації, в рамках тематики основної та старшої школи, найбільш поширених стійких словосполучень, реплік-кліше мовного етикету, характерних для культури країн мови, що вивчається;

- розвиток навичок роботи зі словниками [8].

Висновки. На закінчення слід зазначити, що роль навчальних стратегій, у тому числі в процесі навчання іноземної мови, є недостатньо вивченою. Проте не можна переоцінити важливість взаємозв'язку між інтелектуальним досвідом учня та освітніми результатами. Учні можуть по-різному використовувати пізнавальні стратегії, проте їх дослідження сприяє вибору ефективного методу навчання іноземної мови.

Список використаних джерел і літератури

1. Wenden, A., Rubin J. Learner Strategies in Language Learning. New Jersey: Prentice Hall. 1987.
2. Green J. M. A Closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *Tesol quarterly*. 1995. Vol. 29, № 2. P. 261–297.
3. Larsen-Freeman D. Learning strategy training, cooperative learning, and multiple intelligence. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford : Oxford University Press. 2000. 189 p.
4. Oxford R. Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990. 342p.
5. Rubin J. The study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics.* 1981. №11. P. 118–131.
6. Rubin J. What the "good language learner" can teach us. *Tesol Quarterly*. Vol. 9. 1975. P. 41–51.
7. The Common European Framework of Reference for Languages / The English edition is published by Cambridge University Press [Electronic resource]. The mode of access: www.uk.cambridge.org/elt
8. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Сайт Кабінету Міністрів України. К. : Вид-во Парлам. 2004. 65 с.
9. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К.: Ленвіт, 2003. 261 с.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під загальною редакцією О. В. Овчарук. К.: „К. І.С", 2004.112 с.
11. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. клас., пед. і лінгвіст. ун-в / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.] ; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
12. Мисечко О. Є. Методика навчання англійської мови в середній школі. Житомир: Полісся, 2002. 256 с.
13. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
14. Щерба Н.С. Стратегічна компетенція у підготовці майбутнього вчителя (на матеріалі англійської мови). Модуль І : навчально-методичний посібник / [ред. О. Є. Антонова]. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету ім. Івана Франка. 2009. 204 с.

М. О. Кушніров
Київський національний лінгвістичний університет,
викладач
Науковий керівник:
к. ф. н., проф. Волкова Л. М.

ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЯВИЩА СПОТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ У МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ КРИТИЧНИХ СТАТЕЙ)

Поточний стан розвитку суспільства визначається зростаючою важливістю інформації та засобів її поширення. Перехід від індустріального до інформаційного ладу та утворення інформаційного простору є одним з найголовніших зрушень останніх десятиріч, яке вимагає глибокого наукового і, зокрема, лінгвістичного дослідження. Термін «інформаційне суспільство» було введено вченими у середині XX сторіччя [9] і його уточнення залишається актуальним й дотепер [8].

Інформація є основною складовою інформаційного простору, а медійні джерела і засоби масової інформації, у будь-якій формі, – головними її носіями. Незважаючи на різноманіття носіїв та засобів поширення масової інформації сьогодні їх об'єднує поступове переміщення у всесвітню систему міжмережжя – Інтернет. Постійно зростаюча кількість інформації, її особиста інтерпретація та поширення суб'єктами інформаційного простору створюють умови для інтенціонального та неінтенціонального спотворення інформації. Саме тому важливим є дослідження лінгвістичних засобів спотворення інформації в електронних джерелах медійного дискурсу.

Медійний дискурс є предметом досліджень багатьох вчених-лінгвістів серед яких варто виділити праці С.І. Потапенка [4], Д.Ю. Сизонова [5], Т.М. Сукаленко [6] та ін. Окрема увага приділяється дослідженню сугестивних лінгвістичних засобів.

Маніпулюванню, сугестії, викривленню інформації та іншим прагматичним явищам присвячено праці Я.В. Гнезділової [1], Л.Ф. Компанцевої [2], Ю.О. Омельчук [3], тощо.

Лінгвістичний аналіз явища спотворення інформації у медійному дискурсі передбачає роботу з масивом текстів медійного дискурсу, ідентифікацію фрагментів текстів у яких присутнє спотворення інформації, визначення засобів на різних мовних рівнях (фонологічному, морфологічному (граматичному), лексичному, синтаксичному, текстовому), а також виявлення відповідних стратегій і тактик.

Так, у критичній статті *Social Media Video Strips Context From Biden Remark* [7] присутні кілька фрагментів зі спотвореною інформацією, одним з яких є:

"It's almost like Joe Biden is a Racist," wrote one Twitter user.

Результатом лінгвістичного аналізу цього фрагменту є виокремлення виразу *almost like*, використання якого підкреслює обережність та /або

невпевненість людини у своєму висловленні. Метою використання таких лінгвістичних засобів є й застосування тактики уникнення відповідальності, адже судження отримує вигляд порівняння та припущення і не несе характер ствердження факту. Окрім цього, подібні вислови можуть бути підхоплені іншими користувачами соціальних мереж, що, у свою чергу, може призвести до його подальшого неінтенціонального або ж, у разі підхоплення зацікавленим суб'єктом, інтенціонального спотворення і сприйняття як істинного.

Лінгвістичний аналіз явища спотворення інформації у текстах медійного дискурсу дозволяє визначити мовні засоби різних рівнів, а також стратегії й тактики, що застосовуються для його досягнення. Подальше дослідження передбачає класифікацію засобів, що застосовуються.

Список використаних джерел та літератури

1. Гнезділова Я.В. Емоційність та емотивність сучасного англомовного дискурсу: структурний, семантичний і прагматичний аспекти: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04. "Германські мови"; Київ. нац. лінгв. ун-т. К., 2007. 20 с.
2. Компанцева Л.Ф. Технології сугестивної лінгвістики в мобілізації мережевих спільнот. *Психолінгвістика*. 2016. Вип. 19(2). С. 94–107.
3. Омельчук Ю.О. Псевдоновини як жанр сучасного англомовного медіадискурсу: лінгвокогнітивний, комунікативно-прагматичний параметри: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. "Германські мови". Запоріжжя, 2018. 230 с.
4. Потапенко С.І. Сучасний англомовний медіа-дискурс: лінгвокогнітивний і мотиваційний аспекти: монографія. Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2009. 391 с.
5. Сизонов Д.Ю. Медіатекст та медіадискурс у сучасному медійному просторі. *Studia Linguistica*. 2013. Вип. 7. С. 389–392.
6. Сукаленко Т.М. Публіцистичний стиль у сучасному медійному просторі. *Українська мова та культура в сучасному гуманітарному часопросторі: аспекти формування комунікативної компетентності фахівцям*: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 21 лютого 2019 р. / Університет державної фіскальної служби України, Навч.-наук. ін-т гуманітарних наук, Каф. журналістики, української словесності та культури. Ірпінь, 2019. С. 173–180.
7. Fichera A. *Social Media Video Strips Context From Biden Remark*. URL: https://www.factcheck.org/2020/01/social-media-video-strips-context-from-biden-remark/
8. Laszlo Z. Karvalics. How to defend the original, multicriteria theories of Information Society? 3rd ICTs and Society Meeting; Paper Session – Theorizing

the Internet; Paper 3. «tripleC – Cognition, Communication and Co-operation», v.8, No2, 2010.
9. Susan Crawford. The origin and Development of a Concept: The Information Society. Bull. Med. Libr. Ass., 71 (4), October 1983.

О. М. Ліпісовецька
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Тараба І. О.

АНГЛІЦИЗМИ ТА АМЕРИКАНІЗМИ ЯК ПРОВІДНА ОЗНАКА СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ МОЛОДІЖНОЇ ПРЕСИ

Постановка проблеми. Автор будь-якого тексту завжди орієнтується на свою аудиторію, а тобто на майбутнього читача. Якщо журналіст готує публікацію до молодіжного журналу, він мусить послуговуватися сучасною лексикою, яка звучить в діалогах молоді. Вивчаючи словник, використовуваний молодими людьми в будь-якій країні, нерідко можна почути «sorry», «hello», «bye, «of course», «cool» і т. д. Це чіткий показник постійного впливу англійської мови на інші, що призводить до асиміляції англіцизмів і становлення їх повноправними лексичними одиницями словникового запасу тієї чи іншої мови. Однак, серед юнацтва вживаність таких слів набагато частіша, а кількість таких одиниць неможливо злічити, адже щодня з'являються нові словотворення. Особливо помітним це явище є саме в німецькій, адже обидві германські мови західної підгрупи найбільш наближені одна до одної. Саме тому автори сучасних німецькомовних статей не оминають тенденцій сьогодення та активно використовують англо-американські запозичення у своїх творах. Це викликано різноманітними чинниками: автор не віднайшов німецьке слово, яке передає те чи інше поняття, хоче осучаснити свій текст і зробити його привабливішим для сучасного читача, має на меті стисліше передавати свої думки, що дуже часто дозволяють саме англійські відповідники, на відміну від німецьких.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми проникнення англіцизмів у сучасну публіцистику звертаються З. Бандурко, В. Гришко, В. Кощій, Н. Жмаєва, В. Котвицька та ін.

Мета статті, постановка проблеми. Метою статті є проаналізувати характер англо-американських запозичень у молодіжній публіцистиці.

Виклад основного матеріалу. Для аналізу обраний найпопулярніший журнал серед німецькомовної молоді – BRAVO [2]. Під час опрацювання статей журналу було виокремлено 213 унікальних запозичених одиниць, а всього таких слів було вжито 307 разів.

Оцінивши граматичну складову наповнення журналу, можна зазначити, що найбільшим чином англійська мова збагатила саме групу іменників у розмірі 81,5%, серед яких є повністю асимільовані чи взагалі не асимільовані, прості та складені. Це такі слова, як, наприклад *Challenge, Life, Fun, Report, Gamer, Mega-Star, Tiktok-Star, Youtube-Star, Member, Modevloggerin, Cops, Captain, Story, Power, All-Girl-Skate-Crew, Boys, Girls, Bro, Playlist, Musik-Label, Online-Gig, Charts, Fashion, Week, Make-up-Tutorial, Outfit, Twitter-User.*

Значно меншою кількістю збагатив німецький лексикон клас дієслів – 10,9%: *trend, pimp, win, wear, accept, complete, wake up, droppen, featuren.*

Останнє місце поділяють між собою *прикметники (hot, real, deep, edgy, real, crazy)* та займенники *(it, this)*, які були представлені у найменшому обсязі – по 3,8% кожна частка.

Прості та складні іменники практично порівну розділяють свої частки: 48,4% та 51,6% відповідно. До простих відносяться як асимільовані і часто вживані, так і ті, що вживаються оказіонально. Складні ж іменники також можуть поділитися на наступні підгрупи:

1. За кількістю основ та способом написання:
   a. Двохосновні, які пишуться разом: *(Popstar, Playlist, Wishlist);*
   b. Двохосновні, які пишуться через дефіс: (Sis-Battle, Fantasy-Serie);
   c. Трьохосновні, які пишуться через дефіс: (*Herz-Schmerzes-Songs);*
   d. Лексичні одиниці, з кількістю основ, більшою за три: *(Single-Song-Writer-Pop-Ballade);*
2. За походженням компонентів:
   a. Обидва компоненти англомовні: *(Fanpage, Song-Secrets, Gangsta-Rapper);*
   b. Один із компонентів німецькомовний, інший – англомовний, що є доволі рідкісною комбінацією і йменується копулятивними термінологічними гібридами: *(Liebes-Story, Powerfrauen; Time-Sharing-Betrieb).*

Певна частка використаних у журнальних статтях дієслів повністю засвоєна німецькою мовою, а отже, вони всі отримали граматичні ознаки дієслова – флексію, яка відмінюється за особами, та можливість утворювати форми минулих часів *(to drop – droppen – gedroppt, ich droppe)*. Однак, переважна більшість не набула таких функцій і залишилася незмінною *(to wear, to accept).*

Що стосується прикметників, їх теж можна розділити лише за граматичною ознакою – закінченням. В асимільованих прикметниках воно змінюється відповідно до роду та числа означуваного іменника *(deep – deepe)*, а в не асимільованих лишається незмінним *(crazy, edgy).*

Серед займенників найчастіше вживаним був особовий займенник *it*, а також такі вказівні займенники як *this, that, these, those*.

Серед використаних англіцизмів у найбільшій кількості були вжиті дублети *(Song – das Lied, Boy – der Junge, Girl – das Mädchen, Love – die Liebe, Life – das Leben, Story – Geschichte).* На думку німецьких лінгвістів, саме дублети найбільше засмічують мову, адже автор, маючи в лексичному

арсеналі абсолютний еквівалент, обирає використовувати іншомовне запозичення [1: 253]. Однак, англомовний варіант звучить сучасніше та цікавіше для підлітка, аніж синонім в рідній мові, саме тому автори звертаються до англійської частіше. Це дозволяє підтримувати популярність видання та залишати його конкурентноздатним на ринку.

Досліджувані англомовні запозичення на сторінках журналу були розподілені за своєю тематикою, і в результаті аналізу були віднесені до шістнадцяти тематичних груп («Музика, музичні напрямки», «Інтернет, спілкування в Інтернеті», «Мода», «Відомі особистості, популярність», «Модель поведінки», «Відпочинок, дозвілля», «Взаємовідносини», «Вікові шари суспільства», «Кіно, кіномистецтво», «Сімейний стан», «Соціальні шари суспільства», «Засоби масової інформації», «Професії», «Бізнес», «Навчальні заклади, навчання», «Джерела енергії»).

Висновки. Отже, можна зазначити, що англоамериканізми відіграють велику роль не лише в повсякденному житті німецькомовного населення, а й невпинно проникають в словник, використовуваний редакторами періодичних видань, а особливо молодіжних газет та журналів.

Частка англіцизмів в сучасних текстах постійно збільшується, що вказує на широкий вплив англійської мови. Використання таким лексем в молодіжній публіцистиці зумовлене насамперед тим, що словник сучасної молоді заповнений цими запозиченнями, а автори текстів мають на меті створити якомога доступнішу для розуміння та цікаву статтю для свого читача.

Список використаних джерел та літератури

1. Левицький В. В. Лексикологія німецької мови : посіб. Вінниця : Нова книга. 2017. 392 с.
2. Bravo URL: www.bravo.de (дата звернення: 08.10.2022).

К. М. Малайчук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н, доц. Папіжук В. О.

ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Провідну роль в міжкультурній комунікації відіграє володіння іноземною мовою. Вимоги до рівня мовної компетентності учнів закладів середньої освіти (ЗСО) зростають. Головне завдання мовної освіти в сучасних умовах — формування комунікативної компетентності того, хто вивчає мову, і цілком відповідає загальноєвропейським орієнтирам із питань мовної освіти. Залучення учнів до активної комунікації стимулює

мисленнєво-мовленнєву діяльність. Спираючись на специфічні вікові особливості учнів середньої школи, ми можемо зробити висновок щодо найефективніших вправ і завдань, що сприяють реалізації когнітивно-комунікативної методики. Однією з технологій, що сприяє формуванню когнітивних вмінь при вивченні англійської мови, є Task-Based Learning. Це ефективний спосіб викладання мови, що залучає учнів до автентичних та комунікативних завдань, які передбачають реальне використання мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед досліджень когнітивних здібностей людини можна назвати наукові праці Ж. Піаже, Дж. Брунера й У. Ріверса (психолінгвістичні дослідження ролі когнітивних навичок у процесі вивчення іноземної мови); Н.М. Гудкова (положення про когнітивну теорію навчання); В.М. Карпова (методика навчання іноземних мов з дослідженням особливостей формування комунікативних вмінь); Ю.В. Якимчук (розгляд когнітивного підґрунтя мовленнєвих навичок), та ін. Значну роль у вивченні методу на основі завдань (TBL) мали роботи Джейн і Девіда Вілліса (Jane & Devid Willis), ефективність впровадження методу комунікативних завдань TBL на заняттях з іноземної мови популяризували у своїх працях зарубіжні вчені Bowen T., Ellis, R. Lopes, J., Nunan, D., Skehan P., Tanasarnsanee M., Willis J. & Willis D. та інші [4],[5],[6]

Мета статті – показати формування когнітивних вмінь учнів під час вивчення іноземної мови з використанням методу *task based approach*.

Кембріджський словник трактує термін когнітивні здібності (англ. cognitive – "пов'язаний з ментальними процесами розуміння", як процес, до якого відносяться: сприйняття, пам'ять, вирішення завдань, діяльність, пов'язана з логікою та уявою. Когнітивні здібності є частково вродженими, проте основну їх частину складають ті, що розвиваються та набуваються в процесі життя. На основі когнітивної психології було створено когнітивну теорію навчання іноземних мов – когнітивний підхід авторів Дж. Брунера та У. Ріверс. Основна мета у межах цього підходу полягає у розвитку інтелекту, тобто усіх розумових здібностей і стратегій, що уможливлюють процес навчання й адаптації до нових умов.

Когнітивна теорія навчання іноземної мови ґрунтується на таких положеннях: 1) розвиток мислення є невід'ємною складовою процесу оволодіння мовою; навчання мови не повинно будуватися лише на сприйнятті та механічному заучуванні одиниць мови або граматичних правил; учнів доцільно залучати до активного процесу пізнання суті явищ, створювати умови для реалізації особистісних орієнтирів; 2) учні мають бути активними учасниками процесу навчання, під час якого необхідно враховувати їхні індивідуальні інтереси й особливості;

В нашому дослідженні для формування когнітивних навичок учнів основної школи ми базуємся на технології Task-Based Learning. На сучасному етапі розвитку методичної науки підхід TBL (Task-Based Learning) є відносно новим у вивченні англійської мови. Використання даного підходу активно сприяє розвитку учнів вмінь критичного мислення, комунікації, командної праці, креативності.

TBL (Task-Based Learning) підхід, розроблений і актуалізований в рамках комунікативного підходу до навчання іноземної мови (Communicative Language Teaching), пропонує альтернативний спосіб подачі нового мовного матеріалу. У цій технології мова виступає не як вправа, а як інструмент виконання завдання, тобто є інструментом досягнення мети (як і в реальному спілкуванні: мова – засіб комунікації). Ця технологія відображає природний процес засвоєння мови: спочатку ми відчуваємо потребу сказати щось, потім намагаємося це сказати, говоримо і намагаємося зробити своє мовлення кращим [2].

Завдання стосується зусиль із вивчення мови, які вимагають від учнів розуміння як використовувати мову, коли вони виконують поставлене завдання, залучаючи реальний світ мови [3]. За словами Вілліс Дж. (Willis J.) завдання – це діяльність, в якій цільова мова використовується з комунікативною метою для досягнення результату [5]. З іншого боку, Nunan, D. [6] використовує слово «завдання» замість «діяльність». Елліс Р. (Ellis R.) визначає «завдання» як діяльність, яка в першу чергу орієнтована на сенс, тоді як вправи – це діяльність, яка є в першу чергу орієнтована на форму[5: 193–200].

Проаналізуємо етапи використання TBL техніки, що відображають хронологію проведення практичного заняття.

Перший етап «Pre-task»: викладач позначає тему комунікативного завдання, ставлячи перед учнями проблему, яку слід вирішити в процесі обговорення, дає чіткі інструкції з виконання завдання.

Другий етап «During task»: має на увазі реалізацію поставленого завдання в парах або малих групах з використанням відповідних мовних форм, в той час як викладач лише спостерігає, направляючи процес обговорення. На даному етапі розробляється план виконання завдання, відбираючи потрібні мовні засоби, а потім учні практикуються в відтворенні своїх ідей в групах або парах. Вони можуть звернутися до викладача за порадою чи допомогою, якщо виникають будь-які труднощі.

Третій етап («Post-task»): представлення свого варіанту вирішення проблеми або завдання перед всією групою. Викладач може відразу здійснити зворотний зв'язок і оцінити зміст мовних висловлювань учня.

Завершальний етап передбачає аналіз тих мовних засобів, які були відібрані для виконання завдання, і обговорення правильності їх вживання, а також подальше закріплення і відпрацювання використаних мовних конструкцій [5: 12].

Головна ідея методу Task-based learning полягає в тому, щоб залучити учня до комунікативної ситуації і попросити його виконати комунікативне завдання чи задачу. Комунікативна ситуація — це будь-яка життєва ситуація, в якій використовується мовлення, отже, сюди належать також і маленькі завдання (small talks).

Перед застосуванням даного методу слід ознамити учнів з типами завдань.

Вілліс Д. (Willis D.) описав декілька типів завдань:

1) *Listening*; 2) Ordering and Sorting; 3)Comparing; 4) Problem solving; 5)Sharing personal experiences; 6)Creative tasks

Учні виконують завдання в парах або групах. На практиці виявляється досить висока ефективність таких форм роботи як індивідуальна, робота в парах, групах і робота в команді. Робота в групах і парах – це необхідна умова під час використання підходу до навчання на основі завдань: створює сприятливий клімат для спілкування, звільняє учнів від хвилювання про те, що вони повинні говорити перед групою, робить їх більш відповідальними та автономними, адже кожен несе однакову відповідальність за виконання завдань. Крім цього, робота в групах і парах також збільшує час спілкування для кожного учня [1].

Висновки. Отже, формування в учнів іншомовної компетентності неможливе без розвитку когнітивних (пізнавальних) навичок. Використання технології Task-Based Learning (TBL) – «навчання на основі завдань» дає можливість розвивати когнітивні навички учнів, зокрема:- стимулювати пасивний словниковий запас;- говорити іноземною мовою без страху бути виправленим;- активно контролювати своє навчання;- обговорювати матеріали на різні теми, які знаходяться за межами традиційних «навчальних» тем і взяті з реальної комунікації. Вивчення мови відбувається в процесі спілкування та взаємодії, що формує когнітивні навички учнів основної школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Лобачова І. "Метод комунікативних завдань у сучасній практиці навчання англійської мови." *Проблеми підготовки сучасного вчителя 21ст*. 2020. С. 91–96.
2. Бескорса О. Компаративний аналіз традиційних та інноваційних тенденцій викладання англійської мови у ВНЗ. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2018. №. 7. С. 62–72.
3. Попадюк С. С., Скуратівська М. О. Методологічні засади використання освітньої концепції «перевернуте навчання» у вищій школі. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2017. Т 3. №. 76. С. 149–154.
4. López V. N. L., Meléndez C. M. R., López E. B. G. The effectiveness of using TBL (task based-learning) along with ICT for the development of speaking in 10th grade at Reino de Suecia Institute in Estelí during the first semester, 2019.
5. Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. Task-based language teaching: Theory and practice. Cambridge University Press. 2019.
6. Hashim, F. Language Immersion for Low Proficiency ESL Learners: The ALEMAC Project. The Reading Matrix. Vol. 6. 2006.

О. Ю. Мальцев
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Полховська М. В.

ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДІВ ТА ПІДВИДІВ МОДАЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Категорії модальності присвячено величезну кількість робіт, але найбільш поширене визначення мовної модальності зводиться до того, що це – одна з основних категорій природної мови, що виражає суто особисте ставлення мовця до предмета своєї мови. Модальність використовується для позначення широкого кола явищ, неоднорідних за смисловим обсягом, граматичним властивостям і за ступенем оформленості на різних рівнях мовної структури. Категорія модальності відноситься до однієї з найскладніших і актуальних проблем сучасного мовознавства. За ступенем своєї розробленості ця проблема займає в лінгвістиці двоїсте становище. З одного боку, постановка питання про способи мовного уявлення того смислового змісту, яке підводиться під поняття «модальність», тобто питання про те, як співвідноситься універсальна основа мовних значень і особливості плану їх вираження в кожній мові, спирається на давню традицію.

Отже, категорія модальності є одним із складних лінгвістичних явищ, що привертають увагу вітчизняних і зарубіжних мовознавців. Підвищений інтерес до вивчення цього питання виправданий: не викликає сумніву велика значимість цієї категорії для дослідження і опису специфіки тексту. Очевидно, що вивчення видів та підвидів модальності, має велику значимість для правильної інтерпретації тексту.

Короткий аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Проблемам ґкатегорії модальності присвятили свої праці ряд вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема: А. Приходько [1], М. Мірченко [2], В.Ткачук [3], Ф. Р. Палмер [5], Дж. Байб, Р. Перкінс, У. Пальюка [4] та ін.

Виклад основного матеріалу. У сучасній лінгвістичній науці, поняття модальності має багатогранне трактування, що вимагає глибокого вивчення. Оскільки категорія модальності визнається дуже складною, а ставлення до неї неоднозначним, єдиної думки щодо її природи немає. Так, одні вчені розглядають її як гносеологічне поняття, не пов'язане з особистісною оцінкою предмета думки [1, с.52], інші ж вважають, що у цій категорії проявляється суб'єктно-оціночне ставлення [2, с.116]. Водночас усіма вченими зазначається, що категорія модальності включає вираз реальності/нереальності висловлювання.

У лінгвістиці модальність розглядають як складну функціонально-семантичну категорію, яка має відношення до теперішнього і до думки мовця [3, с.101]. Отже, дана категорія представляє великий інтерес у лінгвістиці,

оскільки кожна мова індивідуальна, й має свої певні граматичні та лексичні одиниці, що виражають модальність.

Традиційно до категорії мовної модальності відносять різноманітні висловлювання, ставлення того, хто говорить до змісту висловлювання. Не заглиблюючись у проблему характеру цього відношення і критеріїв віднесення тих чи інших значень до модальних, можна відзначити, що, незважаючи на своє різноманіття, модальні значення можуть бути згруповані навколо певних семантичних центрів, що робить можливим диференціювати типи модальності.

Кількість виділених типів, їх номенклатура та трактування значно варіюються у різних авторів. Проте, у кожній роботі, присвяченій проблемі мовної модальності, незмінно представлено протиставлення двох основних її видів [1;2;3;4;5]:

1) модальності, що кваліфікує пропозицію як можливе або необхідне та виражаюче значення повинності, дозволу та здібності;

2) модальності, що передає оцінку впевненості, говорить у істинності пропозиції і несе значення припущення.

У вітчизняному мовознавстві для позначення цих двох видів найчастіше використовуються терміни об'єктивна та суб'єктивна модальність відповідно[1-3].

У сучасній зарубіжній лінгвістиці прийняті терміни кореневa та епістемічна модальність [4-5]. Протиставлення двох видів модальності особливо цікаво проявляється в реченнях з модальними дієсловами, які здатні виражати як кореневу, так і епістемічну модальність, викликаючи відому двозначність речення. Важливо відмітити, що можливість подвійної інтерпретації характерна не тільки для модальних дієслів англійської.

Існує очевидна міжмовна тенденція можливості поєднання кореневої та епістемічної інтерпретацій в одній та тій самій формі. У багатьох мовах, що не споріднені генеалогічно і відрізняються граматичним строєм, є деякий набір предикатів (часто обмежених за своїм обсягом і володіють відмінними морфосинтаксичними рисами), які, подібно до англійських модальних дієслів, передають і кореневі, і епістемічні модальні значення (пор. нім. *Er kann kommen*; фр. *Il peut venir* ; укр. *він може прийти*).

Феномен здатності однієї й тієї форми породжувати дві зовсім різні за своєю природою інтерпретації пояснюється дослідниками по-різному, причому варіюються не тільки підходами до проблеми, але й термінами для позначення аналізованої дихотомії.

Ще один набір термінів було запропоновано у рамках комплексного дослідження діахронічного розвитку модальних значень у мовах світу. Його автори – Дж. Байбі, Р. Перкінс та У. Пальюка, пропонують розрізняти чотири типи модальності:

- агентивну (agent-oriented);
- локутивну (speaker-oriented);
- епістемічну;
- та підрядну (subordinating) [4].

Агентивна модальність вказує на наявність внутрішніх та зовнішніх умов для виконання агенсом дії, вираженого присудком, та включає значення повинності (наявність зовнішніх, соціальних умов, що змушують агенсу виконати дію), необхідності (наявність фізичних умов, що змушують агенса виконати дію), здібності (наявність у агенса внутрішніх умов, що дозволяють йому виконати дію) та бажання (наявність у агенса внутрішніх вольових умов щодо дії).

Локутивна модальність характерна для всіх видів директивів, у яких джерелом необхідності, можливості або бажаності виконання агенсом тієї чи іншої дії є не зовнішні або внутрішні умови ситуації, а розмовник наказує чи дозволяє адресату вчинити дію.

Епістемічна модальність (за традицією) вказує на ступінь впевненості того, хто говорить в істинності пропозиції.

Підрядна модальність виникає в додаткових поступках і цілях.

Не приймаючи в розрахунок формально обумовлену підрядну модальність, можна побачити, що у даній класифікації зберігається протиставлення епістемічної та кореневої модальностей (остання поділяється на два підтипи в залежності від джерела необхідності або можливості: якщо це джерело збігається з тим, хто говорить, ми маємо справу з локутивною модальністю, якщо ні – з агентивною).

Незважаючи на те, що модальність можна розглядати широко, включаючи туди не тільки значення обізнаності того, хто говорить про відповідність пропозиції дійсності, але і його емоційне ставлення до неї, в цьому дослідженні модальність розуміється вузько, оскільки аналіз широкого спектра модальних значень не входить до завдань справжньої роботи.

У межах вузького розуміння модальності лінгвісти виділяють кілька класифікацій її типів. Серед західних та вітчизняних лінгвістів широкого поширення набула класифікація Ф. Р. Палмера. Дослідник оперує поняттями реаліс і ірреаліс, що позначають співвідношення співвідношення пропозиції з реальною ситуацією (реаліс) або з нереальною (ірреаліс) [5:12].

Висновки. Розглянуті нами класифікації, свідчать про глибокі внутрішні відмінності двох типів модальності, що протиставляються. Вони мають різний характер значення, джерело та спрямованість. Одна з них відображає волюнтативну функцію мови – вираз мовцем ставлення до своїх можливих дій і можливим діям оточуючих щодо створення того чи іншого стану справ у світі, інша відображає інформативну функцію мови – опис тими, хто говорить, існуючого стану справ з тим чи іншим ступенем впевненості в істинності своїх слів.

Може здатися, що все, що поєднує два типи модальності, – це участь того, хто говорить. Показовим є і той факт, що тільки епістемічну модальність М. Халлідей називає «модальністю», а для позначення кореневої модальності вводить інший термін – «модуляція» [27]. Деякі дослідники вказують на внутрішній логічний зв'язок між типами модальності: «Елементи, що виражають модальність, передають будь-яке з наступних значень: можливість або пов'язане з нею значення дозволу, ймовірність або пов'язане з

нею значення зобов'язання, впевненість чи пов'язане з нею значення вимоги» [29: 124].

Однак це не дає пояснення, яким саме чином дозвіл пов'язаний з можливістю, зобов'язання з ймовірністю, а вимога з упевненістю, а отже, не є очевидною причиною для того, що одні й ті ж форми повинні використовуватися для вираження ступеня впевненості того, хто говорить в істинності висловлювання й у тому, щоб закликати слухачів до дії.

Список використаних джерел і літератури

1. Приходько Г. І. Категорія оцінки в контексті зміни лінгвістичних парадигм. Запоріжжя : Кругозір, 2016. 200 с.
2. Мірченко М.В. Модальність як комунікативно орієнтована категорія речення. *Граматика слова і граматика мови : [зб. наук. праць, присвячений ювілею д. філол.н., проф., чл.-кор. НАН України, зав. відділу Мовознавство, літературознавство АПСНІМ*. Донецьк : ДонНУ, 2015. С. 182.
3. Ткачук В.М. Категорія суб’єктивної модальності: монографія. Наук. ред., передмова док. філол. наук, проф. Загнітка А.П. Тернопіль: Підручники й посібники, 2013. 240 с.
4. Bybee J., Perkins R., Pagliuca W. The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in Languages of the World. Chicago, 2014. P.406
5. Palmer F. R. Modality in English: theoretical, descriptive and typological issues. *Modality in contemporary English*. Berlin; New York, 2014. P. 1–17

М. С. Мальченко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
д. пед. н., проф. Щерба Н. С.

ІМПЛІЦИТНЕ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ УЧНІВ СТАРШОГО ЕТАПУ ЗА ДОПОМОГОЮ ГУМОРУ

Постановка проблеми. Відповідно до таких освітньо-нормативних документів як Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти та Навчальні програми з іноземних мов, навчання граматики є одним із обов'язкових компонентів навчання іноземної мови у школі. Особливості її вивчення розглядались як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями.

Результати таких досліджень знаходяться в безпосередній залежності від обраних авторами дидактичних передумов навчання.

Аналіз останніх публікацій. Над проблемою імпліцитного та експліцитного навчання працювали такі дослідники як Н. І. Гез, Т. М. Єналієва, Я. М. Колкер, Є. С. Устинова, О. М. Шамов, R. De Keyser, R. De Graff, C. Doughty, R. Ellis, K. Hecht та багато інших. Як показують дослідження, саме індивідуалізація навчання граматики передбачає поєднання експліцитного та імпліцитного підходів, що дозволяє учням з різними навчальними стилями використати ці переваги. Водночас засоби, за допомогою яких може бути запроваджено імпліцитний підхід вивчені недостатньо. Серед останніх можливості застосування гумору.

Таким чином **метою** цієї статті є дослідження сутності імпліцитного навчання граматики та гумору як засобу запровадження даного підходу.

Виклад основного матеріалу. Термін "імпліцитне навчання" вперше був використаний близько 50 років тому в статті під назвою "Implicit learning of artificial grammars" [1]. У цій статті описані дослідження з новою парадигмою, спрямовані на створення лабораторного аналога вивчення мови. Протягом наступних кількох десятиліть було проведено широкий спектр додаткових досліджень у межах нових парадигм, щоб спонукати дослідження до розуміння феномену неявного навчання. На думку ***А. С. Ребера***, імпліцитне навчання – це навчання без усвідомлення того, що вивчається, абстракція інформації з навколишнього середовища без звернення до експліцитних систем для декодування стимулу [6: 88]. Як вважає Й. Г. Гулстійн, імпліцитне навчання – це отримання знань про неявну структуру складного середовища за допомогою процесу, який відбувається природно, просто і без свідомих операцій [3: 23]**.** На переконання К. Санз, імпліцитне навчання – це процес виявлення та представлення моделей коваріації серед елементів навколишнього середовища [2: 28]**.**

Отже, імпліцитне навчання – це неусвідомлене навчання без використання експліцитних систем.

У свою чергу, **гумор** є багатим джерелом урізноманітнення та індивідуалізації навчального процесу. Поняття "гумор" походить від латинського поняття "волога" або "рідина", в сучасній медицині цим терміном досі позначають рідини. Однак, значення слова "гумор" зазнало певних змін, еволюціонувало з фізіологічної до ментальної якості і на даний час існує багато визначень цього поняття. Науковці визначають його як відчуття веселості, реакцію сміху та здатність до спілкування в жартівливій чи доброзичливій манері [4]. Тому концептуально гумор можна розглядати як форму стимулу, відповіді або диспозиції.

Гумор – це все, зроблене чи сказане, спеціально чи випадково, що може сприйматися комічно чи весело [5: 36]. Гумор може бути реалізований на уроці іноземної мови у вигляді використання анекдотів, жартів, мемів тощо.

Висновки. Отже, як можна помітити, гумор має значний потенціал для природного засвоєння іноземної мови взагалі та імпліцитного навчання

граматики зокрема. Тому подальше вивчення їх співвідношення видається актуальним.

Список використаних джерел та літератури

1. A.S. Reber. Implicit Learning of Artificial Grammars. *Journal of verbal learning and verbal behavior* №6, 1967. P.855–863
2. Implicit and Explicit Language Learning / ed. by C. Sanz, P. Ronald. Georgetown University Press, 2011. 242 p.
3. Implicit and Explicit Learning of Languages / ed. by P. Rebuschat. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam / Philadelphia, 2015. 512 p.
4. Heesun K., Plester B. Ironing out the differences: The role of humour in workplace relationships, *Australasian Humour Studies Network* 20th Annual Colloquium, Wellington, New Zealand. Retrieved from http://sydney. edu. au/humourstudies/docs/AHSN% 5FConference% 5F2014. pdf . 2014 | Conference paper.
5. Long, D. L., Graesser, A. C. (1988). Wit and humor in discourse processing. *Discourse Processes* №11(1). 1988. P. 35–60.
6. Reber, Arthur S. 1976. Implicit learning of synthetic languages: The role of instructional set. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* № 2, 1976. P. 88–94.

І. В. Мартиненко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
д. пед. н., проф. Щерба Н. С.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ АВТОНОМІЇ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Найактуальнішою проблемою сучасної методики навчання іноземних мов є орієнтація всього навчального процесу на активну самостійну роботу учня, створення умов для його самовдосконалення та саморозвитку, а також забезпечення відповідного освітнього середовища для формування його особистісної активності.

Проблема автономії навчання є особливо актуальною у контексті сучасних перетворень у сфері освіти. Навчання іноземної мови в умовах автономії навчання має низку переваг у порівнянні з традиційним навчанням за такими показниками, як: більша самостійність і ініціативність з боку учнів, можливість втілити широкий спектр творчих ідей в життя, проявити себе (важливий аспект самореалізації особистості) і т.д.. При вмілому впровадженні в навчальну діяльність (у навчально-виховний процес),

автономія навчання також сприяє розвитку в учнів позитивної мотивації до вивчення іноземної мови.

Очевидна актуальність проблеми дослідження зумовлює необхідність пошуку ефективних методів навчання іншомовної лексики в умовах автономії.

Аналіз останніх публікацій. Дослідженню проблематики навчання іноземної мови в умовах автономії присвятили свою увагу такі вчені як: Г. Холек, Д. Літтл, Н. Аокі, Ф. Бенсон, Г. Функ. Вивченням лексичної компетентності у даному контексті займалися К. Річардсом, П. Нейшен.

Мета статті полягає в дослідженні ефективності використання автономії навчання під час вивчення лексичного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Перший досвід навчальної автономії має закладатися ще у початковій школі, зокрема, при навчанні іноземної мови. Завдання удосконалення самостійності та зміцнення ролі самостійної навчальної діяльності учнів при вивченні іноземної мови виходить з концепції автономії учнів та автономного навчання (learner autonomy and autonomous learner) [2]. Зміст даної концепції полягає в розвитку особистості учня, формування у нього навчальних умінь для оволодіння іноземною мовою та здібностей самостійно керувати своїм навчальним процесом.

У науковій літературі зазвичай під «**автономним навчанням**» розуміють навчання, яке відбувається в темпі та методами, які самостійно визначаються окремими учнями.

Д. Літтлом автономія учня була визначена як «здатність до активного, незалежного навчання, відповідальності за своє навчання, активної участі в рішеннях та ініціативах, які формують і спрямовують процес навчання». Н. Аокі визначає автономію учня як «здатність взяти під контроль власне навчання на користь своїх передбачуваних потреб і прагнень». Автор стверджує, що «автономія можлива лише тоді, коли вчитель сприймає учнів як людей, які свідомо приймають рішення щодо їхнього навчання» [6, с. 39].

Г. Функ на семінарі в Сінгапурі зауважив, що насправді не існує такого явища, як неавтономний учень. Незалежно від конкретних методів, які використовуються в навчанні, завжди тільки учень (самостійно) розуміє вхідні дані та пов’язує нові «дані» з наявними знаннями. Когнітивна наука називає це нетворкінгом (Vernetzung). Процес значною мірою самоорганізований; на нього можна вплинути, але не повністю запрограмувати [5].

Проаналізувавши вище сказане, ми розуміємо автономію учня як здатність учня самостійно аналізувати власні потреби та обрати відповідні методи навчання – тобто взяти на себе відповідальність за власне навчання. Однак, автономія учня відрізняється від автономії учня при вивченні іншої мови тим, що учні повинні не тільки аналізувати власні потреби і можливості, а й вміти самостійно працювати з іншомовними матеріалами.

Поняття “**іншомовна лексична компетентність**” має комплексний характер, оскільки містить в собі як лінгвістичні, так і нелінгвістичні

(психологічні, соціологічні, культурологічні) ознаки. Щоб зрозуміти, що таке лексична компетентність, важливо спробувати зрозуміти, що означає знати слово. К. Річардс був одним із перших прикладних лінгвістів, який запропонував концепцію «знання слова», що, на його думку, включала наступне: 1) знання ступеня ймовірності зустріти конкретне слово в усному мовлені чи друкованому вигляді; 2) розуміння доречності використання конкретного слова відповідно до ситуації; 3) знання синтаксичної поведінки, пов'язаної зі словом, та форми, що лежить в основі слова, а також похідних, які можна зробити з нього; 4) розуміння асоціацій між словом та іншими словами, що є в мові; 5) знання семантичної цінність слова та різні значення, які пов'язані зі словом [4]. Здебільшого зберігаючи структуру лексичних знань, запропоновану К. Річардсом, П. Нейшен [4] додав до неї вимову як важливий компонент, щоб зробити структуру більш повною. Крім того, автор чітко розрізнив рецептивне та продуктивне знання лексики, зазначивши, що її використання у мовлені передбачає вищий рівень знання лексики, ніж її розуміння.

Успішність формування лексичної компетентності залежить від рівня сформованості лексичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про лексичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складових на основі загальної мовної і лексичної усвідомленості [1: 215].

Організація навчання іншомовної лексики традиційно передбачає урахування вікових та психологічних характеристик учнів молодшого шкільного віку. Зокрема, урахування природи навичок та вмінь іншомовного спілкування, досвід дітей у рідній мові, особливості сприймання, пам'яті, уваги, мислення. Перевагою молодших школярів є потенційно великі можливості довготривалої пам'яті: за умови стимулювання ігрової або пізнавальної мотивації діти легко й міцно запам'ятовують не тільки окремі слова або словосполучення, але й мовні кліше, фрази, римівки, віршики [3].

Крім того, важливо пам'ятати, що при впровадженні автономного вивчення лексики на початковому етапі слід враховувати інтереси дитини та її обізнаність з явищами навколишнього світу. Зазвичай ефективними є вправи і завдання, котрі, окрім навчальної функції, сприяють розвитку та вихованню школярів, виконуються в умовах, наближених до ігрової діяльності, коли учні, здійснюючи певні дії, можуть спостерігати за результатами своєї роботи, а також існує змога оцінювати власні здобутки.

Віковою психологічною особливістю молодших школярів є те, що вони набувають уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати різні способи пізнавальної і творчої діяльності. Розвивається ініціативність учнів, їхні самостійність та відповідальність за результати власної діяльності, що призводить до розширення навчальної автономії [3].

Висновки. Таким чином, використання автономії навчання під час вивчення лексичного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі матиме позитивний вплив на мотивацію учнів до навчання, а також формуватиме в учнів навички самостійного навчання.

Список використаних джерел та літератури

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с. [Електронний ресурс] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. – URL: https://kmaecm.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/bigych-o.-b.-borysko-n.-f.-boreczka-g.-e.-ta-in.-2013-metodyka-navchannya-inozemnyh-mov-i-kultur-teoriya-i-praktyka.pdf
2. Самчук О. Ю. Розвиток автономії учня під час вивчення іноземної мови як важлива мета нової української школи [Електронний ресурс]: URL: http://eprints.zu.edu.ua/30824/1/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D1%87%D1%83%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BA%D0%B0.pdf.
3. Формування основ англомовної лексичної компетентності учнів початкової школи на засадах навчальної автономії. *Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти*: збірник науково-методичних праць / за заг. редакцією В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. Житомир : «Полісся», 2016.(«Полісся»). С. 260–266. –URL: http://eprints.zu.edu.ua/28868/1/%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B0%20%D0%86%D0%86%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F%202016.pdf#page=260
4. Development of Foreign Language Lexical Competence on the Basis of a Learner's Terminological Thesaurus and Dictionary. Academic Publishing House Researcher. 2018. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172939.pdf
5. Kandemir A. Learner Autonomy: How Teacher Trainers Understand and Apply? [Електронний ресурс]: *The European Conference on Language Learning 2*. 2015. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED601991.pdf.
6. Language Learning Strategies and Learner Autonomy: The Case of Indonesian Tertiary EFL Students. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. – URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1336149.pdf

К. Р. Мартинчук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Жуковська В. В.

ІНДИВІДУАЛЬНО АВТОРСЬКИЙ СТИЛЬ ПИСЬМЕННИКА: ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ ТА ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТИ

Кожен письменник має свої характерні ознаки стилю, притаманні його творам, за якими його впізнають. Можемо стверджувати, що художній текст – це мовленнєво-словесний акт між читачем та автором, реалізований за допомогою слів. Аналіз художнього тексту не руйнує цілісності його сприйняття, навпаки – додає до загальної картини та вмотивовує використання певних мовних засобів та прийомів. Мовно-художні засоби, використані автором, – своєрідні коди до розуміння його задуму. Індивідуальність митця важливо враховувати при дослідженні його тексту, тому що тоді йдеться про модель художньої комунікації, у якій автор – обов'язковий елемент. Вибір мовних засобів та прийомів представляють світобачення та особистість автора, і відображаються в його художньо-мовному просторі, формуються засобами загальнонародної мови, відображаючи його індивідуальний стиль письменника.

Трактування та аналіз індивідуального мововжитку письменників досліджували українські, а також й зарубіжні дослідники. Увага лінгвістів прикута до таких аспектів індивідуального стилю письменників як загальне трактування індивідуального стилю (В. Жуковська [8], В. Волощук [3], С. Бибик [2], Л. Коткова [9], Н. Гоца [4]); вивчення специфіки індивідуальних стилів окремих письменників (V. Lytvyn [21], E. Goncharova [19]); лінгвальні та літературознавчі особливості творів письменників (I. Sydorenko [23], Z. Ashurova [18]).

Попри достатньо значну кількість розвідок про індивідуальний стиль письменників, особливу увагу привертає дослідження саме поняття індивідуального стилю з позиції літературознавства та лінгвістики. Метою запропонованої статті є систематизація існуючих трактувань "понять індтвідуального стилю" письменника.

Беручи до уваги останні дослідження, ми не можемо виділити його єдине трактування, тому погоджуємось з думкою С. Бибик, що лінгвостилістика української мови ще не має бази кодифікованих термінів і словосполучень, і такого енциклопедичного видання, яке б містило точні терміни своєї галузі [2: 22–33].

Дефініювання також ускладнює широка семантика слова стиль. Це слово походить з римської літератури як метонімічне позначення особливостей написання – лінгвістичного складу текстів митця; словник дає таке загальне визначення: «сукупність ознак, які характеризують мистецтво певного часу

та напряму або індивідуальну манеру художника стосовно ідейного змісту й художньої форми» [15: 698].

Індивідуальний стиль – базове поняття у сфері мовознавчого дослідження мови художньої літератури. Вивченням індивідуального стилю (ідіостилю) займається ідіостилістика, як один із напрямів антрополінгвістики. Дослідження ідіостилю письменника дають змогу визначити роль та вплив творця на нормування та розвиток літературної мови, періодизують її; допомагають змалювати психологічний та художній світ митця; простежити використання різних мовних засобів відповідно до мети їх використання у художніх текстах автора; навести приклади збагачення загального словника мова новотворами конкретного письменника. На сьогодні науковці виділяють нову міждисциплінарну науку – лінгвоперсонологію, мета якої досліджувати ідіостиль письменника в лінгводидактичному, лінгвокультурологічному, лінгвопоетичному, соціолінгвістичному та психолінгвістичному аспектах.

Авторський стиль прийнято досліджувати в межах мовознавчої або літературознавчої площини. Якщо розглядати тексти письменників через призму лінгвістичного підходу, то слід приділяти увагу емоційності та експресії мовних засобів [5: 16–43]. Вчені вказують, що мовознавчий аналіз стилю слід проводити за рівнями мови, з яких найбільш продуктивним є синтаксичний. Якщо ж в межах літературознавчої площини – слід залучати варіативні літературознавчі моделі з метою вивчення літературознавчого аналізу та синтезу художнього тексту. Н. Астрахан [1: 287–289] виділяє художню та інтерпретаційні літературні моделі. Ці моделі дають змогу осягнути всю цілісність художньої композиції за допомогою поетикального аналізу. Функціонування художньо-інтерпретаційної моделі залежить від особистісного прочитання твору, інтерпретацію, мікроаналіз; прочитання твору супроводжується індивідуальним емоційним переживанням.

Оскільки стиль автора пов’язаний з його життєвим досвідом, характером, унікальними рисами, історичною епохою та процесами в ній, темпераментом, то його можна розглядати і як основну одиницю стильового літературного аналізу, це визначається в сюжеті, образах, змісті самого твору.

Загалом поняття ідіолекту та ідіостилю є актуальним для дослідження протягом останніх років. Їх визначають як характерні риси індивідуального мовлення письменника. Вчені вважають ідіолект загальнолінгвістичним терміном. А. Науменко трактує ідіолект як авторський стиль, що знаходиться на щабель нижче у мовленнєвій системі від функціонального стилю [11: 112-118]; М. Юсслер – як мовленнєву манеру [17: 273]. О. Селіванова вважає, що ідіолект – індивідуальний вид мови, що проявляється в сукупності мовленнєвих ознак, а на письмі виявляє риси ідіостилю [14: 311].

Ідіостиль більш складне та багатозначне поняття. Через нього тлумачиться образ автора, особливості організації тексту, єдність психічних та мовних структур художнього бачення митця, комунікативно-когнітивний простір мовної особистості письменника [22: 95–122.].

Багато науковців ототожнюють поняття ідіолекту та ідіостилю. Т. Левандовський зазначає, що ідіостиль (ідіолект) – це притаманна автору манера мовлення у певний проміжок часу, на яку впливають соціальні, територіальні, професійні та психо-фізіологічні чинники на різних рівнях — фонетичному, лексичному та стилістичному [20: 144–151].

Підсумувавши усі визначення, ми прийшли до того, що ідіостиль та ідіолект можна ототожнити, трактувавши його як систему індивідуальних мовних засобів, що розвивається впродовж життя [16: 228–233].

Антропоцентризм спонукає вчених-філологів досліджувати ідіолект через призму світобачення та естетично-культурними цінностями автора, тобто як митець сприймає та інтерпретує світ.

С. Бибик виділяє два підходи до вивчення стилю письменника: системно-функціональний (дослідження творів автора в комплексі чи в проекції на історію української літературної мови, чи як трактування естетичних функцій мови, беручи до уваги соціально-політичні орієнтири автора); другий підхід – за рівнями (виокремлення певного рівня мовних одиниць, за якими простежується мовна майстерність письменника [2: 22–33].

Існує багато підходів до опису ідіостильових рис авторського тексту, лінгвістичного сприйняття та декодування творів на різних аналітичних рівнях; прикладом можуть слугувати семантико-стилістичний (вивчення лексико-семантичних одиниць ідіостилю); власне ідіостилістичний (трактування загальномовного та специфічно-авторського на різних рівнях мови); системно-структурний (спостереження за певним обраним мовним явищем та закономірностями його відображення в ідіостилі автора); лінгвокогнітивний (інтерпретація тексту автора з точки зору його світогляду, концептуальних пріоритетів, вербалізація психо-ментальних смислів); лінгвокультурологічний (дослідження національно-культурної інформації, застосованої в текстах автора як представника певного ареалу); лінгвопоетичний (вивчення лінгвостилістичних засобів творення поетичних образів у художньому тексті, що базується на лінгвістичному та літературознавчому підході); комунікативно-діяльнісний (репрезентація іліостилю в контексті вербалізації комунікативних намірів автора); соціолінгвістичний (дослідження впливу текстів автора на збагачення української літературної мови); лінгвостатистичний (за допомогою методів корпусної лінгвістики та ідеографічної лексикографії відбувається обробка цифрових даних та кількісних характеристик текстів) [12].

Часто ці підходи використовують парами чи комплексно, зокрема для лінгвостилістичного аналізу авторського тексту, використовують лінгво-прагматичний, когнітивно-семантичний та лінгво-концептологічний аспект дослідження функцій мовних одиниць художнього тексту.

Такі міждисциплінарні зв’язки породжують утвердження все нових підходів дослідження лінгвокреативної діяльності письменників у контексті філософських, естетичних, етнографічних, культурологічних, психологічних, соціологічних ідей. Такий різнобічний підхід зумовлює використання різноманітних теорій та методології.

У 20 столітті з’явилось поняття «концепція автора», що стало питанням багатьох дискусій. Ця проблема досить складна та мультитематична. Щоб дослідити «концепцію автора», слід брати до уваги соціолінгвістичні, етнолінгвістичні, лінгвокультурологічні та когнітивнолігнвістичні аспекти.

Н. Г. Єсипенко вважає, що текст слід трактувати як лінгвістичне явище, опредметнене мовою, при цьому мовознавчий аналіз поєднується з когнітивним підходом. Це допоможе осягнути семантичну специфіку ідіолекту автора та обґрунтувати використання мовних засобів [7].

О. Потебня [13], О. Селіванова [14] та інші лінгвісти вважають лінгвокогнітивний підхід для вивчення художнього тексту як мовної реалізації задуму письменника найбільш доцільним. За допомогою цього підходу можна прослідкувати психічні процеси і стани, що детермінують світогляд людини, формують його особистість. Тобто, концептуальна картина світу знаходить своє відображення у мовній складовій художнього твору.

Цікавим є дослідження В. А. Кухаренко щодо кількісного та якісного підходів до літературної спадщини автора, мовознавиця пропонує розглядати творчий доробок за аспектом мови та аспектом мистецтва [10: 87–92]. Кількісний підхід має на меті проаналізувати синтаксичні, лексичні, морфологічні та фонетичні рівні та їх розподіл в тексті; якісний підхід – дослідити закономірності функціонування цих одиниць мовного рівня у контексті. Стилістичний аналіз визначає, які засоби мови і як саме використовує автор у своєму тексті.

Проте загальне уявлення про ідіостиль письменника забезпечує комплексний підхід – поєднання лінгвістичних та літературознавчих методів. А. Науменко заявляє, що аналізувати художній твір слід, трактувавши функції кожної мовленнєвої та позамовної одиниці тексту [11: 117–124].

Отже, слід залучати різні підходи до трактування особливостей індивідуального стилю автора з метою отримання повної картини його задуму.

Цікавими для подальшого дослідження також є особливості ідіостилю Деніела Кіза – відомого американського письменника. Автор мав освіту психолога та філолога, а також беззаперечний талант письменника. Автор отримав одну з найпрестижніших премій – Гюґо за свою роботу «Flowers for Algernon». Він зумів продемонструвати нову техніку оповіді та розвитку сюжету у вигляді серії звітів та особистих записів, що ведуться від першої особи – Чарлі Гордона, – людини з особливостями розвитку. Деніел Кіз використав новий нетиповий прийом для опису психічного та інтелектуального стану героя у різні періоди його життя та розвитку. Завдяки освіті психолога, автор зміг залучити свої знання у художній твір [6].

Глибокий психологізм став унікальною рисою Деніела Кіза не лише в романі «Flowets for Algernon», але і в «The Minds of Billy Milligan» та «The Milligan Wars».

Отже, авторський стиль Деніела Кіза відрізняється експериментуванням з літературною формою і стилістичними засобами, цікавою композицією творів, глибоким психологізмом у зображенні персонажів.

Лінгвісти розглядають художній твір через призму літературознавчого та лінгвістичного аналізу. Якщо розглядати тексти письменників через призму лінгвістичного підходу, то слід приділяти увагу емоційності та експресії мовних засобів [5: 16–43]. А також виділяти різні підходи (лінгвокогнітивний, лінгвокультурологічний, лінгвопоетичний, кількісний, якісний та ін.) до дослідження особливостей унікальних, індивідуальних рис текстах автора, на позначення яких є велика кількість семантичних термінів (стиль, стиль автора, авторський стиль, індивідуальний стиль, ідіостиль). Якщо через літературознавчу призму – слід залучати варіативні літературознавчі моделі з метою вивчення літературознавчого аналізу та синтезу художнього тексту.

У даній статті ми ототожнюємо поняття ідіостилю та ідіолекту, при цьому інтерпретуємо його як систему мовних засобів людини. Поєднання різних підходів до аналізу ідіолекту письменника робить можливим інтерпретувати художні твори у різних аспектах.

Список використаних джерел і літератури

1. Астрахан Н. І. Буття літературного твору: Аналітичне та інтерпретаційне моделювання : монографія. Київ : Академвидав (Серія : «Монограф»), 2014. 432 с.
2. Бибик С. Від історіографії мови художньої прози до кодифікації термінів лінгвостилістики. Українська мова. 2018. №4. С. 22–33.
3. Волощук В. І. Індивідуальний авторський стиль, ідіолект, ідіостиль : питання термінології : Електронний ресурс / Режим доступу : lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/.../92-79-1.pdf
4. Гоца Н. М. Текст як лінгвостилістична єдність та основні аспекти і методи його аналізу. – Режим доступу : https://mydocx.ru/3- 56093.html
5. Гриценко П. Ідіолект і текст. Лінгвостилістика: об'єкт – стиль, мета – оцінка : зб. наук. праць, присв. 70-річчю від дня народження проф. С.Я. Єрмоленко / відп. ред. : В.Г. Скляренко. Київ, 2007. С. 16–43
6. Деніел Кіз : рек. список літ. / уклад. Олена Цілованська ; ред. Олена Іоаніді ; відп. за вип. Ганна Брагарник ; ЦБС Поділ. р-ну, б-ка ім. Андрія Головка. Київ, 2019. 34 с. Інтелектуальний бестселер ; вип. 3
7. Єсипенко Н. Г. Лексико-семантичні компоненти авторського стилю і мовна картина світу (на матеріалі англомовної прози воєнної та мирної тематик): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 "Германські мови"; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці, 2007. 20 с.
8. Жуковська В. В. Індивідуальний стиль письменника як авторська своєрідність у використанні дієслівних одиниць на різних мовних рівнях: Лінгвістика тексту. Вісник ХНУ, 2004.

9. Коткова Л. І. Ідіостиль, індивідуальний стиль і ідіолект: проблеми розмежування. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. *Сер. : Філологічні науки*. 2012. Кн. 2. С. 26-29. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2012_2_8.
10. Кухаренко В.А. Практикум з стилістики англійської мови: Підручник. – Вінниця. «Нова книга», 2000. 160 с.
11. Науменко А. М. Блуканина сучасного перекладу: від глухого кута семіотики до глухого кута когнітивної лінгвістики. *Нова філологія*. Запоріжжя: ЗДУ, 2003. №3 (18). С. 203.
12. Мацько Л. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту. Культура слова. 2011. Вип. 75. С.56–66.
13. Потебня О. Естетика і поетика слова: збірник / Упоряд., вступ. ст., приміт. І. В. Іваньо, А. І. Колодної; Пер. А. Колодної. К.: Мистецтво, 1985. 302 с.
14. Селіванова, Олена Олександрівна. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : Полтава: Довкілля-К, 2008. 711 с.
15. Словник української мови: в 11 т. Том 9, 1978. 917 с.
16. Стельмах Б. Індивідуальний стиль як об'єкт лінгвостилістичних досліджень. *Вісник Уман. педуніверситету: зб. наук. пр. Серія: "Філологія (мовознавство)"*.К.: Знання України, 2004.. С. 228–233.
17. Юсслер М. Соціолінгвістика. К.: Вища школа, 1987. 273 с.
18. Ashurova, Z. (2021). LINGUOPOETIC CHARACTERISTICS OF THE ARTISTIC TEXT AND INTERVIEW OF THE AUTHOR'S INDIVIDUAL STYLE. *FILOLOGIYA UFQLARI JURNALI, 2*(2).
19. Goncharova, Evgenia A. "Characteristics of author's individual style in the mode of text formulating." Proceedings of the philological readings (PHR 2019). 2020.
20. Lewandowski T. Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle Meyer, 1994. 584 S.
21. Lytvyn, V., Vysotska, V., Pukach, P., Bobyk, I., & Uhryn, D. (2017). Development of a method for the recognition of author's style in the Ukrainian language texts based on linguometry, stylemetry and glottochronology.
22. Semino E. Cognitive Stylistic Approach to Mind Style in Narrative Fiction Cognitive Stylistics. *Language and Cognition in Text Analysis*. –Amsterdam, 2002. P. 95–122
23. Sydorenko, Iryna. "The notion of idiostyle in linguistic studies of literary texts." Advanced Linguistics 1 (2018).

О. О. Мартинюк
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к.ф.н., доц. Гирин О. В.

ПОЛІТИЧНА КОРЕКТНІСТЬ ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ КАТЕГОРІЇ ВВІЧЛИВОСТІ В МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНЦІКАЦІЇ

Анотація. Стаття висвітлює основні проблеми, які характеризуються особливістю вживання правильного вибору слів, конструкцій та речень, які належать до політично коректного мовлення, як реалізації ввічливості для позначення представників етнічних груп, релігійних та расових меншин в міжкультурній комунікації .

Ключові слова: політкоректність, міжкультурна комунікація, мовний дискурс.

Постановка проблеми: проблема «політичної коректності» або(політ-коректності) як система поглядів вперше виникла в США і продовжує охоплювати все нові сфери життя за межами американської культури, поширюючись у всьому світі.

Політична коректність може також характеризуватися як інструмент, що слугує профілактикою конфліктів між індивідами певних расових категорій, таких як : «чорні та білі», бажанням не образити співрозмовника, не пригнічувати його гідності, не вживати слова та вирази, які могли б спричинити особистості певний душевний дискомфорт. Варто зазначити, даний феномен «політичної коректності » спостерігається як в англійському так і в українському дискурсі, відображаючись в мовленнєвій поведінці, сучасній ідеології, що базується на таких концептах як «справедливість» та «рівноправ'я ».

Особливо широко явище політкоректності виражається в англійській мові, цим самим привертаючи увагу лінгвістів, науковців галузей політології. Явище політичної коректності також можна назвати явищем мовної коректності. Адже головна ідея цього феномену – це вилучення з мови саме тих лексичних аспектів, що призводять до конфліктів між членами міжкультурної комунікації.

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Проблеми явища політичної коректності зі слів професора психології , лінгвіста та автора науково популярних книг Стівена Пінкера з'явилася саме в той час, коли саме цей феномен відображав негативні явища та процеси в комунікативному середовищі як впливу на культуру в багатьох суспільствах.

Але з часом суть терміну «політична коректність» почала видозмінюватися і набувати більш світоглядного та політичного характеру [5]. Саме утримання від образ неадекватним словом різних верств суспільства, населення чи меншин і відображає сутність цього явища. Дослідження феномену «політична коректність» в американській культурі здебільшого

проводиться такими дослідниками як Д.Адлер, Д.Лео та багато інших. В Україні ж вивченню цього поняття шляхом взаємодії перекладацького та міжкультурного аспекту присвятили О.Голубовська, Н.В.Космацька та Л.В.Ващун, підкресливши той факт, що політична коректність не досить актуальний та популярний об'єкт лінгвістичного дослідження серед українських науковців.

Виклад основного матеріалу. Існує чимало обґрунтованих значень терміну «політична коректність», але саме визначення С.Г.Тер-Міносової вважається найвдалішим і повнозначним, оскільки характеризується ідеєю відшукати правильні способи вираження замість тих, які можуть зачепити почуття та недоліки особистості та спричинити своєю нетактовністю та прямолінійністю певний душевний дискомфорт. Особливо у відношенні расової та вікової категорії людей, стану здоров'я, соціального статусу та зовнішнього вигляду [4: 216].

Політична коректність (від. англ. political correctness) – термін, що описує стиль мовлення, ідею політики, поведінки, які мають мінімізувати образу расових, релігійних, культурних чи інших груп [2]. У сучасному світі «політичну коректність » розглядають не лише як акцент у суспільно-політичній лексиці і як спосіб комунікації, який формує уявлення про соціальний світ, а й передбачає вилучення з мови тих лексичних одиниць , які дискримінують людину, відповідно до її статі, віку, сексуальної орієнтації, національності, політології та віросповідання.

Отже, політичну коректність можна вважати як спосіб життя, який впливає на людину, її комунікативні зв'язки у суспільстві та в соціальному середовищі.

Актуальною проблемою сьогодення залишається конфлікт культур, який призводить до певних проблем в комунікації. Конфлікт культур виникає в різних видах людської життєдіяльності: знайомство з іноземним мистецтвом, кіноіндустрією, прессою, радіом, телебаченням та в медійному дискурсі. Тенденція дослідження політичної коректності як явища мови і культури передбачає вирішення таких завдань, які характеризуються двома найбільш суттєвими аспектами: культурно-поведінковий та мовний. Саме культурно-поведінковий аспект відіграє важливу роль у взаємозв'язку ідеології та політики , особливо в галузі освіти. Навчальні заклади в США пропонують нові стандарти освіти, які працюють за певними принципами «культурного різноманіття» (cultural diversity). Представники певних принципів передбачають врахування таких чинників під час навчання як расова та етнічна приналежність, суспільне становище, мова, релігія, вік.

Головною умовою політкорректного ставлення вважаються норми поведінки, які характеризуються лояльним ставленням до представників різних меншин. Забороняєтья використовувати образливі прізвиська , недоречні жарти, і навіть неправильно адресований сміх. Багато американських коледжів працюють за умов, в статутах яких передбачено різні види дискримінації: «аблеїзм»(ableism) – утиск осіб з фізичними вадами, «етноцентризм» - дискримінація культур,

«гетеросексизм»(heterosexism) – дискримінація людей, нетрадиційної сексуальної орієнтації [1].

Расова політкоректність з'явилася внаслідок повстання африканців як реакцією обурення на негативну конотацію метафорики слова black [чорний]. Наприклад: словосполучення «чорний американець» або «американський негр» слід перекласти як African American чи Afro-American, проте ні в якому разі не вживати слово «Negro» або colored American. При позначенні корінних жителів США перевага віддається назві American Indians та Native Americans, тоді як у Канаді перевага віддається таким словам як **natives, Natives** та **native people (**останні не можуть вживатися в документах в США), тому що там вони майже невідомі як позначення американських індійців [4: 38].

Як вже уже вказувалося раніше, термін «політична коректність » широко використовується у всіх сферах людської діяльності, зокрема і в лексиці соціального спрямування [3]. Для уникнення образ деяких соціально-ущемлених груп було введено нейтральну лексику. Наприклад : такі слова, що вживаються на позначення інвалідів, *як* ***invalid, handicapped, defective, crippled, deformed*** вважаються неввічливими та досить образливими і краще змінити їх на менш образливий показник, такий ***як people with disabilities (****люди з особливими освітніми п*отребами). Для позначення людей літнього віку не слід вживати словосполучення **«elderly people» або «the aged»** що мають, пейоративну конотацію, краще обрати більш ввічливу фразу «*older adults*» чи «*older people*».

Останнім часом все більше людей почали вживати лексичні одиниці та фрази, які менше були б образливими для позначення статей осіб. Для уникнення таких неприємних ситуацій слід уникати вживання тих слів та виразів, які характеризують стать особи та не акцентувати увагу на ній для позначення роду занять, посади тощо. Варто зазначити, що політичну коректність можна вважати як комунікативну стратегію, яка несе в собі суть «утримання» від яскраво вираженої вербальної агресії, спричиняючи конфлікт між індивідами чи певними представниками різних культур. Це процес заміни одних мовних одиниць більш коректними має намір змінити культурну традицію та ставлення до людей до певного явища.

Висновки: дослідивши погляди науковців можна зробити певний аналіз тенденції розвитку політичної коректності в сучасному світі. Кожна культура характеризується особливістю логіки та уявленням про навколишній світ і ті явища, що притаманні одній культурі можуть бути несуттєвими в іншій. Питання політичної коректності або мовного такту набувають все більшого та значущого впливу серед представників міжкультурної комунікації.

Як було обґрунтовано науковцями та лінгвістами, категорія ввічливості політичної коректності в міжкультурній комунікації несе в собі суспільно політичний дух і не обмежується лише теоріями лінгвістичного напрямку. Цей феномен, з'явившись ще 20 років тому, продовжує формувати уявлення про те, що коректне ставлення до оточуючих та культур має велике значення

в комунікативному просторі як в іншомовному так і у вітчизняному середовищі.

Список використаних джерел та літератури

1. Гуманова Ю. Л. «Політична коректність» як соціокультурний процес (на прикладі США), 1999.
2. Гришаєва Л. І., Цурманова Л. В. Введення в теорію міжкультурної комунікації. М.: Академія, 2007.
3. Карабан В. І. Теорія і практика перекладу з української мови на англійську, посібник-довідник, 2003. 606 с.
4. Тер-Міносова С. Г. Мовна і міжкультурна комунікація. М.: Слово, 1998.
5. URL:http://uk.Wikipedia.org/wiki/Політична_коректність.

О. Матвійчук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Папіжук В.О.

ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ВМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Збільшення об’ємів інформації вимагає від сучасних педагогів активного пошуку методів навчання іноземних мов, які дозволили б у стислі строки надати учням, особливо на старшому етапі, досить ґрунтовних знань, забезпечити високий рівень опанування матеріалу на практиці, стимулювати їхній інтелектуальний розвиток, активізувати їхні потенційні можливості, формувати критичне мислення. Таким вимогам нашого часу відповідає когнітивно-комунікативний підхід у навчанні іноземної мови.

Проблема набуття знань є предметом дослідження численних дослідників (Дж. Андерсон, Д. Брунер, Л. Векслер, Б. Величковський, Г. Гарднер, Р. Солсо, Р. Штернберг та ін.), праці яких стали основою для розробки методики вивчення мови у рамках когнітивної парадигми.

Відповідно до комунікативної парадигми наукового знання мову та її аналіз пов’язують з оволодінням мовленнєвою діяльністю, а відповідно до когнітивної парадигми – з когніцією, тобто пізнанням і пов’язаними з ним структурами і процесами. Водночас стає зрозумілим, що для вирішення багатьох методичних проблем буде успішним поєднання зазначених вище парадигм. Когнітивно-комунікативний підхід до вивчення мови, сформований на основі провідних ідей зазначених методик, є одним із найбільш пріоритетних у реалізації стандарту навчання іноземної мови. Він

знайшов своє тлумачення та розвиток у багатьох працях сучасних лінгвістів (О. Любашенко, Л. Мамцур, Л. Мацько, М. Пентилюк, Т. Симоненко тощо).

Мета нашої розвідки полягає у висвітленні особливостей формування когнітивних вмінь старшокласників під час навчання англійської мови.

Когнітивна компетентність - це здатність до здійснення комунікативно-розумової діяльності, а саме –до розв'язання мовленнєво-розумових операцій.

Одним із важливих аспектів психічного розвитку старшокласників є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, провідна роль в якому відводиться розвиткові мислення. Учні цього віку здатні усвідомлено оволодівати логічними операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, рефлексією, абстрагуванням, конкретизацією, узагальненням). У процесі навчання іноземної мови особливості мислення учнів впливають на швидкість формування вербальних зв'язків і функціонально-мовних узагальнень, гнучкість трансформаційних процесів тощо.

Дослідниця М. Пентилюк разом із колегами розробили концепції когнітивних та комунікативних методик [3], що пізніше були визначені як когнітивно-комунікативний підхід, який методично забезпечує процес формування пізнавальних і творчих знань, умінь і навичок учнів, регламентованих стандартом вивчення мови.

На думку дослідниці, когнітивно-комунікативні методики спрямовані на виконання основного завдання сучасного навчання мови — розвиток комунікативної компетентності учня і повністю відповідають загальним європейським рекомендаціям щодо мовної освіти. Кожен із цих методів має свої завдання, але інтегруючись вони виконують основну функцію – формування та подальший розвиток мовної особистості на основі безперервного вивчення мови [4, с.125].

Огляд наукової літератури [1-5] дозволив дійти висновку, що запам'ятовування є керованим процесом і вчитель повинен володіти прийомами, які сприяють кращому засвоєнню знань. Дослідники рекомендують використовувати для запам'ятовування інформації графи навчальної інформації, схематичні та символічні моделі подання знань, опорні конспекти чи листи опорних сигналів, картки, метаплани, фрейми тощо. Про ефективність використання фреймових опор свідчать результати досліджень М. Пентилюк [4], О. Шуневич [5] та ін., які використовували фреймові великоблочні опори для вивчення іноземних мов.

Фрейм – це стереотип, стандартна ситуація. Фрейм (англ. frame – «каркас, скелет», «структура, система», «кадр», «окремий кінокадр» тощо) – структура, шаблон, що відображає певні ситуації у свідомості (пам'яті) людини, відповідно до яких створюються нові [5].

Фрейм в освітніх технологіях – це одиниця подання знань з однаковою структурою, деталі якої за необхідності можуть змінюватися відповідно до ситуації. За допомогою фреймової моделі можна «ущільнити», структурувати та систематизувати інформацію у вигляді схем, таблиць, матриць.

Фрейм можна вважати різновидом критичного мислення, оскільки для його створення необхідна творча уява, творче самостійне мислення, здатність до узагальнення, уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях тощо. О.Шуневич зазначає, що «часто, пояснення, яке сто років тому вимагало цілого курсу, тепер можна пояснити за кілька хвилин за допомогою двох-трьох формул, записаних на дошці» [5]. На уроках іноземної мови функцію таких формул виконують асоціативні малюнки, символи, схеми, опорні слова та графічні організатори, які допомагають узагальнити, спростити та візуалізувати інформацію, що вивчається.

Якщо опорні схеми у вигляді малюнків, графіків, формул дозволяють ущільнити інформацію і ефективно використовувати візуальний канал, по якому надходить 80-90% всієї інформації, то опорні схеми фреймів дозволяють ущільнити інформацію в десятки і сотні разів, оскільки відображають стереотипну ситуацію. Якщо схеми підтримки індивідуальні, неповторні, розкривають особисте бачення конкретної людини на певну тему, то фрейми стереотипні, уніфіковані і можуть виконуватися багаторазово. І опори, і фрейми мають спільні риси: - наочність; - працюють над образним мисленням; - стискають інформацію; - активізують зорову пам'ять.

Учень використовує схеми-алгоритми, які легко зберігаються в довготривалій пам’яті. Завдяки використанню фреймового підходу до систематизації знань відбувається згортання навчального матеріалу.

Процес збору інформації вимагає від учня: - високого рівня розуміння матеріалу; - уміння виділяти з тексту основний зміст; - представлення оглядової інформації у вигляді фреймових моделей і діаграм.

Основні положення, що обґрунтовують використання фреймового методу в навчанні іноземної мови:

- представлення лексичного та граматичного матеріалу у вигляді фреймів дозволяє значно підвищити якість та швидкість навчання;

- дуже ефективний метод стиснення лінгвістичної та дискурсивної інформації у вигляді схем, моделей і сценарних алгоритмів називається фреймуванням;

- рамкова організація знань є основою для розуміння і тривалого запам'ятовування мовної інформації.

Оскільки у старшокласників спостерігається синтез стосовно високої абстрактно-логічної форми мислення, це зумовлює розвиток у них критичних рис, прагнення до обговорення присутніх у житті проблем. Отже, найбільш дієвим способом організації предметного змісту спілкування під час вивчення іноземної мови у старших класах має бути проблема.

Проблемне навчання – це форма розвиваючого навчання, мета якого полягає у системі проблемних завдань різного рівня складності, шляхом вирішення яких учні отримують нові знання та досвід, а через це відбувається розвиток і становлення творчих здібностей: уяви, пізнавальної активності, продуктивного мислення та інтелектуальних емоцій [6].Мова йде про когнітивні навички – ментальні здібності, які дають змогу людині

обробити зовнішні стимули. У навчанні іноземної мови це вхідна інформація у вигляді таких завдань, які стимулюють розвиток когнітивних процесів.

У формуванні когнітивних навичок існує три стадії:

1)початкова, тобто когнітивна стадія, коли розуміється мовленнєво-розумова задача та увага концентрується на потрібній інформації;

2)асоціативна стадія, тут здійснюються спроби використати прийоми розуміння, пригадування потрібної інформації, виправлення помилок і прискорення мовленнєво-розумових дій;

3)автономна стадія, коли правильні відповіді автоматизуться, прискорюється швидкість і правильне виконання дій.

Іноземна мова засвоюється з комунікативною метою тільки як інструмент думки, адже зміст комунікації передається і утворюється в результаті мовленнєво-розумової діяльності. У різних ситуаціях, які вимагають такої діяльності, зазвичай взаємодіють три компоненти:

- на когнітивній стадії формування навичок - проблема, що потребує розв’язання;
- наявні знання;
- асоціативна стадія формування навичок – дослідні дії, які допоможуть розв’язати проблему.

В подальшому розвитку автономної стадії потрібно створювати різні ситуації та завдання, які стимулюють як розумову, так і мовленнєву активність учнів і формують таким чином гнучкість когнітивної навички.

Отже, застосування когнітивно-комунікативних методик навчання іноземної мови полягає у розвитку навичок сприйняття, відтворення, продукування інформації, що розвиває комунікативну компетентність учнів. Провідним стає стимуляція активного мислення на різних рівнях у процесі виконання вправ, успішний результат якого пов’язаний з пізнавальною діяльністю та самостійністю учнів у поясненні, тлумаченні та доведенні мовних явищ, понять, зв'язків, закономірностей. Нині зміст шкільного курсу англійської мови зазнав значних змін, тому практика застосування когнітивно-комунікативних методів на заняттях розвиває творчі здібності та комунікативну компетентність старшокласників через практичну діяльність.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дика Н. Робота з учнями старшої школи над лінгвістичними поняттями: вивчення складнопідрядного речення. Педагогічний процес: теорія та практика, 2015. №56. С. 37–42.
2. Кучерук О. Когнітивна теорія навчання української мови як пріоритетний напрям шкільної лінгводидактики .Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія : Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 29. С. 15–20.
3. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови. Дивослово. 2004. № 8. С. 5—9.

4. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті Державного стандарту базової і повної освіти в Україні. Вісн. Львів. ун-ту. Сер. філологічна. 2010. Вип. 50. С. 123–130.
5. Шуневич О. Використання фреймових структур у процесі формування в учнів загальнонавчальних умінь старшокласників на уроках української мови й літератури URL: http://www.shag.com.ua/vikoristannya- frejmovih-struktur-uprocesiformuvannya-v-uchni.html.

6. Кулецька Т. Ю. Використання проблемних ситуацій на уроках англійської мови в початкових класах / Т. Ю. Кулецька // Український психолого-педагогічний вісник. Київ : Педагогічний інститут Київського університету ім. Б. Грінченка, 2016. Вип. №18. С. 9.

Д. М. Маус
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. пед. н., проф. Калініна Л. В.

ВАЖЛИВІСТЬ МЕТОДІВ АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ У ФОРМУВАННІ МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРИ ВИБОРІ ПРОФЕСІЇ

Відповідно до Нової Української Школи, випускник середньої школи забезпечений усім необхідним щоб ефективно діяти за рахунок аналізу набутих знань та нової інформації. Це особистість, що бере до уваги стрімкі оновлення в галузі освіти та навколишнього життя, що в подальшому впливає на формування здатностей працювати з новою інформацією, уміння її обробляти, аналізувати та синтезувати. Цей цикл базової середньої освіти сприятиме формуванню учнів як відповідальних членів суспільства, здатних самостійно долати проблеми повсякденного життя, вибирати шлях подальшого навчання відповідно до своїх інтересів і здібностей.

Сказане свідчить про те, що мислення займає провідну роль у світосприйнятті старшокласника його оточення. Безумовно старшокласник може мислити і розвивати базові навички власного мислення. Ми вчимося мислити та функціонувати впродовж всього життя, але чи можемо ми дійти вищого ступеню розвитку мислення без сторонньої допомоги? Вчителі та їхня педагогічна діяльність спрямовані на те щоб розвивати особистість учня на різних етапах його життя. Одну з провідних галузей розвитку дитини займає розвиток та вдосконалення його мислення, що особливо виявляє себе у розвитку мислення старшокласників.

Наш невеликий досвід роботи в школі показав, що учням старшої школи не вистачає простих навичок. Процес навчання старшокласників характеризується нагальною потребою розвитку навичок аналізу та синтезу мислення. В науці прийнято вважати, що аналіз – це процес розумового

розкладання цілого на його складові частини [1]. Звідси в подальшому старшокласник здатен до глибшого та всебічного пізнання певного процесу або явища. Ми вважаємо, що впровадження цього процесу є корисним для старшокласників адже на даному освітньому етапі та етапі власного життя школярів, вони приймають важливе рішення щодо свого майбутнього – вибір професії. Задля того щоб обрати корисну для себе діяльність для подальшого життя учні ретельно розглядають кожну з запропонованих соціумом професію та аналізують її – виявляють її недоліки та переваги. Проте щоб вони мали змогу це зробити, ми, вчителі, повинні розвивати їхні навички мислити аналізуючи.

Другий компонент, що безперервно поєднується з процесом аналізу явища є його синтез [1], що є прямо протилежним явищем попередньому процесу. Таким чином синтез визначають як поєднання усіх частин одного процесу в єдине ціле. Старшокласник, бачачи тонкощі кількох професій, може обирати потрібні процеси для себе і на їхній основі вибудовувати для себе загальну картину професії ‘своєї мрії’.

На даному освітньому етапі у школярів вже сформоване логічне мислення та є стійка база для розвитку та формування латерального, критичного та креативного мислення, вивченням якого займалися М. Ліпман, Д. Клустер, Д. Халперн, Ф. Станкато, Н. Дауд і З. Хусін та інші [2; 7; 9].

Теперішні роботодавці мають ширший список вимог щодо потенційних працівників.При відборі працівників вони беруть до уваги hard skills і soft skills – дві групи ключових знань і вмінь, які важливі для роботи: 1) те, що можна вивчити і практикувати; 2) ситуативні вміння, якими володіє кожна особа окремо, відповідно. З цього випливає, що найкращий працівник – це той, що поєднує у собі обидва вище зазначені компоненти. Але щоб оволодіти ними необхідно навчитися мислити різними способами.

Для того щоб визначити готовність учнів аналізувати та синтезувати інформацію, ми провели дослідження. Ми запропонували учням текст , що включав у себе завдання ‘Доповнити речення відповідо до тексту’:

Найбільш часто професії ділять за предметом праці, що використовується в діяльності.

Відповідно до даної класифікації виділяють категорії професій: «людина — людина», «людина —природа», «людина —техніка», «людина — знакова система», «людина — художній образ». Проаналізуємо особливості кожної категорії професій.

Праця людей професії «людина — ____» спрямована на процеси навчання, виховання, управління, медичне та торгове обслуговування тощо інших людей. Приклади таких професій: екскурсовод, лікар, продавець, офіціант тощо.

Зрозуміло, що важливим у роботі професій цього типу є такі якості: потреба у спілкуванні, уміння розбиратися в людських взаєминах, гарна пам'ять, терпіння, сталий настрій у процесі роботи з людьми.

Якщо об'єктом праці виступають різні знаки: цифри, рисунки, схеми, фізичні та хімічні символи, ноти і т.д., то такі професії відносять до категорії «людина — _____». До даної категорії відносять, наприклад, професії _____, топографа, бібліографа, економіста, перекладача художньої та наукової літератури тощо.

Людина, яка працює зі знаками, повинна володіти гарним абстрактним мисленням, відтворювальною уявою, мати гарну зосередженість, стійку увагу, посидючість.

Професії, пов'язані з образотворчою, музичною, художньою діяльністю, належать до типу «людина — _____». Це професії модельєра, _____, фотографа, наладчика музичних інструментів. З-поміж найважливіших вимог виділяють: наявність здібностей до мистецтва, творча уява, образне мислення, працелюбність, цілеспрямованість.

Професії людини, пов'язані з живою природою (_____ та _____ організми, мікроорганізми), належать до категорії «людина — природа». Сюди відносять професії: _____ лікаря, рибознавця, мікробіолога, гідромеліоратора тощо. Даний вид професії передбачає наявність ініціативи та самостійності у вирішенні конкретних задач, творчу уяву [6].

Наші спостереження показали, що тільки 38% старшокласників здатні аналізувати, тобто брати до уваги складові частини одного цілісного предмету. Синтезувати ж інформацію здатні 25%. Школярам важко давалося сприймати цілісну картину явища або його окремих компонентів. Саме тому ми вирішили проаналізувати на скільки підручники, рекомендовані МОН України, впливають на формування мислення старшокласників, а саме на такі його аспекти як аналіз і синтез. Ми обрали такі підручники, як: О. Д. Карпюк ‘English’ 10-й рік навчання [5], В.М. Буренко ‘English’ 10-й рік навчання [4] та FOCUS A2-B1, що використовується на 10-му році навчання [8].

Таблиця 1

Насиченість навчальних підручників вправами , що спрямовані на розвиток мислення старшокласників

Назва підручника	% вправ, що впливають на формування загального мислення	% вправ, що впливають на розвиток здатності аналізувати	% вправ, що впливають на розвиток здатності синтезувати
О. Д. Карпюк ‘English’	48%	18%	13%
В. М. Буренко ‘English’	45%	16%	14%
FOCUS	57%	20%	19%

Як бачимо з таблиці, учні не мають змоги повноцінно розвивати власне мислення, а навчальні матеріали не достатньо насичені вправами, що дозволять це зробити. Саме це і доводить актуальність нашого дослідження. Подальшу роботу ми вбачаємо у розробці нових методів розвитку мислення.

Список використаних джерел та літератури:

1. Білуха М. Т. Методологія наукових досліджень: Підручник. К.: АБУ, 2002. 480 с.
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление. М. : Русский язык. 2002. № 29. С. 3. – Режим доступу до журналу: http://rus.1september.ru/2002/29/2.htm
3. Коржуев А. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования. Педагогика. 2002. № 1. С. 18–22.
4. навчання.
5. Підручники Англійська мова 10 клас В. М. Буренко 2018. 10-й рік навчання.
6. Підручники Англійська мова 10 клас О. Д. Карпюк 2018. 10-й рік
7. Професійне спрямування http://boryspil-school3.edukit.kiev.ua/profesijna_oriyentaciya_starshoklasnikiv/prosvitnicjkij_trening_z_proforiyentacijnoi_roboti/
8. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
9. FOCUS - інтернет джерело -https://www.at.alleng.org/d/engl_en/eng538.htm
10. Lipman M. Critical thinking: What can it be? / Matthew Lipman. – Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. – Series 1. – № 1. – 12 p.
11. Stancato F. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / F. A. Stancato // College Student Journal. September, 2000. – Режим доступу до журналу : http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_34/ai_66760558/

І. Л. Мельниченко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к.ф.н., доц. Кузьменко О. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

***Анотація**. Стаття присвячена з'ясуванню особливостей вивчення англійської мови учнями 11-х класів в умовах дистанційного навчання. Актуальність теми дослідження визначається соціальною та політичною ситуацією в країні. Система освіти зазнала значних змін і адаптувалась до нових реалій, що сприяло розвитку інноваційної форми навчального процесу –*

дистанційної освіти. Основною метою вивчення іноземної мови є набуття комунікативної компетентності, що свідчить про важливість оволодіння учнями різними видами мовленнєвої діяльності (читання, письма, аудіювання, говоріння). Головна увага статті зосереджена на аналізі психологічних особливостей дітей раннього юнацького віку та їх впливу на сприймання навчального матеріалу в умовах дистанційної освіти. Аналізуються особливості пізнавальної сфери молодших юнаків. Описується специфіка проведення уроків з англійської мови у дистанційному форматі. Наголошується на важливості адаптування матеріалу до нового формату навчання замість спрощення і скорочення.

***Ключові слова**: рання юність, психологічні особливості, дистанційна освіта, мовленнєва діяльність.*

Актуальність дослідження. Пандемічна ситуація та військові події в країні виступили тригером змін в освітньому середовищі. Стрімкої популярності набуло дистанційне навчання з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій. Дистанційне навчання – це нова реальність, з якою зіштовхнулися як учні, так і вчителі.

В процесі вивчення іноземної мови учням важливо засвоїти такі види мовленнєвої діяльності як читання, аудіювання, письмо та говоріння. Для кожного вікового періоду характерні певні психологічні особливості. Слід зауважити, що розвиток психічних процесів тісно пов'язаний з навчальною діяльністю. Саме тому аналіз психологічних особливостей старшокласників з метою їх врахування для створення ефективного навчального середовища в умовах дистанційної освіти і складає **актуальність** теми наукової статті.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню психологічних особливостей раннього юнацького віку присвячені праці І. С. Кона, А. В. Мудрик, Н. Спиці-Орищенко, Е. Шпангера, Г. Крайга. У зв'язку зі стрімким розвитком дистанційного навчання, ця тема привертає увагу І. А. Тавгень, М. Л. Смульсона, В. Г. Гетта, С. М. Єрмака, В. М. Кухаренка, O. Simonson, M. F. Martha. Питання особливостей вивчення іноземної мови в умовах дистанційного навчання у своїх працях підіймали вітчизняні (Г. М. Сорокіна, Н. В. Краснова, І. С. Заярна, Т. В. Карамишева) та зарубіжні вчені (Т. Андерсон, Б. Голмберг, Т. Бейтс).

Метою статті є аналіз впливу психологічних особливостей дітей раннього юнацького віку на вивчення іноземної мови в умовах дистанційної освіти

У пропонованій для розгляду статті спробуємо охарактеризувати особливості пізнавальних процесів учнів старших класів, що допоможе глибше зрозуміти, що необхідно враховувати при організації вивчення іноземної мови в дистанційному форматі.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) проаналізувати психологічні особливості молодшого юнацького віку; 2) розкрити сутність поняття «дистанційне навчання»; 3) проаналізувати вплив психологічних особливостей школярів на вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу Особистість дитини на кожному віковому етапі зазнає змін. Учні старших класів стоять на порозі юності. Згідно з

віковими періодизаціями їх можна віднести до етапу ранньої юності. На даному етапі відбувається стрімкий розвиток як у фізичному, так і психологічному плані. Основною складовою механізму психічного розвитку людини є соціальна ситуація розвитку. Е. Еріксон зазначав, що провідною діяльністю для старшокласників є навчально-професійна діяльність. Саме ця діяльність стає основою для майбутньої професійної діяльності [10]. І .С. Кон писав, що «юність – це фаза переходу від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного, зокрема, статевого дозрівання, а з другого – досягнення соціальної зрілості» [5]. На даному етапі якісних змін зазнають пізнавальні процеси. Таким чином, у старшокласників активно розвивається словесно-логічне **мислення**. У цьому віці учні досягають вищих щаблів абстрактного мислення і вони стають здатні оволодівати такими операціями як аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація, порівняння, абстрагування. На даному віковому етапі у школярів виокремлюється індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності (виробляються власні способи вирішувати певні ситуації, проблеми). Мислення у старшокласників стає більш продуктивним і системним. Розвиток мислення тісно пов'язаний із розвитком **мовлення**. У період ранньої юності активно розвивається діалогічне, монологічне, усне і писемне мовлення. Також мовлення стає більш змістовним, точним та виразним; розширюється активний і пасивний словниковий запас. Окрім цього, у ранньому юнацькому віці розвивається сприймання. Зокрема, осмисленість, цілісність, вибірковість і предметність. Сприймання стає складним інтелектуальним процесом, диференціація та інтеграція якого серед інших пізнавальних процесів досягла високого рівня завдяки опорі на попередній досвід, наявні знання та розумові здібності [4]. Збільшуються й можливості та масштаби уваги, вона стає довільною (учні можуть свідомо спрямовувати увагу на певні дії, предмети, ситуації тощо). Варто зазначити, що розвиваються такі властивості уваги як концентрація, обсяг та переключення, що зумовлюється інтересами старшокласників. Значних змін зазнає й пам'ять, оскільки процес запам’ятовування набуває більш довільного характеру. Пам'ять вдосконалюється під впливом розвитку волі та мислення [4], а саме вольові здібності впливають на продуктивність запам’ятовування. У віці ранньої юності активного розвитку набуває репродуктивна та творча **уява.** Репродуктивна уява допомагає учням засвоїти навчальний матеріал, а завдяки творчій уяві можна створювати нові, оригінальні продукти діяльності. Когнітивний розвиток у ранньому юнацькому віці є передумовою успішного навчання старшокласників і зумовлює становлення особистості юнаків.

Розвиток пізнавальних процесів тісно пов'язаний із процесом навчання, оскільки успішність учнів залежить від рівня розвитку пізнавальних процесів. В період ранньої юності навчання набуває дещо іншого характеру порівняно з попередніми віковими етапами. Зокрема, учні намагаються зробити свій професійний вибір, а тому зосереджуються на тих предметах, які їм необхідні для вступу. Було з’ясовано, що для учнів старших класів

набуває актуальності вивчення іноземної мови. Це пов'язано з майбутнім складанням ЗНО, а також з вибором професії. Оскільки знання англійської мови значно розширює можливості вступу, а потім і подальшого працевлаштування, учні зосереджують свою увагу на її вивченні. Тому учні є вмотивованими до вивчення іноземної мови.

У сучасному світі невід'ємною частиною освітнього процесу стало дистанційне навчання. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 року № 1115 "Про затвердження Положення про дистанційне навчання", зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 28 вересня 2020 р. за № 941/35224, **дистанційне навчання** – це організація освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх як правило опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій [7]. Освітня дисципліна «Іноземна мова» має специфіку вивчення, яка полягає в тому, що основними складовими змісту навчання є способи діяльності, тобто навчання мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння). Саме тому, зважаючи на особливості раннього юнацького віку, вчитель має побудувати урок таким чином, щоб учні максимально сприйняли та засвоїли навчальний матеріал. І таким чином розвивали всі види мовленнєвої діяльності. Наразі існує достатня кількість ресурсів аби зробити вивчення іноземної мови цікавим і корисним в онлайн форматі. Рівень розвитку пізнавальних процесів (пам'яті, мислення, уваги, уяви), вольової сфери учнів старших класів дозволяє сприймати та засвоювати навчальну інформацію у дистанційному форматі. Саме тому важливо навчальний процес адаптувати під новий (онлайн) формат без скорочень чи упущень в навчальній програмі. Було з'ясовано, що одним із ефективних методів вивчення іноземної мови у дистанційному форматі є змішане навчання (Blended learning) Воно полягає у поєднанні онлайн навчання та самостійного навчання учнів за допомогою спеціальних додатків [1]. Дистанційне навчання дає можливість учням розвивати свій творчий потенціал, креативність, оскільки під час онлайн навчання використовуються інтерактивні методи (онлайн ігри та завдання на платформах, презентації, відео-повідомлення тощо).

Результати дослідження та їх обговорення. Дані здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок, що розвиток пізнавальної та вольової сфери учнів старших класів зазнає значних якісних змін. Саме це дозволяє учням сприймати, обробляти за засвоювати інформацію з різних джерел. Зокрема, одним із можливих та ефективних шляхів вивчення іноземної мови стає дистанційне навчання. Розвиток концентрації уваги, обсягу пам'яті, довільного запам'ятовування, словесно-логічного мислення, репродуктивної уяви, вольової сфери учнів дозволяє засвоїти всі види мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письмо, говоріння) при вивченні іноземної мови в умовах дистанційного навчання.

Як підсумок зазначимо, що проведене дослідження не вичерпує теми, тому подальшу перспективу вбачаємо у дослідженні впливу психологічних особливостей учнів на розвиток їх лексичних навичок під час організації онлайн уроків.

Список використаних джерел та літератури

1. Ворначев А. О. Blended learning як інноваційний підхід дистанційного навчання іноземної мови. Київ: Державний торговельно-економічний університет, 2022.
2. Воронцова Т. Ю. Використання нових інформаційних технологій в процесі вивчення іноземної мови [Електронний ресурс]. Вісник Житомирського державного університету. 2014. Режим доступу до ресурсу: http://eprints.zu.edu.ua/11105/1/33.pdf.
3. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / [М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін.]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
4. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія:навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
5. Кон И. С. Психология ранней юности : Книга для учителя. М. : Просвещение, 1989. 225 с.
6. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації [Електронний ресурс]. 2020. Режим доступу до ресурсу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf.
7. ПОЛОЖЕННЯ про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. 2020. Режим доступу до ресурсу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#n2.
8. Сорокіна Г. М., Краснова Н. В. Викладання іноземної мови в умовах дистанційного та онлайн навчання. Scientific collection “InterConf”, (51): with the Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference “Science and Practice: Implementation to Modern Society” April 18–19, 2021. Manchester, Great Britain : Peal Press Ltd., 2021. P. 229–234.
9. Спиця-Оріщенко Н. Психологічні особливості розвитку особистості в ранньому юнацькому віці. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. *Психологічні науки*. 2016. №1. С. 198–201.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : Пер. с англ. / Эрик Эриксон. М. : Прогресс, 1996. 344 с.

Д. І. Мельничук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Папіжук В. О.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ

Відомо, що використання правильних граматичних структур є важливим етапом у формуванні мовленнєвої компетентності учнів, тому дослідження формування іншомовної граматичної компетентності учнів на середньому етапі є актуальним.

Проблема формування іншомовної граматичної компетентності висвітлюється, зокрема, в працях О. Білозір, Т. Симоненка, О. Семенога, О. Вовка, Т. Горохової, Н. Скляренко, Ch.Brumfit, D. Hymes, S. Savignon та інших.

Мета розвідки: з'ясувати як формується іншомовна граматична компетентність на середньому етапі.

Роль іноземних мов значно зросла у сучасному світі, адже володіння англійською мовою – це основа міжкультурного спілкування, яка вимагає зосередженості.

Досліднк О. Вовк зазначає, що граматична компетентність системно забезпечує знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови, які допомагають будувати осмислені і зв'язні висловлювання. Граматична компетентність – це вміння адекватно використовувати граматичні явища у мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання мовленнєво-проблемних завдань [1].

Під час формування граматичної компетентності, тобто оволодіння граматичним матеріалом виділяються наступні етапи:

1) пред'явлення мовного зразка (через аналіз та синтез граматичного явища);

2) тренування та вживання у мові.

Для перерахованих етапів характерним є виконання вправ, що відповідають їх цілям. Так, на першому етапі засвоєння потрібно осмислення граматичного явища, з'ясування його змісту, форми та особливостей вживання. Для продуктивнішого засвоєння ознайомлення з новим граматичним матеріалом найчастіше здійснюється у навчально-мовленнєвих ситуаціях.

Крім того, необхідно створювати певні умови з метою демонстрації форм та конструкцій як динамічних одиниць, що відіграє певну функціонально-комунікативну роль у процесі спілкування.

На другому етапі відбувається тренування граматичного матеріалу та формування граматичних мовних навичок. На етапі реалізується остаточне оформлення граматичних навичок і мовних умінь учнів. На даному етапі

вправи насамперед повинні мати комунікативну цінність. Оволодіти граматикою означає навчитися застосовувати відповідні правила практично. Знання правил передбачає практичну діяльність, оскільки через діяльність їх можна засвоїти.

Важливу роль у процесі формування граматичної компетентності учнів на середньому етапі відіграють методи: 1) традиційні: бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ, розповідь учителя; 2) нетрадиційні: дослідницькі, теоретичні, практичні, продуктивні, репродуктивні, пошукові, рефлексія. Аналіз методичної літератури засвідчив, що для формування граматичної компетентності на середньому етапі успішними будуть такі форми організації навчальної діяльності (фронтальна, колективна, робота в групах, індивідуальна) та засоби навчання (підручник, схеми, дидактичний матеріал, посібник, тексти, індивідуальні картки, електронні посібники, словники, вправи тощо) [1].

Тренування з метою формування граматичних навичок відбувається через мовні, умовно-мовні та мовні вправи, що супроводжуються різними видами наочності: таблицями, схемами та символами, схематичними або звичайними малюнками.

Формування мовленнєвої граматичної навички на середньому етапі передбачає розвиток навички відносно точного відтворення явища в типових ситуаціях і розвиток її гнучкості. З цією метою використовуються вправи на імітацію, підстановку, трансформацію, а також ігрові вправи.

Імітаційні вправи можуть бути побудовані на одноструктурному або опозиційному (контрастному) граматичному матеріалі. Граматична структура в них задана, її слід повторити без змін.

Приклади вправ:

1. Повторіть за вчителем.
2. Повторіть наступні речення, виконуючи такі дії.
3. Повторіть … за вчителем, звертаючи увагу на підвищення / пониження тону.
4. Прочитайте речення хором / за ланцюжком / в парах.
5. Перепишіть наступні речення.
6. Скажіть, що ви робили те саме, що і вчитель.
7. Погодьтесь з вчителем, якщо це правильно.
8. Якщо ви робите/робили щось інше, скажіть.
9. Виконайте команду і скажіть, що ви зробили.
10. Погодьтесь або не погодьтесь із співрозмовником.
11. Вимовте одну і ту ж фразу голосно, тихо, швидко, задумливо, іронічно.
12. Повторіть для того, хто вас не почув.
13. Повторіть, додаючи слово, словосполучення, фразу.

Підстановочні вправи використовуються для закріплення граматичного матеріалу, щоб автоматизувати вживання граматичних структур в аналогічній ситуації.

Продуктивні і вправи, які побудовані по принципу протилежності, що базується на одночасному показі двох картинок, що відображають протилежні граматичні явища.

Приклади вправ:

1. Складіть речення за допомогою підстановочної таблиці.
2. Складіть речення із заданих слів.
3. Розкрийте дужки, вживаючи правильну граматичну форму.
4. Складіть речення за зразком.
5. Складіть речення за зразком, замінюючи додаток / означення / обставину розгорнутою фразою.
6. Прослухайте діалог, відтворіть його в пам'яті і складіть діалог за аналогією.
7. Виберіть з таблиці речення, які відповідають дійсності.
8. Розкажіть про …, використовуючи зразок.
9. Закінчіть речення за зразком.
10. Користуючись таблицею, дайте відповіді на запитання.

Трансформаційні вправи дають можливість формувати навички комбінування, заміни, скорочення, розширення заданих граматичних структур в мовленні. Вони допомагають навчити варіювати зміст повідомлення в заданих моделях в залежності від ситуації, співставляти і протиставляти структуру, яка вивчається з вивченими раніше, складати з окремих, вивчених раніше частин цілі висловлювання з новим змістом. Вибір виду вправи залежить від конкретного завдання.

Приклади вправ:

1. Скажіть по іншому.
2. Доповніть речення, звертаючи увагу на … .
3. Замініть виділені слова.
4. Об'єднайте прості речення в складносурядні / складнопідрядні.
5. Розкажіть про те, чого ви не зробили вчора, але зробили сьогодні.
6. Подивіться на незавершений малюнок і скажіть, що, на вашу думку, не встиг намалювати художник.
7. Доповніть діалог (дано окремі репліки).
8. Зробіть висновок із сказаного і виразіть здивування (…), тощо.

Вправи ігрового характеру наближують процес активізації граматичного матеріалу до умов реального спілкування. Організація гри передбачає створення мовленнєвої ситуації, яка містить в собі атрибути гри, рольові та комунікативні завдання.

Приклади вправ:

1. Повторіть речення декілька разів, вимовляючи його все тихіше і тихіше (гра «Луна»).
2. Повторіть речення і зробіть хлопок (крок) на кожне слово.
3. Передайте фразу (декілька фраз) по секрету сусіду («Зіпсований телефон»).
4. Відгадайте, хто або що це (вказуються ознаки).

5. Що змінилось? (Гра «Детектив». Використовуються два малюнки, які мають відмінності).

6. Перевірте, чи ви уважні. Скажіть, які предмети вас оточують, скільки їх, де вони розташовані (гра «Шукаємо спостережливих»), тощо[5].

Отже, підсумовуючи все вищесказане, приходимо до висновку, що формування граматичної компетентності учнів середнього етапу на уроках іноземної мови є дуже багатогранним і складним процесом, і на кожному етапі потребує ретельної підготовки та уваги вчителя. Учні основної школи повинні не лише імітувати мовлення іншої особи, але й продукувати власні висловлювання з визначеними граматичними структурами, а також розуміти їх у мовленні носіїв мови.

Список використаних джерел та літератури

1. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. К: 2008. С.8.
2. Горохова Т. О. Граматична компетенція як складова професіограми студента-філолога. Всеук. наук.-практ. конф. (18 квітня 2013 р.). 2013. №3. С. 9.
3. Скляренко Н.К. Методика формування іншомовної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Іноземні мови*. 2011. № 1. С.15–25.
4. Стеченко Т. О. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів: дис. канд. пед.наук:13.00.02 / Т. О. Стеченко. Київ, 2004. 200 с.
5. Фондові лекції викладачів факультету іноземної філології/Т.В.Боднарчук Навчання граматичного матеріалу (формування граматичної компетентності). URL: https://subject.com.ua/article/philology_5/3.html (дата звернення: 28.09.2022).

Т. С. Мельничук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Григор'єва Т. Ю.

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем теорії та практики навчання іноземної мови є проблема підвищення ефективності вивчення граматики, оскільки рівень навченості тих, хто навчається на різних етапах навчання не можна визнати задовільним. Виникає необхідність формування

та контролю граматичних навичок іноземної мови, що може бути реалізовано шляхом розробки ефективних методів і способів організації цього процесу.

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Серед труднощів засвоєння граматичного матеріалу О. Вєтохов велику увагу приділяє недооцінці довільного запам'ятовування. Граматичний матеріал досить швидко забувається. При цьому руйнується система знань, втрачаються засвоєні відомості та правила, відсутня готовність до практичного застосування. Виходом із цієї ситуації може бути застосування довільного запам'ятовування граматичних структур протягом усього періоду оволодіння мовою. Недооцінка такого підходу призводить до того, що раніше вивчений матеріал, який тривалий час не використовувався в нових текстах і вправах, забувається [1].

Виклад основного матеріалу. У сучасній дослідницькій парадигмі граматична компетентність визначається як здатність людини правильно граматифікувати свої усні та письмові висловлювання та розуміння граматичної структури мовлення інших людей, що ґрунтується на складній та динамічній взаємодії відповідних умінь, знань і граматичної обізнаності [2: 30].

У практиці навчання іноземних мов часто використовується лексичний спосіб подачі граматики. Відповідно до нього елементи – це окремі граматичні конструкції, які представлені як окремі лексичні одиниці. Прикладом лексичного підходу викладу граматичного матеріалу може бути вивчення числівників, займенників тощо.

Сформованість рецептивної граматичної навички – одна з передумов функціонування уміння розуміти думки інших людей в усній і письмовій формах (аудіювання і читання). На відміну від репродуктивної граматичної навички, яка передбачає вибір форми згідно з комунікативним наміром, ситуацією мовлення тощо, першою операцією у формуванні рецептивної граматичної навички є сприймання звукового або графічного образу граматичної структури. Якщо рецептивна граматична навичка сформована, сприймання супроводжується розпізнаванням граматичних форм і співвіднесенням їх з певним значенням [3: 240].

Спочатку учні повинні навчитися свідомо сприймати граматичні форми. Якщо ми сформуємо навик використання конструкції в усному мовленні, то вміння сприймати цю структуру самостійно під час читання не буде можливим. Використання граматичного явища як засобу вираження будь-якого узагальненого комунікативного завдання і багаторазове практичне застосування цією структури учнями дозволяє вчителю перейти до наступного завдання, а саме – пізнання їх у реченях і текстах. Потім учням слід поставити завдання знайти в навчальному тексті речення досліджуваної будови, в якому поряд із такими реченнями присутні й інші, що містять раніше вивчені граматичні явища. Потім закладається психологічна установка на сприйняття зовнішніх формально-структурних ознак речень.

Граматичні навички повинні визначатися такими ознаками, як автоматизація, стабільність і гнучкість. Формуючи граматичні навички, слід

дотримуватися принципу етапів. Учням спочатку необхідно ознайомити з граматичними структурами, усвідомити зміст і форму. На наступному етапі вони повинні навчитися практичному використанню цих граматичних структур відповідно до їхнього мікроконтексту. Учитель повинен давати варіанти мовлення у вигляді речень, щоб учні могли виконувати мовленнєві дії за зразком. Наступний етап – використання граматичних структур на репродуктивному рівні за аналогією. Викладачі повинні автоматизувати компоненти мовленнєвих дій у наборах мовленнєвих ситуацій. Також можна використовувати вправи на заповнення прогалин і трансформацію. Після цього ми можемо використовувати граматичні структури на продуктивному рівні.

Висновки. Загалом використання різних форм і методів для формування рецептивних граматичних навичок забезпечують ефективність розвитку вмінь, необхідних для розпізнавання й аналізу граматичних явищ у тексті чи під час аудіювання.

Список використаних джерел та літератури

1. Вєтохов О.В. Важлива складова комунікативної спрямованості (Психологія граматичної підготовки учнів з іноземної мови). *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2004. №4. С.76–84.
2. Дьяченко Н. П. Вірші, римування та пісні як засіб підвищення ефективності уроку англійської мови. *Педагогічний вісник*. 2004. № 3. С. 30–33.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. М54 класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

І. О. Мосієнко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Кузьменко О. Ю.

ФРАЗОВІ ДІЄСЛОВА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 4 КЛАСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Ситуація війни, у якій перебуває наша країна, переконливо доводить важливість англійської мови як засобу представлення України на міжнародній арені та є запорукою можливості для кожного українця бути почутим.

Оволодіння навичками спілкування іноземною мовою потребує створення сприятливих умови для її вивчення: належну мотивацію, врахування вікових

та психологічних особливостей учнів, вдало підібрану методику роботи, що сприяє соціалізації дитини як особистості, тощо.

Процес знайомства з англійською розпочинається уже у початковій школі, тому вважаємо, що дотримання вищевказаних умов у навчанні молодших школярів закладає підвалини для подальшого успішного опанування мовою.

Аналіз досліджень. Проблемі вивчення англійської як іноземної присвячені праці таких вітчизняних вчених, як Л. Панової, О. Вишневецького, Л. Гусак, О. Чухнова та зарубіжних вчених. Таких як Я. Коменський, І. Песталоцці, А. Дістервеґ. Однак запровадження НУШ з якісно новим підходом до засвоєння іншомовного матеріалу залишило відкритими низку питань щодо оволодіння зокрема лексикою, що й становитиме **актуальність** нашого дослідження.

М**етою нашої розвідки** є дослідження особливостей вивчення фразових дієслів в 4 класі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до вимог НУШ, навчання іноземній мові в початковій школі повинно відбуватися з опорою на сенсорне сприйняття та передбачати посилену візуалізацію, навчання через дію, творчість і гру. Вивчення лексики і граматики носить імпліцитний характер та засвоюється у процесі виконання низки завдань, максимально пристосовуючись до індивідуальних та психологічних потреб учнів.

Серед психологічних особливостей молодшого шкільного віку, що впливають на опанування лексики, слід виділити довготривалу пам’ять. В умовах цікавої ігрової діяльності та високої мотивації до навчання діти успішно опановують окремі слова, цілі фрази, мікродіалоги, чистомовки, вірші та пісні. Засвоєнню лексики сприяє багаторазове повторення слів з належним відтренуванням інтонації та звуків. Молодші школярі сприймають вивчення іноземної мови як гру і поки нездатні зрозуміти граматичні правила та структури [2], що підкреслює важливість імпліцитного вивчення лексики в початковій школі.

Оскільки дітям важко зосереджувати свою увагу тривалий час на одному об’єкті чи виді діяльності, це потребує частої зміни видів діяльності, динамічності та унаочнення [1]. Ігрова навчальна діяльність допомагає учням легко запам’ятати та відтворити вивчену лексику, а використання наочності формує зв’язки пам’яті з мисленням та розвитком знаково-символічної функції свідомості. Мимовільна пам’ять учнів краще фіксує яскраві, емоційно насичені об’єкти, тому доцільно використовувати такі методи роботи, що базуються на застосуванні наочності, для створення асоціації між словом та його символічним зображенням.

Ключовим принципом в опрацюванні лексичних одиниць стає використання наочності, оскільки знання лексики закладає підґрунтя для реалізації мовленнєвих навичок, а формування останніх і є основною ціллю вивчення лексичного матеріалу.

В учнів початкової школи превалює наочно-образне мислення, що складає основу логічно-абстрактного мислення [4: 35]. За О. Казачинер, наочність є засобом управління пізнавальною діяльністю учнів, засобом виховання,

джерелом інформації [5: 2−5], тому доцільно використовувати її на всіх етапах уроку: при поясненні нової теми, закріпленні знань, формуванні умінь і навичок, виконанні домашнього завдання та перевірці засвоєного матеріалу.

Наочність під час навчальних занять з іноземної мови передбачає застосування предметів, картинок, жестів, рухів, відео, варіантів музичного супроводу та комп'ютерних програм [3: 113], що є актуальним насамперед у вивченні лексичного запасу.

Лексику будь-якої мови складають слова та словосполучення, а в її засвоєнні виділяють активний та пасивний лексичний мінімум.

Особливості уваги та пам'яті молодших школярів накладають обмеження на засвоєння великих обсягів лексичних одиниць. Учні засвоюють лексичний мінімум, що відповідає меті та змісту навчальних планів кожного конкретного закладу освіти.

Засвоєння учнями лексичного матеріалу здійснюється в кілька етапів:

1) семантизація, тобто, ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями;

2) автоматизація дій учнів з новими лексичними одиницями.

Семантизація проводиться двома способами: перекладним та неперекладним. Перекладний тип ознайомлення включає:

- *однослівний переклад* (a cat − кіт, a chair − стілець, a window − вікно тощо);

- *багатослівний переклад* (to talk − говорити, балакати, розповідати, казати тощо);

- *позафразовий переклад* (це тлумачення значення чи пояснення рідною мовою: big − означає величину, розмір; beautiful та handsome − beautiful вживаємо, говорячи про предмети та осіб жіночої статі, handsome − про чоловіків тощо)

- *дефініція/визначення* (a watch − наручний годинник).

До неперекладних способів відносимо:

- наочну семантизацію (демонстрування наочності):

а) за допомогою контексту, ілюстративного речення (The park is covered with yellow leaves);

б) зіставлення однією лексичної олиниці з уже відомими словами іноземної мови (антонімічно: cold − warm, quick − slow; синонімічно: a road − a way, a path).

- наведення визначення (a teenager − a person who is 13−19 years old);

- тлумачення іноземною мовою (a sir − a respectful term of address to a man).

Під час опанування лексики можуть виникнути труднощі семантизації, що стосуються:

- форми слова − звукової, графічної, структурної (наприклад, омофони: there − their − they're);
- значення лексичної одиниці (наприклад, у рідній мові є слово годинник, а в англійській їх декілька − a watch, a clock тощо);

- вживання, а саме функціонування в мовленні, фрази на зразок *«to go down town»*, що не має точної структурно-семантичної відповідності у рідній мові.

Подібні труднощі виникають і в засвоєнні фразових дієслів, які складають невід'ємну частину лексики англійської мови, оскільки в українській мові їх функцію заміняють префікси. Найбільші труднощі процес засвоєння фразових дієслів може викликати в учнів молодшої школи через їх напівідіоматичний характер.

Науковець Т. МакАртур дослідив, що фразове дієслово функціонує скоріше як фраза, а не як окреме дієслово, вживаючись в прямому та переносному значенні, може бути ідіомою чи її частиною: «to get away with murder», «to get on like a house on fire», «to get back at someone», «to get up to mischief» [8].

Доречне використання цього прошарку лексики демонструє високий рівень комунікативної компетенції. Тому слід навчати фразовим дієсловам ще з початкового етапу вивчення мови.

Особливістю фразових дієслів є те, що вони є поєднанням дієслова та прийменника чи прислівника, іноді − одночасно прийменника з прислівником. Складність у вивченні фразових дієслів полягає у їх ідіоматичному характері та особливій структурі, а також в тому, що одне й те ж дієслово змінює значення, залежно від прийменника чи прислівника після [7: 487−509].

Тому актуальність теми вивчення фразових дієслів у початковій школі є високою. Це складна для сприйняття, але важлива лексика, що потребує сучасних автентичних навчальних матеріалів, які б формували стійкі навички оволодіння та автоматизації вживання фразових дієслів.

Для з'ясування особливостей вивчення фразових дієслів на уроках англійської мови у початковій школі ми обрали підручники авторства G.K. Mitchell та Marileni Malgogianni "Smart Junior" [10]; Herbert Puchta, Günther Gergross та Peter Lewis-Jones «Fly High» [9] для 4 класу.

Окремо тема фразових дієслів в підручниках не розглядається з огляду на те, що фразові дієслова складають скоріше пасивний шар лексики у початковій школі. Однак фразові дієслова активно застосовуються у діалогах та текстах.

Так, аналіз підручнику Smart Junior для 4 класу дозволив виокремити використання низки фразових дієслів, як-от: *wake up*, що подане у контексті вивчення граматики Past Simple та вводиться через візуальну наочність - картинку (с.36).

Практичне застосування фразового дієслова *wake up* пропонується через складання мікродіалогу:

− *Did Anna wake up at nine o'clock yesterday?*

− *No, she didn't. She woke up at ten.*

Sit down - фразове дієслово, що є в складі пісні, однак, жодним чином не використовується у вправах (с. 56).

Фразове дієслово *look at* − згадується в тексті (с. 60).

Отже, у підручнику авторства G.K. Mitchell та Marileni Malgogianni [10] фразові дієслова окремо не розглядаються. Кількість фразових дієслів відносно іншої лексики є мінімальною, вони використовується разово і пояснюються картинкою-наочністю.

У підручнику Herbert Puchta, Günther Gergross та Peter Lewis-Jones' «Quick Minds» [6] фразових дієслів кількісно більше, ніж у Smart Junior, проте, вони також згадуються переважно одноразово у вправах, піснях, текстах та діалогах: join in (с. 8), go out (с. 16), put on (с. 21), look into (с. 53), get away (с. 22) get off, look out (с. 23) без подальшого затренування; деякі дієслова вживаються двічі, наприклад: look for (с. 20, 30) у пісні та діалозі, get out of (с. 56, 57) у діалозі та вправі. Хоча фразових дієслів і більше, проте вони не закріплюються та не відтреновуються у наступних завданнях.

У підручнику Fly High [9] переважна більшість фразових дієслів відображена у новій лексиці, пояснюється наочністю-картинкою та практикується у наступних вправах, наприклад: look for, fall off (с. 36), come across (с. 41), look after (с. 42), knock over (с. 88).

Отже, фразові дієслова − складний та особливий прошарок лексики, який засвоюється переважно пасивно, учні початкових класів не вчать цю тему окремо, а кількість фразових дієслів у підручнику обмежена, до того ж, не всі дієслова подані з поясненням.

Виновки і перспективи подальших досліджень. На нашу думку, з одного боку, такий спрощений підхід до розгляду фразових дієслів є дещо виправданим з огляду на психологічні особливості учнів молодшої школи та вимоги програми, де чітко прописаний лексичний мінімум, необхідний для вивчення учнями цього віку. Однак вважаємо, що робота з фразовими дієсловами може бути значно оптимізована завдяки залученню наочності, що дозволить належним чином ввести, а потім і закріпити використання фразових дієслів, перевівши їх з розряду пасивного прошарку лексики в активний.

Список використаних джерел та літератури

1. Бабенко Т. В. Методика навчання англійської мови в початковій школі: Навчальний посібник. 2-е вид. К.: Арістей, 2006. 220 с.

2. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов: Навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2011. 206 с.

3. Денисенко М. В. Побачив − запам'ятав − навчився! Як правильно використовувати наочність при навчанні читання англійською мовою учнів початкової школи. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2007. № 3. С. 112−116.

4. Дроздовська І.В. Наочність. *Англійська мова в початковій школі*. 2008. №9.

5. Казачинер О. С. Роль наочності у навчанні англійської мови молодших школярів. *Англійська мова та література*. 2004. № 13.

6. H. Puchta, G. Gerngross, P. Lewis-Jones. Підручник Англійська мова 4 клас. 2021. 112 с. Kyiv: PH "Linguist".
7. Chévez H.R. Phrasal Verbs: Their Teaching and Acquisition. *Revista de Lenguas ModeRnas*. 2013. № 19.
8. McArthur T. Phrasal Verb [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.encyclopedia.com/topic/PHRASAL_VERB.aspx. (Last access date: 21.01.2016).
9. Jeanne Perrett, Charlotte Covill. Fly High 4. 2011. 128 с. Pearson Longman.
10. H.Q. Mitchell, Marileni Malkogianni. English: a textbook for the fourth form of primary schools (with audio). 2021. 128 pages. Kyiv: PH «Linguist».

Н. П. Нагорнюк
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Григор'єва Т. Ю.

ФОНОВІ ЗНАННЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО КРУГОЗОРУ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її актуальність. Актуальною в наш час темою є реформування освітньої галузі України. Однією з основних цілей Нової української школи є гармонізація української системи освіти зі стандартами Європейського Союзу. Зокрема це включає в себе застосування нових підходів до вивчення мов міжнародного спілкування.

Старша школа – це підсумковий етап здобуття загальної середньої освіти, який має свою певну специфіку та повинен передбачати не лише накопичення фактів, але й застосування набутих навичок в реальному контексті.

Згідно вимог чинної навчальної програми з іноземних мов, затвердженої Міністерством освіти і науки України, на кінець 11-го класу спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням учні повинні володіти іноземною мовою на рівні, що відповідає рівню B2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [4].

Програма передбачає, що у підсумку такі учні зможуть підтримувати спілкування з досвідченими користувачами виучуваної мови, не викликаючи непорозумінь та не вимагаючи від співрозмовників поводитися інакше від їхньої поведінки з іншими досвідченими користувачами, а також пристосовувати своє мовлення до ситуацій, що вимагають використання формального і неформального стилю [2: 14].

Враховуючи вищевикладене, можливо підсумувати, що однією з ключових ознак впевненого користування мовою є широкий кругозір та обізнаність з культурою, традиціями та реаліями суспільства носіїв цієї мови.

Аналіз використаних досліджень і публікацій. Проблемою формування лексичної компетентності займалися багато вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема О. Б. Бігич, В. Д. Борщовецька, О. Ю. Гальченко та інші. За даними опрацьованих джерел, освітня мета занять з іноземної мови передбачає розширення лінгвістичного кругозору через набуття здобувачами освіти країнознавчих та міжкультурних знань. Усвідомлення учнями іншої системи понять та зіставлення її з рідною є одним з основних завдань, що мають бути вирішені в процесі діяльності вчителя [1: 98].

Одним зі способів досягнення такої мети у вивченні іноземної мови може вважатися посилання на вже наявний досвід, інтеграція знань, отриманих в ході вивчення інших предметів та застосування автентичних джерел країнознавчої інформації. Особлива важливість впровадження таких засобів полягає в тому, що вони допомагають систематизувати та узагальнити здебільшого розрізнені знання про навколишній світ та мотивують опановувати практичні навички з метою їхнього вираження мовою, що вивчається.

Питання про фонові знання стали предметом дослідження таких авторів, як В. Гудикунст, О. Осадча, Р. Сколлон, Т. Хартін, та інших. Тим не менше, наразі не існує одностайного визначення поняття фонових знань. Зарубіжні дослідники включають до цього поняття всі можливі знання про навколишній світ, тоді як вітчизняні наголошують на їхніх особливостях як засобів словесного вираження культурних феноменів. Різні, переважно зарубіжні дослідники, пропонують декілька варіантів їх класифікації. У цій статті розглядаються деякі з них.

Виклад основного матеріалу. За визначенням К. Старк, фонові знання – це кількість інформації або знань, якими володіє хтось із певної теми. Фонові знання набуваються кількістю досвіду, який людина має в житті, або обсягом знань, які вони зберегли під час читання чи слухання [6].

Читання різноманітних жанрів книг, прослуховування різних медіа-джерел і участь у розмовах на різні теми лише покращують чиїсь базові знання. Фонові знання допомагають учням будь-якого віку та рівня читання повністю розуміти текст. Коли учні активізують свої попередні знання, їхнє розуміння прочитаного зростає.

Однак деякі дослідники розрізняють поняття «фонові знання» (background knowledge) та «попередні знання» (prior knowledge). Фонові знання та попередні знання – це терміни, які часто використовуються в галузі освіти та когнітивної психології. Обидва вони стосуються інформації або досвіду, який людина має або мала, що впливає на її здатність до навчання та пам’яті в різних контекстах. Ці терміни дуже часто є синонімами, але є деякі випадки, коли люди роблять різницю між ними.

Фонові знання – це інформація, якої учень не має, але яку отримує під час навчання. Фонові знання для студентів, які вивчають англійську як нову

мову, – це будь-яка інформація, яка надає пояснення, щоб допомогти їм зрозуміти новий матеріал.

Тоді як попередні знання – це знання, які учень має щодо певної теми на основі свого попереднього досвіду чи навчальної діяльності. Педагоги зацікавлені в концепції попередніх знань, оскільки дослідження показали, що попередні знання допомагають полегшити подальше навчання [5].

Фонові знання є невід'ємною складовою лексикону – основного запасу мови, матеріалу, на якому ґрунтується розвиток мови, який є нерозривно пов'язаним з контекстом культури носіїв. Керуючись таким підходом, О. Осадча визначає фонові знання як культурно-історичну, національно-етнічну інформацію, яка допомагає формуванню лінгвокраїнознавчої компетенції. За значущістю для досягнення цієї мети вони поділяються на загальнолюдські, регіональні (пов'язані з особливостями регіону), знання, поширені тільки серед представників певної етнічної та мовної спільноти (елементи національної культури), знання, відомі окремим локальним та соціально закритим групам (територіальні та соціальні діалекти) і знання, якими володіють тільки члени мікроколективу (такого як сім'я, навчальна група або робочий колектив) [3: 131].

З точки зору такої класифікації, найбільш вартими уваги в процесі вивчення іноземної мови та комунікації з її носіями є фонові знання, які належать до відповідної етнічної та мовної спільноти. Саме вони сприяють якомога більш повному порозумінню між співрозмовниками. Тим не менше, варто враховувати, що фонові знання складаються не лише з доведених та систематизованих наукових знань, а й з стереотипів та упереджень, оскільки такі необ'єктивні фактори також можуть пояснювати причини деяких протиріч у досліджуваному суспільстві.

Висновки. Учні можуть пов'язувати нові знання з попередніми, щоб зрозуміти нові поняття. Це особливо вірно, коли нова інформація певним чином схожа на попередні знання. Попередні знання для учнів, які вивчають англійську як іноземну, є їхнім особистим, освітнім і культурним досвідом, який допомагає їм зв'язувати новий матеріал зі знайомими поняттями.

Отже, головною метою вивчення іноземних мов у реаліях сучасного суспільства є конструктивний діалог між різними культурами. Для цього необхідно не лише здобувати нові знання, а також формувати компетентності, аби вміти засобами мови, яка вивчається, передати вже наявні знання та почуття.

Список використаних джерел та літератури

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних факультетів / Бігич О. Б. та ін.; за заг. ред.. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10-11 класи. URL:

https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf (дата звернення: 03.11.2022).
3. Осадча О. Фонові знання, як важливий аспект формування міжкультурної компетенції. *Південний архів.* 2018. №72, Т.2. С. 130–132.
4. Common European Framework of Reference. URL: https://rm.coe.int/16802fc1bf (дата звернення: 03.11.2022).
5. Hartin T., Rangelova R. Understanding background knowledge and prior knowledge. *Studycom* : веб-сайт. URL: https://study.com/learn/lesson/background-prior-knowledge-reading-comprehension-teaching-strategy-benefits.html (дата звернення: 03.11.2022)
6. Starke K. The importance of background knowledge in understanding text. *Teachhub* :. URL: https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2021/08/the-importance-of-background-knowledge-in-understanding-text/ (дата звернення: 03.11.2022).

І. В. Нестерчук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Н. Р. Прокопчук

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІЙНОГО КОНТЕНТУ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У сучасному розвиненому світі комунікативні контакти людей значною мірою розширюються. Водночас, внаслідок проведення активної інтеграції України у Європейський Союз, зростає кількість міжнародних контактів з представниками інших держав, в свою чергу це зумовлює інтерес суспільства до вивчення іноземної мови, що безпосередньо впливає і на шкільну освіту. Тому особливої актуальності набуває питання використання різних методів підготовки школярів до спілкування з представниками іншомовних держав.

Теорією впровадження сучасних методів навчання, зокрема засобів електронної наочності, займалися відомі методисти та педагоги, такі як Н. Апатова, Б. Гершунський, М. Жалдак, Ю. Машбиця, Н. Морзе, І. Роберт, М. Смульсон, Н. Тализіна та ін.

Метою нашої статті є дослідження методів ефективного використання медійного контенту для розвитку комунікативних вмінь учнів основної школи. Медійний контент є засобом наочності, яка в свою чергу має велике значення у навчанні англійської мови. За допомогою наочності вчитель може урізноманітнити урок та наочно представити певні об’єкти та процеси на екрані. У зв’язку з розвитком сучасного суспільства все більшої популярності набирає електронна наочність. Світ змінюється і зараз ми спостерігаємо

період діджиталізації, тобто все йде до того, що усі сфери життя зараз розміщуються у комп'ютерах та смартфонах. Система освіти не виняток, сучасним дітям цікавіше вчитись за допомогою нових технологій, тому більшість вчителів відходить від традиційних методів навчання та опановує новітні методи та починають використовувати сучасні матеріали в тому числі і медійні. Тому безумовно вчителям необхідно використовувати не тільки матеріал, викладений в навчальних посібниках десятилітньої (а іноді і значно більше) давнини, але і інформацію, наявну у відкритому доступі, тобто в електронному вигляді.

Більш того, як ніколи актуальним цей вид наочності став протягом дистанційного навчання у зв'язку з пандемією. У 2019 році ми зіштовхнулись з новим явищем, таким як пандемія, пов'язана з COVID-19, тому усі заклади освіти перейшли на новий вид навчання – дистанційне навчання.

Це стало викликом для українських освітніх закладів оскільки це досить нова форма навчання для українських шкіл, що викликало ряд складнощів, але з часом ми пристосувались до нових умов і знайшли рішення. Найзручнішим варіантом роботи стала саме використання електронної наочності, так як це був єдиний вихід представляти та опрацьовувати новий матеріал з учням онлайн.

В умовах сьогодення школа має готувати не лише особу яка має певні знання, але й особистість, яка може використовувати отримані знання для здійснення діяльності у будь-якій сфері суспільного життя. Тому на сучасному етапі розвитку освіти особливої актуальності набуває питання щодо організації процесу навчання з використанням електронних наочних засобів.

Отже, підсумовуючи зазначене, **актуальність** даного питання визначається потребами сучасного освітнього процесу й основними програмними документами школи [2], які зумовлюють роботу над подальшим удосконаленням системи вивчення англійської мови, пошук шляхів формування й розвитку ключових компетентностей учнів середньої школи.

Як зазначалось вище, головною метою навчання англійської мови у школярів полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок.

В сучасних умовах розвитку системи освіти засоби наочності є важливим елементом організації системи засобів навчання. Доцільно виділити наступні основні **принципи наочності навчання** в процесі вивчення англійської мови:

1. необхідно визначити мету використання засобів наочності;
2. комплексно використовувати окремі види наочності, які забезпечать найбільший ефект;
3. залучати школярів до роботи із засобами наочності;
4. застосовувати систему наочності на всіх етапах навчального процесу;

5. демонструвати засоби наочності послідовно в міру подання навчального матеріалу;

6. використовувати засоби наочності як елемент доповнення до матеріалу, що вивчається, тощо. [1]

У середній школі застосування наочності на уроках англійської мови має на меті:

- розширення чуттєвого досвіду учнів;
- розвиток спостережливості в учнів;
- пізнання властивостей предметів під час практичного навчання;
- створення умов для формування опори для самостійного навчання й систематизації навчального матеріалу під час навчання школярів.

Питанням використання електронної наочності у навчальному процесі займалось багато відомих вчених. Використанням інтерактивних дошок займалися В.А. Антоненко, Г.Ф. Бонч-Бруєвич, С.П. Лабудько, Н.В. Морзе; електронних посібників – Л.І. Білоусова; пошукової системи Google – Т.К. Варенко, Н.О. Химиця та інші.

Підсумовуючи вивчений теоретичний матеріал нашому дослідженні під медійним контентом ми розуміємо універсальний засіб навчання і виховання, яке відображає різноманіття конкретних явищ, предметів навколишнього світу за допомогою цифрових технологій; організує сприйняття і спостереження учням реальної дійсності; значно впливає на сенсорну сферу учня, розвиває його спостережливість, мислення, уяву; стимулює пізнавальну і творчу активність, допомагає розвитку інтересу до навчання; підвищує якість засвоєння тощо. [3]

Однією з беззаперечних переваг використання медіа у навчанні є інтерактивність. *Інтерактивність* досить широке за змістом поняття, за допомогою якого в сучасній науці розкривають характер і міру взаємодії між об’єктами. У навчанні із застосуванням інформаційних і комунікаційних технологій інтерактивність є «можливістю користувача активно взаємодіяти з носієм інформації, на власний розсуд здійснювати її відбір, міняти темп подання матеріалу» [3].

Отже, інтерактивність надає електронній наочності когнітивний (пізнавальний) характер, вносить ігрові і дослідницькі компоненти в учбову роботу, природним чином спонукає учнів до глибокого і усебічного аналізу властивостей об’єктів і процесів, що вивчаються.

Окрім цього, однією з ключових характеристик електронної наочності є її *доступність*. Цей вид наочності не вимагає витрати коштів або великої кількості часу. Більшість матеріалів є у вільному доступі в мережі інтернет, тому як вчитель так і учні можуть без перешкод працювати з конкретним матеріалом. До того, основними перевагами електронної наочності ми вважаємо те, що це сучасно та цікаво учням і доступно кожному. Також використання засобів електронної наочності дозволяє підвищити продуктивність навчального процесу, стимулювати пізнавальний процес

учнів, організувати плідну роботу учнівського колективу творчого та дослідницького характеру, самоосвітню діяльність учнів.

Представимо зазначене у вигляді наступної схеми.

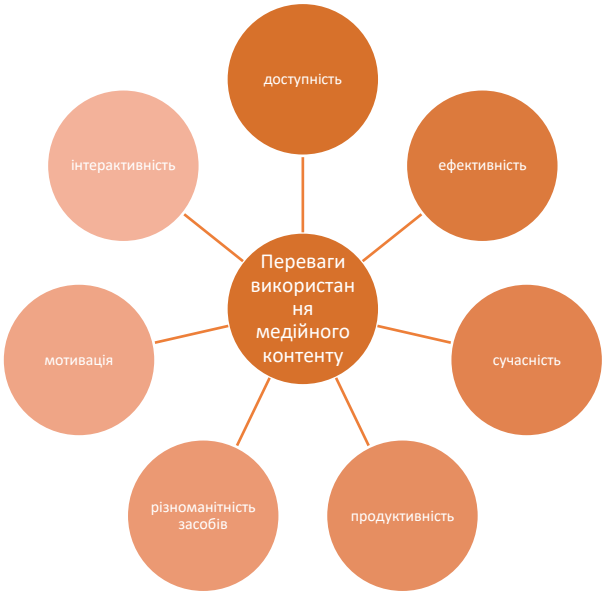


Рис 1.1. Переваги використання медійного контенту.

Проте, незважаючи на численні переваги даного засобу навчання він має певні *недоліки*, а саме, не завжди є доступ до інтернету, це унеможливлює його використання, або певні технічні проблеми. Також суттєвим недоліком є необхідність наявності смартфону у кожного учня, що не завжди можна забезпечити. Окрім того, є вчителі, які не мають бажання використовувати сумасні методи навчання, а надають перевагу традиційним засобам навчання.

Види електронної наочності можна розділити на три групи: *динамічні, статичні та мультимедійні*. До динамічних відносяться *відео, фільми, GIF, liveworksheets* тощо. Статичні – це *електронні словники (Longman Dictionary або Oxford Dictionary); електронні картинки, меми* тощо. Також є мультимедійні засоби навчання, тобто *мультимедійна лекція або презентація та мультимедіапанорама.*

Мультимедійна наочність – це засіб навчання, в якому поєднані інформаційні об’єкти різних типів: зображення, звук, текст. Прикладами мультимедійної наочності будуть мультимедійна лекція, мультимедіапанорама, мультимедійна презентація та різні види додатків[3].



Рис 1.2. Види електронної наочності

З метою визначення наскільки бажаним та ефективним є використання електронної наочності для розвитку монологічної компетентності на уроках іноземної мови нами було проведено опитування вчителів та учнів міста Житомира та області. В опитуванні взяло участь 67 учнів 5-7 класів та 27 вчителів шкіл. Приклади анкет наведено у додатках А і В. Так на

запитання: «Чи вважаєте Ви доцільним використання електронної наочності на уроках англійської мови?» більшість вчителів (82%) та учнів (93%) дали позитивну відповідь, тобто вони підтримують запровадження сучасних технологій на уроках ІМ. А ось питання «Чи застосовуєте Ви електронні засоби навчання на уроках?» викликало неоднозначні відповіді. На запитання: «Яку форму електронної наочності Ви використовуєте найчастіше?», 78% вчителів відповіли «e-pictures». Таким чином, в ході опитуванні, нами було з'ясовано, що великий відсоток вчителів не знають, які засоби ЕН можна використовувати при вивченні ІМ і користуються лише електронними картинками. Опитування серед учнів, показало, що вони хотіли б використовувати ІТ в навчанні. 90% учнів відповіли «Так» на запитання: «Чи хотіли б ви використовувати ІТ у своїй навчальній діяльності» Частина опитуваних вчителів часом використовує цей вид наочності (38%), але більшість все ж дотримується традиційних засобів навчання (60%).

Проаналізувавши відповіді, ми дійшли до висновку, що більшість вчителів та учнів підтримують ідею впровадження електронної наочності в процес навчання.

Як випливає з опитування, 80% вчителів підтримують впровадження електронної наочності в процес навчання. 20% опитаних невпевнені щодо ефективності цієї роботи і вважають, що для цього потрібна довга підготовка. Щодо учнів можемо зробити висновок, що 87% учнів підтримують представлену ідею і вважають її цікавою та сучасною і лише 13% не згодні, що електронна наочність може бути ефективною під час вивчення англійської мови.

Опираючись на все вище сказане можна зробити **висновок** що використання медійного контенту для розвитку комунікативних вмінь учнів основної школи є доцільним. Це є одним з найпрогресивніший методів навчання, який мотивує учнів, підвищує динаміку навчального процесу, стимулює пізнавальні процеси учнів та допомагає учням навчатись самостійно.

Список використаних джерел

1. Кривонос О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні: навч.-метод. посіб. / О. М. Кривонос ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. - Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 182 с.

2. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т. М.) / Рекомендовано МОН України : Наказ від 12.07.2021 № 795. 42 с. URL: https://drive.google.com/file/d/1Lvr1Juvpo3CMswCPPtWQozxXDQpq_yH-/ view

3. Види наочних засобів навчання. URL: https://stud.com.ua/38890/psihologiya/vidi_naochnih_zasobiv_navchannya

Т. М. Ніколайчук
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Свириденко І. М.

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ НІМЕЦЬКОГО ЛЕКСИЧНОГО АСПЕКТУ УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО КОМПЛЕКСУ

Постановка проблеми. Інформатизація освіти є одним з провідних напрямів процесу інформатизації сучасного суспільства. Головним чином, нові інформаційні технології спрямовані на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання та виховання.

Сьогодні у педагогічній практиці та теорії відбувається інтенсивний пошук способів покращення методів навчання, здійснюються активні дослідження щодо запровадження в процес навчання засобів комп'ютерно-орієнтованих систем навчання та мультимедійних технологій [8]. Сучасна система освіти має на меті формувати навички успішного соціального пристосування учнів, а також удосконалювати здатність до самоосвіти. Саме тому мультимедійний комплекс сьогодні активно використовується у сучасних методиках навчання, що сприяє ефективному засвоєнню нового матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні проблеми впровадження та ефективного використання мультимедійних технологій в сучасній освіті розглядаються багатьма науковцями, зокрема такими, як О. Пінчук, Ю. Пироженко, В. Биков, Б. Корчевський, Н. Гущина, М. Жалдак, О. Данилова, М. Кітаєва та інші. У той же час проблема впливу мультимедій на удосконалення навичок усного мовлення з німецької мови учнів старшої школи досі залишається недостатньо вивченою.

Мета статті полягає у визначенні специфіки використання мультимедійного комплексу на уроках німецької мови у 10 класі для удосконалення вмінь усного мовлення у здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Терміналмер «мультимедіа» має латинське походження та означає «багато середовищ». У широкому сенсі «мультимедіа» має значення великого списку новітніх інформаційних технологій, які застосовують широкий спектр технічних засобів та програмного забезпечення з метою ефективного впливу на реципієнта [7, с. 55].

Сьогодні багато вчених досліджують поняття мультимедіа. Так, Ю. Пироженко позначає ним «полісередовище», тобто єдиний простір, що включає в себе різні способи та шляхи надання інформації (наприклад, текст, графіка, звуки, тощо) [8].

В. Биков мультимедійні технології розуміє як сукупність різноманітних методів, прийомів та способів, які дають можливість із використанням програмних та технічних засобів персонального комп'ютера зберігати,

обробляти, передавати інформацію, яка представлена в різних формах (звук, текст, відео, графіка, анімація тощо) із застосуванням інтерактивного програмного забезпечення [1]. Б. Корчевський вважає, що мультимедійні засоби означають поєднання аудіо-, візуальних та інших засобів відображення інформації, які використовуються в інтерактивному програмному середовищі. Учений водночас до мультимедійних засобів включає цифрову, візуальну та аудіальну інформацію [6, с. 121].

Н. Гущина стверджує, що мультимедійний комплекс може стати ключовим засобом для навчання на будь-якому уроці. Водночас він складається із документ-камери, інтерактивного проектору та багатофункціонального пристрою [2, с. 5].

М. Жалдак зауважує, що педагогічні особливості мультимедійного комплексу навчального призначення полягають в удосконаленню індивідуального комп'ютерно орієнтованого навчального середовища; особистісно-спрямованому програмному забезпеченні для використання спеціальних навчальних методик; інтеграції класу у формі опитування на основі наявного апаратного та програмного забезпечення; збільшенні комп'ютерно орієнтованих засобів навчання й їхньої інтеграції з іншими інтерактивними технологіями [4, с. 6].

Використання в освітньому процесі таких пристроїв, як мультимедійний проектор, комп'ютер, документ-камера, дозволяє полегшити роботу вчителя, збільшити зацікавленість учнів у тому, що вони вивчають. Комп'ютерні інформаційні та телекомунікаційні технології є тим засобом, який може допомогти учням стати достатньо успішними членами інформаційного суспільства [2, с. 5].

Використання мультимедійних комплексів на уроках іноземної мови реалізує одне з найперспективніших інформаційних технологій під час викладання та вивчення шкільних предметів, дозволяє подавати інформацію про найбільш важливі поняття на вищому рівні, що може забезпечити якісні переваги, у порівнянні з традиційними методами. О. Данилова вважає, що, незважаючи на те, що використання мультимедійних технологій в освіті є досить корисним та включає в себе багато переваг як для учнів, так і для вчителя, активне використання мультимедійних технологій в освітньому процесі також має й деякі недоліки: 1) для створення нового навчального матеріалу необхідно багато часу; 2) недостатня комп'ютерна грамотність вчителя може стати проблемою під час створення презентацій та впорядкування мультимедійного матеріалу [3, с. 78].

На погляд М. Кітаєвої, мультимедійні технології збільшують мотивацію до навчання; покращують наочність інформації шляхом використання різноманітних форм подачі навчального матеріалу (для прикладу, комп'ютерна графіка); удосконалити рівень інформативності лекційного матеріалу; зробити інформацію доступною за допомогою паралельної подачі інформації (візуальної та слухової) тощо [5, с. 7].

Візьмемо для прикладу урок німецької мови у 10 класі. Відповідно до навчального підручника (С. Сотникова «Німецька мова (10-й рік навчання,

рівень стандарту)» було обрано тему уроку “Freizeit und Sport”, на основі якої було розроблено комплекс вправ з використанням мультимедійного комплексу. Варто зауважити, що кожна з запропонованих вправ супроводжується попередньо створеною презентацією відповідно до теми уроку. Пропонуємо спеціально розроблені вправи на кожному з етапів роботи:

I. Актуалізація опорних знань. Активізація вживання лексики з теми «Вільний час».

Was machen die Kinder in der Freizeit? (Учні називають слова і дії за картинками)

Das ist ein Wörterfeld. Hier verstecken 14 Wörter zum unseren Thema.

Wo sind sie? Nehmt Kulis und schreibt (Учням пропонується розгадати кросворд)

II. Розвиток навичок діалогічного мовлення.

Der zweite Dialog. Beantworten Sie die Fragen und verfassen Sie einen Dialog.

- Treibst du Sport?

- Welchen Sport machst du gern?

- Wie oft besuchst du das Schwimmbad?

III. Розвиток навички сприйняття на слух.

Schau das Video “Hallo aus Berlin – Freizeit” (das Videofragment) (https://youtu.be/-T7126yZNwM)

Beantworte die Frage: Was machen die Kinder am Wochenende?

Незважаючи на ефективність використання мультимедійного комплексу на уроках німецької мови для формування компетентності усного мовлення, варто пам’ятати про те, що постійне їхнє включення не завжди призводить до позитивних наслідків. Вчителю необхідно вміло поєднувати ці методи надання знань й аналізувати отримані результати для того, щоб в майбутньому коригувати як власну роботу, так і діяльність учнів.

Висновки. Сьогодні технології мультимедіа можуть значною мірою підвищити ефективність навчального процесу, зокрема під час вивчення німецької мови у старших класах. На уроках німецької мови у 10 класі допускається використання різноманітних текстів, анімацій, графіки, відео, музики, зображень, звуків тощо. Допомогти удосконалити навички усного мовлення з німецької мови може не лише педагогічна технологія, але й інноваційні технології, зокрема мультимедійні засоби. Уроки з використанням мультимедійного комплексу поєднують переваги традиційного способу навчання під керівництвом учителя та індивідуального комп'ютерного навчання.

Список використаних джерел та літератури

1. Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти. URL : https://www.academia.edu/8866960/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%8 (дата звернення: 05.10.2022).

2. Гущина Н. Методичний посібник для вчителя «Мультимедійний комплекс: на допомогу вчителю. URL : chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://yakistosviti.com.ua/userfiles/file/doc_nachalka/2019-07-14/Metodichniy-posibnik-dlya-vchitelya-Multimediyniy-kompleks-Epson.pdf (дата звернення: 05.10.2022).
3. Данилова О. В. Мультимедія власноруч: текст, графіка, анімація, відео. К. : Видавничий дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіціна, 2006. 120 с.
4. Жалдак М. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання. К. : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
5. Кітаєва М. Використання мультимедійних технологій / *Початкова освіта*. 2011. №38. С. 7.
6. Корчевський Б. Б. Мультимедійні технології в навчанні. Створення навчальних відеофільмів / *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. № 3. С. 121-130.
7. Пінчук О. П. Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект. К. : 2007. Вип. 46. С. 55.
8. Пироженко Ю. Використання мультимедійних технологій в освіті / *Науковий вісник УМО*. Вип. 5, 2018. URL : http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/ekonomika/V_5/Пироженко.pdf (дата звернення: 05.10.2022).
9. Сотникова С., Гоголєва Г. Німецька мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіт. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 208 с.

Д. С. Новак
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
науковий керівник
к.ф.н., доц. Жуковська В. В.

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ НА ПОЗНАЧЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЛЮДИНИ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Постановка проблеми. Фразеологізми є особливими одиницями мови, у яких відбито культурну самосвідомість народу. Фразеологізми надають мові виразності та неповторного колориту, які вирізняють її серед інших мов. Тому більшість фразеологізмів важко перекласти на іншу мову, адже кожна нація проявляє через них свій менталітет, звичний образний складу мови. Зокрема, це стосується і англійської мови, у якій фразеологізмам приділяється значна увага.

Історіографія проблеми. Фразеологічний фонд різних варіантів сучасної англійської мови вирізняється багатством та різноманіттям, і кожен аспект

його дослідження заслуговує на особливу увагу. Так проблема особливостей професійного перекладу фразеологізмів з англійської мови на українську привертала увагу вітчизняних мовознавців О. Галинської, Т. Дергун, А. Зубрик, П. Єрченко, Т. Поліщук та ін. [1-3]. Проте, питання порівняльної характеристики фразеологізмів на позначення рис характеру людини у процесі здійснення професійного перекладу з англійської мови на українську залишається ще не достатньо дослідженим.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи фразеологізми, необхідно акцентувати увагу на оціночній функції фразеологічних одиниць – якості, похідної від їх емоційного значення. А. Фрідріх під оцінкою розуміє «судження про цінність, що позначає загалом чи окремо її властивості». Наявність оцінки у фразеологізмах, що позначають інтелектуальні властивості особистості, зумовлено тим, що «оціночні значення завжди відносяться до правил буття і формують ціннісну картину світу, завжди в чомусь специфічну для конкретного мовного складу» [3: 407]. З вище сказаного випливає, що інтелект – це цінність, наявність інтелекту оцінюється – позитивно, відсутність – негативно.

Мета даної розвідки – проаналізувати сутність та особливості фразеологічних одиниць на позначення інтелектуальних здібностей людини у сучасній англійській мові.

Матеріалом дослідження є фразеологічні одиниці англійською мовою на позначення інтелектуальних здібностей людини (138), відібрані зі словників фразеологізмів англійської [4; 5]. Загалом виокремлено 24 фразеологічні одиниці.

Відповідно до семантичної класифікації найбільша кількість фразеологічних одиниць (12 фразеологічних одиниць) є фразеологічними поєднаннями. Наприклад: wise as Solomon – мудрий як Соломон, мати голову на плечах. Середня кількість фразеологічних одиниць (9 фразеологічних одиниць) є фразеологічними сполученнями. Наприклад: to have all one’s buttons on – має клепку в голові, to have one's feet on the ground – мати здоровий глузд. Найменша кількість фразеологічних одиниць (9 фразеологічних одиниць) є фразеологічними зрощеннями: thinking mug – голова.

Відповідно до структурної класифікації фразеологізмів зі значенням “Clever” нами було виявлено найбільшу кількість прикладів дієслівно-предикативних (12 фразеологічних одиниць). Наприклад to have a good head on the shoulders – мати голову на плечах, to pick smb's brains – використовувати чужі думки. Приклади ад'єктивного порівняння складають лише 10 фразеологічних одиниць, що збігається з функціями прикметника. Наприклад: a clear head – світла голова, ясний розум; smart Aleck – розумник, всезнайко. Найменша кількість прикладів нами було виявлено зі сполучником підрядності (2 фразеологічні одиниці). Наприклад: a mind like a steel trap – чіпкий розум.

Відповідно до стилістичної класифікації фразеологізмів зі значенням “Clever” виявлено найбільшу кількість прикладів розмовних фразеологічних

зворотів (21 фразеологічну одиницю). Наприклад: smart Aleck – розумник, всезнайко, to have a good head on the shoulders – мати голову на плечах, pick smb's brains – використовувати чужі думки. Найменша кількість складають книжкові фразеологізми (3 фразеологічні одиниці): a mind like a steel trap – беручкий розум.

Отже, ми досліджували фразеологізми зі значенням "Clever". У багатьох фразеологізмах на позначення інтелектуальних здібностей людина з такими якостями характеризується позитивно. Наприклад: to have one's feet on the ground – мати здоровий глузд; to have a good head on the shoulders – мати голову на плечах. Присутність розумної людини полегшує життя. Наприклад у фразеологізмах як as wise as Solomon, to have an old head on young shoulders – розумний не за роками, drive home – довести до розуму та ін. підкреслюється значущість інтелектуальних здібностей людини. У свою чергу розумну людину порівнюють з мудрістю, порівнюючи її з Соломоном премудрим. Наприклад: as wise as Solomon – мудрий як Соломон. Також розумну людину характеризує її вік, адже знання та досвід набуваються з роками (to have an old head on young shoulders).

Зазначимо, що назви частин тіла (тулуб, голова, плечі, ноги тощо) також часто беруть участь у формуванні фразеологізмів англійської мови. Наприклад: a sound mind in a sound body – у здоровому тілі здоровий дух, to have one's feet on the ground – мати здоровий глузд, to have a good head on the shoulders – мати голову на плечах. Тулуб порівнюється із силою, зі здоров'ям, витримуючи у собі здоровий розум. Твердо стоячі ноги на землі порівнюються зі здоровим глуздом. Плечі порівнюються з силою, зі здоров'ям, витримуючи на собі голову. Голова порівнюється з розумовою діяльністю. Використовуючи назви частин мови в переносному значенні, людина намагається глибше і повніше передати свої думки та емоції від сказаного. Голова – свого роду сховище розуму, тому у багатьох фразеологізмах використовується ця лексема.

Здебільшого конотація у фразеологізмів позитивна. Наприклад: бути в здоровому розумі, a clear head – світла голова, ясний розум, a word is enough to the wise – розумний розуміє з півслова. Розумна людина в даних фразеологізмах наділяється ясністю розуму та швидкістю розуміння.

Виявлена також є і негативна конотація фразеологізмів. Наприклад: smart Aleck – зазнайка, всезнайка, too clever by half – дуже розумний, занадто розумний. Негативною конотацією характеризуються звороти, що позначають людину «вкрай розумну», що претендує на високу думку про свої інтелектуальні здібності, вихвалюється своїм інтелектом та знанням. Наприклад: As wise as Solomon – мудрий як Соломон.

Також було проаналізовано 19 фразеологізмів зі значенням "Stupid". Відповідно до семантичної класифікації найбільша кількість фразеологічних одиниць (8 фразеологічних одиниць) є фразеологічними зрощеннями. Наприклад: cut didoes – валяти дурня, a slow coach – тугодум.

Середня кількість фразеологічних одиниць (7 фразеологічних одиниць) – це фразеологізми сполученнями. Наприклад: a memory like a sieve – мізки як

решето, fools rush in where angels fear to tread – дурням закон не писаний. Найменша кількість фразеологічних одиниць (4 фразеологічні одиниці) є фразеологічними сполученнями. Наприклад: make a fool – валяти дурня, to play the fool – валяти дурня.

Виявлено найбільшу кількість (10) прикладів дієслівно-предикативних фразеологічних одиниць зі значенням "Stupid". Наприклад: act the ass – валяти дурня, to play the fool – бити байдики.

6 фразеологічних одиниць за значенням та синтаксичною функцією еквівалентні іменнику: the brain of a pigeon – у дурня курячі мізки, a babe in the woods – наївна людина. Найменшу кількість складають фразеологізми із підрядними сполучниками (3). Наприклад: a memory like a sieve – мозок як решето, as damp as a fish – тупий як риба.

Відповідно до стилістичної класифікації фразеологізмів зі значенням “Stupid” нами було виявлено найбільшу кількість прикладів розмовних фразеологічних оборотів (13 фразеологічних одиниць): not to have a brain in one's head – не мати нічого в голові, бути безмозким дурнем, погано розуміти, fools grow without watering – дурні самі народжуються. Також виявлено 6 книжкових фразеологізмів: fools rush in where angels fear to tread – дурням закон не писаний, cut didoes – валяти дурня.

Висновки. Отже, ми досліджували фразеологічні одиниці на позначення інтелектуальних здібностей людини у сучасній англійській мові. У багатьох фразеологізмах розумна людина представлена як така, що володіє позитивними якостями. Аналіз наведених фразеологізмів англійської мови виявив їх особливості, які співвідносяться не тільки з розумовими, але і з поведінковими, віковими, характеристиками людини, що показують культурно-світоглядні уявлення народу про поняття «дурниці» і «розуму» .

Список використаних джерел та літератури

1. Марковська А. В. Семантичні особливості фразеологізмів у різних варіантах англійської мови (лінгвокогнітивний аспект). *Англістика та американістика*. 2013. Вип. 10. С. 34–38.
2. Поліщук Т. В. Порівняльна характеристика фразеологізмів на позначення рис характеру людини у процесі здійснення професійного перекладу з англійської та польської мов українською. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія : Філологічні науки*. 2013. Кн. 1. С. 241–245.
3. Фрідріх А. В. Семантична інтерпретація фразеологічних одиниць. *Наукові записки [Національного університету "Острозька академія". Сер. : Філологічна*. 2009. Вип. 11. С. 405–408
4. Collins Cobuild Dictionary of Idioms / HarperCollins Publishers, 2002.
5. The Oxford Dictionary of Phrase, Saying and Quotation. Oxford University Press, 2002.

А. Т. Палійчук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник
к.п.н., доц. Прокопчук Н. Р.

ІНТЕРАКТИВНИЙ ПЛАКАТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми та її актуальність. Сучасна освіта переживає багато змін, зумовлених зовнішніми чинниками. Щороку соціально-політична ситуація в світі висуває нові вимоги до учасників освітнього процесу. Зокрема, освіта в Україні набуває нових якісних рис, серед яких: зміна традиційних форматів навчання, комп'ютеризація, принципово нові форми проведення занять та уроків. Традиційні методики передбачають, що вчитель є головним елементом освітнього процесу, оскільки він надає інформацію та вимагає її засвоєння, а при використанні інтерактивних форм, учень стає центральним елементом отримання та обробки нових знань. Сьогодні ж учитель стимулює пізнавальний інтерес учнів та допомагає в організації освітнього процесу в класі. Тому ми вважаємо, що необхідною умовою для створення продуктивних умов навчання є застосування мультимедійних засобів, інтерактивних презентацій, завдань, матеріалів, тощо. Такі технології забезпечують передумови для кращої організації освітнього процесу, пришвидшене отримання інформації, а також створюють умови для високої ефективності педагогічних технологій.

Аналіз попередніх публікацій. Процес інформатизації усіх ланок освіти знайшов своє відображення у багатьох наукових працях. Застосування інформаційно-комунікативних технологій у вивченні іноземної мови вивчали такі українські науковці та освітяни: І. Андрощук, В. Авдєєва, Є. Даниленко, Т. Мінькович та інші. Великий вклад у вивчення цього питання також внесли зарубіжні освітяни: З. Хусейн, М. Хартойо та інші. На дослідженні візуалізації освітніх матеріалів зосередили увагу І. Андрощук, Д. Якорев, О. Снісар та інші. Питаннями застосування мультимедійних коміксів займалися В. Авдєєва, Є. Даниленко, В. Колосова, Д. Ольшанський, В. Юрженко. Застосування інтерактивних плакатів було об'єктом дослідження Л. Желізняк, Т. Мінькович, Г. Ткачук, І. Шахіна та інших. Не дивлячись на кількість досліджень, ця тема залишається невичерпним джерелом для вивчення та дискусій.

Виклад основного матеріалу. Існує велика кількість визначень на позначення терміна **«інтерактивний плакат»**, проте вчені та методисти не дійшли спільного остаточного висновку. Розглянемо деякі з них детальніше.

Відтак, П. Бельчєв трактує визначення плаката як навчальний плакат, який включає елементи інтеракції, відображає необхідну інформацію будь-якого типу: текст, зображення, відео, анімацію тощо [1].

На противагу вищезазначеному, Д. Якорєв описує **інтерактивний плакат** як інноваційний освітній засіб нового типу, котрий дає можливість високого залучення та сприйняття наочності учнями під час навчального процесу. Інтерактивний плакат як засіб наочності ефективно інтегрується в класно-урочну систему [2].

Отже, спираючись на попередні дослідження, підсумуємо, що **інтерактивний плакат** – це навчальний інноваційний спосіб унаочнення теоретичного матеріалу котрий відображає необхідні фото, відео, посилання, завдання, анімацію та сприяє кращому засвоєнню отриманої інформації учнями.

Об'єднання аудіо та візуальних засобів забезпечує можливість одночасного розвитку вмінь та навичок учнів, сприяє розвитку комунікативної компетенції тощо. Саме тому їх використання у навчальному процесі не варто недооцінювати. Для перевірки рівня застосування інтерактивних плакатів було проведено опитування серед учнів та вчителів Глибочицького ліцею. Нижче наведемо діаграму з обчисленими та інтерпретованими даними (рис. 1). На діаграмі вказано, що 60% опитаних вчителів часто застосовують інтерактивні плакати у своїй діяльності. Натомість 20% не використовують інтерактивний плакат як засіб унаочнення взагалі. 10% вчителів використовують їх час від часу.



Рис.1 Рівень застосування інтерактивних плакатів у освітньому процесі

Опитування вчителів виявило, що більшість з опитаних освітян застосовують інтерактивні плакати у своїй діяльності. Ми також провели опитування серед учнів середньої школи Глибочицького ліцею та виявили наступні результати (рис.2):



Рис. 2 Рівень застосування інтерактивних плакатів учнями

Результати дослідження виявили, що 70% учнів подобається застосування інтерактивних плакатів під час уроків з англійської мови, натомість 4% учнів обрали негативну відповідь. Близько 17% відсотків учнів виявили бажання користуватися інтерактивними плакатами на уроках, проте не мають належних для цього умов (наприклад, стабільного інтернет-з'єднання, комп'ютерів, планшетів, інтерактивної дошки в класі тощо). Серед опитаних 13% дітей ніколи не бачили застосування інтерактивних плакатів під час уроків. Отже, проведене опитування підтвердило наші припущення про доцільність використання інтерактивних плакатів на уроках англійської мови. Застосування плакатів як засобу унаочнення та взаємодії підвищує мотивацію учнів до освітньої діяльності, сприяє кращому засвоєнню та опрацюванню нового лексичного матеріалу, а також підвищує комунікативну продуктивність учнів на уроках англійської мови.

Інтерактивні плакати дають **широкий спектр можливостей** для обох сторін освітнього процесу. На уроках англійської мови за допомогою інтерактивних плакатів можна досягнути низки дидактичних цілей. По-перше, продовжувати **формувати навички** та уміння різних типів читання, використовуючи автентичні тексти різного змісту та рівня складності. По-друге, **вдосконалювати** навички **слухання** на основі автентичних аудіо та відео матеріалів, тим самим розширювати активний та пасивний словник учня. Наступна ціль, якої може досягти вчитель – це **розширення культурологічних знань**, котрі відображають соціально-політичну ситуацію в країні, її традиції, звичаї тощо. Серед цілей також **розширення знань про мовленнєвий етикет**, особливості культури спілкування тощо. Слід зазначити, що використання інтерактивних плакатів вимагає методичної підготовки вчителя та чіткого усвідомлення етапів формування тих чи інших навичок учнів.

Існує декілька онлайн-сервісів для створення інтерактивних плакатів. Серед них: Google Jamboard, Thinglink та Genial.ly. Два останні сервіси є платними, але безкоштовна версія цих сервісів надає великий набір інструментів для досягнення навчальних задач.

Перший сервіс – Google Jamboard – найпростіший сервіс у використанні. У нього є мобільна версія для браузерів, інструменти для додавання посилань, тексту, зображень тощо. Є можливість надавати доступ до дошки своїм учням та працювати над плакатами разом.

Другий сервіс – Thinglink – має складніший інтерфейс порівняно з попереднім сервісом, проте залишається таким же простим у використанні. Сервіс підтримує такі популярні хостинги як: YouTube, VimeoVideo, Soundcloud тощо. Також тут є маркерна колекція, яка допоможе вчителю диференціювати посилання та завдання різного типу. Thinglink дозволяє копіювати інтерактивні зображення, які згодом можна редагувати.

Сервіс (*Genial.ly*) має перелік послуг, що були згадані попередньо. Сервіс має свої унікальні функції. Для користувачів розроблені освітні та загальні шаблони, котрі спрощують роботу з інтерактивними плакатами. За допомогою "Add page" можна створити ще один плакат та легко переключатися з одного зображення на інше.

Висновки. Підсумовуючи усе зазначене нами вище, ми дійшли висновку, що використання інтерактивного плакату під час освітнього процесу у середній школі має значний вплив на розвиток комунікативної та соціокультурної компетенції учнів, а сервіси надають можливість для створення інформаційно-розвивального середовища.

Список використаних джерел та література

1. Бєльчев П. В. Інтерактивний електронний плакат як сучасний дидактичний засіб навчання фізики в загальноосвітній школі. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. *(Серія: педагогічні науки).* Вип. 2. 2011. С. 73–77.
2. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : [монографія]. К. : Вища школа, 1998. 286 с.

Т. В. Партика
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
д. пед. н., доц. Н. С. Щерба

СУТНІСТЬ І ЦІЛІ НАВЧАННЯ ВИВЧАЮЧОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗА ПІДХОДОМ CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

Постановка проблеми. Як зазначено у Навчальній програмі з іноземних мов, навчання вивчаючого читання англійською мовою в загальноосвітніх навчальних закладах передбачає, що учні 10-11 класів повинні вміти розуміти прочитане, а саме:

1. тексти, в яких викладено факти, що стосуються його/її сфери інтересів;
2. тексти для отримання інформації та аргументування;
3. інструкції, вказані на упаковках, або ті, що додаються до приладів;
4. описи місць, подій, почуттів і планів у оповіданнях, путівниках і журнальних статтях, зміст яких побудований на часто вживаних у повсякденному спілкуванні мовних засобах.

Реалізація вказаних освітньо-нормативних вимог вимагає від учителя запровадження певного підходу чи підходів, серед яких Content and language integrated learning має значний потенціал. Для дослідження його можливостей необхідно уточнити сутність і цілі поняття "вивчаюче читання".

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Питаннями навчання вивчаючого читання займалися вітчизняні і зарубіжні науковці, серед яких: С. Ю. Ніколаєва, Н. В. Скляренко, Г. Е. Борецька, В. П. Іванишина, Д. О. Махиня та ін. Водночас, цілі вивчаючого читання у контексті використання підходу Content and language integrated learning не достатньо висвітлені в науковій літературі.

Таким чином, **метою** даної статті є аналіз сутності та мети навчання вивчаючого читання у контексті дослідження.

Виклад основного матеріалу. Вивчаюче читання це – читання яке ґрунтується на повному та поглибленому розумінні деталей у творах; забезпечує повне та чітке розуміння всієї інформації тексту [1: 18]. Воно деконструює текст з метою поглинути якомога більше інформації або сенсу [5]. Вивчаюче читання зосереджене на детальному вивченні певних сторінок, частин або розділів у тексті [6]. Воно передбачає освоєння учнями прочитаної інформації з конкретними навчальними цілями та завданнями [4]. У межах використання підходу Content and language integrated learning вивчаюче читання передбачає повне розуміння учнями інформації з іншого предмету, вивчення якого інтегрується з навчанням іноземної мови. Зважаючи на це, ми погоджуємося з позицією С. Ю. Ніколаєвої, що вивчаюче читання вимагає від учня володіння достатнім запасом лексичних одиниць з виучуваних тем, поглибленими знаннями з граматики і практичного досвіду в читанні [3: 201].

Автор зазначає що у процесі роботи з текстом в режимі вивчаючого читання необхідно досягти таких **комунікативних цілей**:

- порівняння інформації з прочитаного тексту зі своїм досвідом;
- глибоке та осмислене розуміння змісту прочитаного тексту;
- оцінювання прочитаного та висловлювання своєї думки;
- уміння прокоментувати окремі факти;
- переказ вичерпаних із тексту відомостей іншим (рідною мовою чи в опорі на текст);

Основна **ціль** вивчаючого читання за підходом Content and language integrated learning полягає у формуванні в учнів самостійності, вміння долати труднощі смислового та мовного характеру. Можливість її реалізації зумовлена підбором текстів, в яких учні могли б з цікавістю читати і запам’ятовувати прочитане, водночас використовуючи свої лексичні знання.

Висновки. Вивчаюче читання грає важливу роль у навчальному процесі. Воно вирізняється тим, що стимулює учнів поглиблено аналізувати текст, надає змогу використати та поповнити запас фонових знань при читанні, а також дає змогу детально переказати зміст прочитаного. У контексті підходу Content and language integrated learning вивчаюче читання також націлене на формування самостійності учнів у роботі з інформацією.

Список використаних джерел та літератури

1. Конспект лекцій з дисципліни «Методологія наукових досліджень навчання англійської мови і предметна дидактика її викладання» [Електронний ресурс] / О.Б. Тарнопольський, М.Р. Кабанова, Н.О. Черняк. Дніпро: Ун-т імені Альфреда Нобеля, 2018. 23 с.
2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf (дата звернення 07.11.22).
3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівництвом. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
4. British council. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/intensive-reading (дата звернення 07.11.22)
5. Lampairello L. Smart Language Learning URL: https://www.lucalampariello.com/intensive-vs-extensive-reading/ (дата звернення 08.11.22)
6. UNSW SYDNEY URL: https://www.student.unsw.edu.au/reading-strategies (дата звернення 08.11.22)

Ю. С. Пастухова
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Папіжук В. О.

ДО ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НУШ

У Законі України «Про освіту» зазначається: «держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, в державних і комунальних закладах освіти» [3]. Головною метою навчання учнів англійської мови у початкових класах є формування комунікативної компетентності. Саме ця компетентність забезпечується за допомогою

мовленнєвого, лінгвістичного та соціокультурного досвіду, адже іноземна мова розглядається як засіб міжкультурної комунікації, що спонукає до вивчення не лише мови, а й особливостей культури інших країн. Можемо це вважати однією з головних стратегій навчання іноземної мови в початковій школі.

Важливим для навчання іноземної мови також є урахування вікових особливостей та можливостей учня. Тому так важливо зацікавити учнів вивченням англійської мови саме на початковому етапі. Завдання вчителя на уроці – це створення атмосфери, у якій дітям буде приємно працювати і навчатися, і яка дасть учням знання, а також вміння використовувати їх на практиці. Учитель має викликати позитивне ставлення учнів до англійської мови, до її вивчення та вміти мотивувати учнів.

Варто розглянути основні завдання НУШ:

- ✓ новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації учня в суспільстві;
- ✓ умотивований учитель, творчий та готовий до саморозвитку та самовдосконалення;
- ✓ наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- ✓ децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію;
- ✓ педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;
- ✓ орієнтація на потреби учня в освітньому процесі;
- ✓ нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст;
- ✓ справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти [4].

Навчання учнів у початкових класах надзвичайно важливе, адже саме в цей період формується підґрунтя для подальшого навчання. Під час планування уроку вчитель має розуміти, що діти початкових класів активні, мають яскраву уяву та фантазію, допитливі, люблять казки, музику та танці, ігри, а також швидко вчаться, але і швидко можуть забувати вивчений матеріал.

У початкові школі передбачається два етапи навчання у початковій школі:

1) адаптаційно-ігровий етап, що охоплює 1-2 класи
2) основний етап, що охоплює 3-4 класи. [1: 23]

Що стосується завдань англійської мови на уроках, то воно полягає у тому, щоб:

- ✓ сформувати уміння для комунікації в межах різних тематик, сфер та ситуацій;
- ✓ розуміти та сприймати зміст автентичних текстів на слух;
- ✓ читати і розуміти автентичні тексти;
- ✓ писати англійською мовою;
- ✓ використовувати знання та вивчену інформацію для різних потреб;
- ✓ висловлювати власні почуття та думки;
- ✓ взаємодіяти з іншими, як усно, так і письмово;

✓ використовувати різні стратегії для самостійного вивчення англійської мови. [2; 32]

Існує досить багато технік навчання англійської мови у початковій школі.

У першому класі всі види діяльності здійснюються за зразком, тобто на репродуктивному рівні. Діти ще не можуть працювати самостійно, тобто види діяльності на продуктивному рівні ще не доступні учням. На уроці вчитель має орієнтуватися на комунікативне навчання учнів, тому на уроці має переважати комунікативно-ігровий метод навчання.

Гра – це один з найактуальніших методів навчання у початковій школі НУШ. Тобто, коли дитина грається, рухається, то навчальний матеріал засвоюється краще та легше.

Можна виділити наступні види ігор на уроці:

✓ предметні;
✓ сюжетні;
✓ рольові;
✓ імітаційні;
✓ драматизовані [5: 56].

Роздатковий матеріал – це один з найголовніших компонентів навчально-методичного комплексу учнів початкової школи. Так як мислення дітей в цьому віці конкретне, то наочність має важливе знання у навчанні, новий матеріал краще ілюструвати. Сюди входять різні картки, предмети, малюнки, що допомагають у вивченні у класі та вдома.

Уміння вчителя організовувати нестандартні уроки сприяють тому, що учні краще сприймають матеріал, з цікавістю чекають наступних уроків. Прикладами нестандартних уроків можуть бути урок-казка, урок-подорож, урок-вистава та інші.

Цікавими для учнів можуть бути сценічні прийоми. Є різні види театрів для дітей на уроках:

✓ лялькoвий;
✓ пальчиковий;
✓ тіньовий та інші [5: 79].

Для кращого запам’ятовування нових слів учитель може запропонувати дітям намалювати це слово, показати жестами, виготовити з пластиліну, з паперу, розіграти за допомогою гри в лялькoвий театр. Важливим є і те, що не можна змушувати учнів заучувати напам’ять нові слова чи фрази. Діти мають запам’ятати їх у процесі навчання.

У початкових класах доцільно використовувати ритміко-пісенний матеріал. Це можуть бути пісні, вірші, скоромовки, римівки, лічилки тощо. Використання цих матеріалів на уроці сприяє розвитку фонетичних іншомовних навичок та розвитку інтонації. Також сприяє розвитку пам’яті і допомагає швидше запам’ятовувати різні слова, словосполучення та фрази.

Використання усіх вищеперелічених методів зробить навчання цікавим та ефективним для учнів.

Отже, мета початкового етапу навчання учнів передбачає всебічний розвиток дитини, її умінь та навичок, а також формування цінностей і

розвиток творчості дитини, її самостійності, що є важливим у подальшому житті.

Початковий етап навчання англійської мови є дуже важливим для учнів, адже саме в цей період починають закладатися психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні для їхнього розвитку і удосконалення у старших класах та у майбутньому.

Саме на цьому етапі починається формування іншомовних умінь і навичок учнів, що включають в себе сприймання на слух, говоріння, читання та письмо англійською мовою.

Список використаних джерел та літератури

1. Бочковська О. Вивчення іноземної мови в ранньому шкільному віці. Ігри в початковій школі на уроках англійської / упоряд. Л. Мудрик. Київ: Шк. світ, 2010. 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).
2. Гунько С. Новий підхід до вивчення англійської мови на початковому етапі. *Поч. шк*.: науково-метод. журн. 2011. № 8. С. 32–34.
3. Закон Про освіту № 2145-VIII від 5 вересня 2017 року // Відомості Верховної Ради. Офіційне видання. 2017. № 38–39.
4. Закону Про освіту № 3491-д від 04 квітня 2016 року//Відомості Верховної Ради. Офіційне видання. 2017. № 38–39.
5. Нестандартні уроки в початковій школі / упоряд. О. Кондратюк. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с. (Б-ка «Шк. світу»).

С. І. Петрова
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к.п.н., проф. Калініна Л. В.

ПЕРЕВАГИ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ MOODLE ДЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Останні три роки — роки викликів для України в цілому, та для освіти нашої країни, зокрема. Пандемія коронавірусу, а зараз повномасштабна війна, обмежили можливість студентів відвідувати вищі навчальні заклади й тим самим підштовхнули науковців до впровадження нових видів та форматів навчання. І коли під час пандемії COVID-19 основним завданням було обмежити фізичні контакти, аби мінімізувати розповсюдження вірусу, то в умовах війни перед навчальними закладами стоїть завдання зробити освітній процес безпечним, не втративши якості освіти.

Окрім того, у зв'язку із збільшенням обсягу інформації, інформатизацією суспільства, освіта вимагає більш сучасних, креативних та ефективних

технологій, які б могли сприяти підвищенню якості навчального процесу. Сучасний студент, насамперед, вирізняється свободою й креативністю мислення, більш демократичним підходом до речей, вмінням користуватися різноманітними гаджетами. Відповідно, і підхід до навчання повинен бути прогресивним. Одним із таких сучасних, цікавих підходів до освітньої діяльності є **змішане навчання**, яке поєднує традиційні методики викладання із сучасними засобами інформаційних технологій

В сучасній науково-методичній літературі, а саме в роботах А. Назаренко, Н. Гусарової, М. Орлової, Л. Калініної, B. Allen, B. Bernatek, C. Bonk та інших змішане навчання (blended learning) визначається як новий формат організації навчального процесу, який дозволяє синтезувати традиційні форми навчання з інноваційними. Найчастіше під ним розуміють використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів в очному навчанні із застосуванням елементів електронного навчання, що дозволяє одночасно використовувати сильні сторони очної форми навчання та переваги дистанційних технологій, перш за все колективно-розподілені форми організації діяльності [6].

Відповідно до думки більшості вчених, концепція змішаного навчання передбачає використання студентами всіх можливостей класичного навчання і нових освітніх технологій. Це створює умови для вирішення основної проблеми традиційного навчання, що полягає в обмеженості можливостей для реалізації і розвитку потенційних здібностей кожного майбутнього професіонала. Крім того, сучасне класичне навчання, на чому акцентує увагу академік В.П. Тихомиров, має бути пронизане новими освітніми технологіями і базуватися на широкому використанні в освітньому процесі прикладного програмного забезпечення.

Реалізація змішаного навчання передбачає збереження загальних принципів побудови традиційного навчального процесу із застосуванням елементів електронного навчання (електронні інформаційні та освітні ресурси, інформаційні та телекомунікаційні технології). При цьому процес поєднання технологій може відбуватися як на рівні окремого курсу, дисципліни, так і на рівні освітньої програми в цілому [4].

Змішана форма навчання поєднує в собі як денні, так і дистанційні форми навчання. Зазвичай при такому навчанні [3]:

– матеріали подаються в електронному вигляді;

– існує можливість здавати роботу в електронному вигляді;

– відбувається регулярне оцінювання з коментарями;

– надається можливість групової роботи;

– очне навчання базується на принципах інтерактивності.

Змішане навчання означає поєднання традиційних методик викладання із сучасними засобами інформаційних технологій, що дозволяють продовжувати навчання у будь-якому зручному місці та часі. Воно передбачає не просто викладання матеріалів у електронному вигляді, а обов'язковий зворотній зв'язок студентів з викладачем, або в електронній, або в очній формі [2].

Ми опитали викладачів та студентів ННІ іноземної філології Житомирського державного університету ім. Івана Франка , яку платформу вони вважають найзручнішою для впровадження дистанційного та змішаного навчання. В опитуванні взяли участь 44 викладачі та 150 студентів університету. За результатами опитування, найбільш комфортною платформою вони вважають онлайн-середовище Moodle. Результати опитування наведемо у рисунку 1.

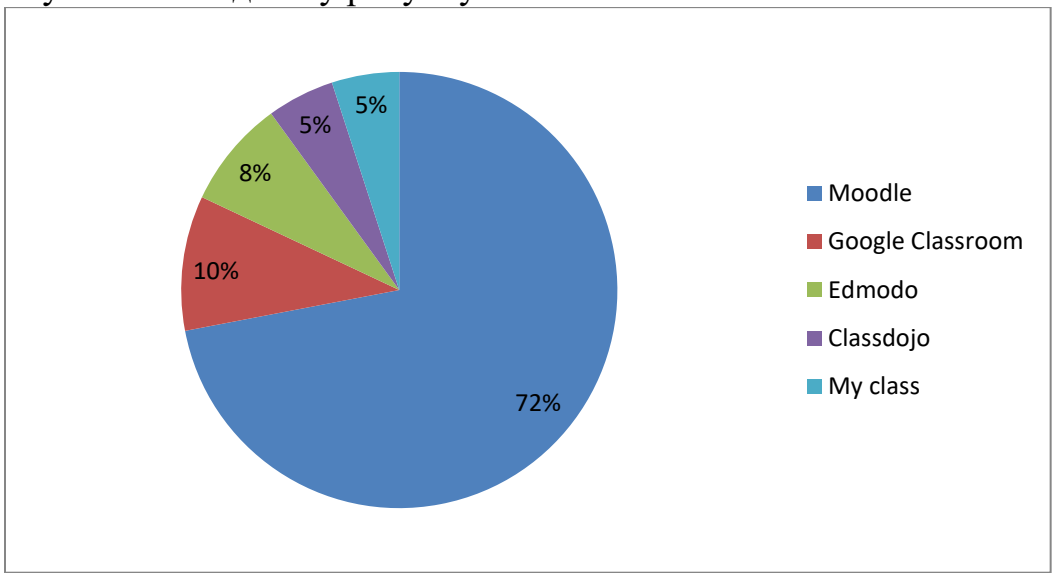


Рис. 1. Онлайн-платформи для впровадження змішаного та дистанційного навчання

Отже, однією із найбільш розповсюджених платформ, яка нині використовується переважною кількістю навчальних закладів для впровадження дистанційного та змішаного навчання є Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – це модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке називають також системою управління навчанням (LMS), системою управління курсами (CMS), віртуальним навчальним середовищем (VLE) або просто платформою для навчання, яка надає викладачам, учням та адміністраторам дуже розвинутий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання [5].

Використання Moodle не залишилося поза увагою педагогів та науковців. Застосування онлайн-платформи Moodle у роботі вищих навчальних закладів розглядали у своїх роботах І. Шеремет, О. Бодик, Н. Бережна, О. Анісімов, В. Левчук. Серед зарубіжних вчених використанням Moodle в навчанні займалися М. Дугіамос, W. Rise, J. Cole проте, на нашу думку, тема використання саме цієї платформи не є достатньо вивченою і потребує подальших досліджень.

Отже, Moodle – це безкоштовна, відкрита (Open Source) система. Вона не лише безкоштовна, але і не потребує для своєї роботи жодного платного програмного забезпечення. Тобто, кожен навчальний заклад може впровадити у себе ліцензійну систему, не витрачаючи коштів на придбання програмного забезпечення. При цьому він може вносити зміни у код у відповідності до своїх потреб.

Ми опитали викладачів та студентів ННІ іноземної філології Житомирського державного університету ім. Івана Франка які, на їхню думку, переваги має система Moodle для впровадження технологій змішаного та дистанційного навчання. Результати опитування наведемо у таблиці.

Таблиця 1

Переваги застосування системи Moodle в навчальній діяльності для студентів та викладачів

Переваги системи Moodle для студентів	**Переваги системи Moodle для викладачів**
доступ до логічно структурованого та укомплектованого навчально-методичного матеріалу (лекції, завдання до практичних та лабораторних, контрольних робіт;	інструмент для розробки авторського курсу;
додаткові матеріали (книги, методичні розробки);	розміщення аудіо- та відеоматеріалів;
засоби групової роботи (Wiki, форму, чат семінар);	швидка модифікація навчальних матеріалів (зміна, розширення, доповнення та коригування);
проходження тестування та можливість перегляду результатів тестування;	можливість автоматичного формування тестів та використання різних їх типів;
завантаження файлів з навчальною інформацією;	автоматизація перевірки знань, звітів, тестів;
використання нагадувань про події;	підтримка роботи із математичними формулами;
дистанційне опанування навчальним матеріалом;	додавання різноманітних елементів курсу;
дострокове складання заліково-екзаменаційної сесії.	встановлення потрібних термінів виконання завдань.

Ми вважаємо, що ефективність та перспективність використання навчальної платформи Moodle у впровадженні технологій змішаного навчання для професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів обумовлена низкою переваг, серед яких наочність, вільний доступ до навчання, широта охоплення, зручність, мобільність, індивідуальний підхід.

Щодо перспектив подальших досліджень у цьому напрямку можна зазначити, що потребує подальшого удосконалення методика розроблення навчальних курсів з використанням технологій змішаного навчання на платформі Moodle, процедура їх експертизи для використання в освітньому процесі у підготовці студентів вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел та літератури

1. Болілий В. О. Досвід впровадження рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету імені Н. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 20: збірник наукових праць. К.: Видавництво НПУ імені Н. П. Драгоманова, 2009. С. 21–24.
2. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 4. С. 1–14.
3. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. № 24. С. 53–67.
4. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham, Jay Cross, Michael G. Moore The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs San Francisco, 2006, Pfeiffer. 624 p. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0787977586.html.
5. Holiver, N., Kurbatova, T., & Bondar, I. Blended learning for sustainable education: Moodle-based English for Specific Purposes teaching at Kryvyi Rih National University. E3S Web of Conferences, 166. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610006.
6. Majumdar A. Blended Learning: Different combinations that work. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.gc-solutions.net/blog/blended-learning-different-combinations-that-work/
7. Moebs, S. & Weibelzahl, S. Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study. Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjuction with the 1stEuropean Conference on Technology Enhancing Learning Crete, Greece, pp. 1–

А. А. Пилипенко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Папіжук В. О.

ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГРАМАТИКИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ

Відповідно до програми з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів, головна мета навчання англійської мови полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок; оволодінні уміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях [6]. В умовах сучасного світу гостро стоїть питання пошуку нових методів навчання іноземної мови, які будуть спрямовані на вивчення іноземної мови учнями, враховуючи актуальність використання даних засобів та їх новизну.

У сучасній науково-педагогічній літературі багато уваги приділяли високому потенціалу комунікативної граматики такі дослідники, як Т. Андрєєва, С. Ніколаєва, О. Роджаз, Дж. Ліч та Дж. Свартвік [1; 3; 8].

Зокрема, у роботах Г. Гринюк, Т. Олійник, О. Бігич, Н. К. Скляренко, К. Онищенко, Л. Шевченко, С. Севінгтон, В. Скалкін розкрито особливості формування комунікативної навички говоріння [2; 5].

До питань особливостей формування комунікативної граматичної компетентності учнів на уроках англійської мови звертались С. Ніколаєва, Н. Скляренко, Л. Смєлякова, Т. Нєкрасова, Е. Пассов, А. Хорнбі та інші [3; 5; 7].

Метою нашої розвідки є продемонструвати можливості розроблених вправ з використанням комунікативної граматики для навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови учнів основного етапу навчання.

Групою для дослідження були обрані учні 5 класу.

Розроблений нами комплекс вправ для розвитку діалогічного мовлення у 5-му класі складається з чотирьох груп, що виконуються згідно з принципом поступового ускладнення. Зазначений комплекс задовольняє критерії, запропоновані В. Пащуком:

1. Послідовність вправ відбувається від сприйняття інформації (рецептивні вправи) до затреновування (репродуктивні вправи) та незалежного використання затренованих мовних одиниць (продуктивні вправи). Результатом такого комплексу вправ є сформованість репродуктивного та продуктивного мовлення учнів.

2. На усіх етапах, окрім підготовчого, вправи комунікативно спрямовані та характеризуються наявністю мовленнєвого завдання і ситуативності, а також передбачають мовлення учнів, яке імітує реальне спілкування.

3. Під час вправляння мовлення учнів може бути частково детермінованим або недетермінованим, тобто обумовленим використанням зразків мовлення чи їх відсутністю [6, с. 57].

На першому етапі використовуються вправи першої групи системи вправ для навчання реплікування; на другому етапі використовуються вправи другої групи вправ на засвоєння діалогічних єдностей різних видів; на третьому етапі – вправи третьої групи вправ на створення мікродіалогів; на четвертому етапі – вправи четвертої групи вправ на створення діалогів різних функціональних типів.

На *першому* етапі навчання реплікування ми пропонуємо використовувати рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи, що належать до першої групи вправ для навчання «реплікування» на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за прикладом), повідомлення інформації, а також метою яких є презентація вчителем нового граматичного матеріалу та ефективна рецепція учнями зразку мовлення (що включає граматичну модель мовлення) для подальшого формування умінь діалогічного мовлення учнів.

Вправа 1. «Watch the video and think of the grammatical structure used in the all micro-dialogues. Compare it to the verb “to want” »

Опис вправи: На відео презентуються мікродіалоги з використанням виразу «would you like…?» та «I'd like…». Вправа сприяє зростанню інтересу учнів до уроку, актуалізує увагу. По закінченню відео вчитель проводить розбір прикладів з відео і разом з учнями визначає ціль застосування даної конструкції.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна, детермінована вправа.

Вправа 2. Fill in the blanks in the sentences bellow:

1. *Do you want a sandwich? – _____ a sandwich?*
2. *I want to go out tonight. – _____ to go out tonight.*
3. *I want a kilo of apples, please. – _____ a kilo of apples, please.*

Опис вправи: користуючись схемами-підказками. учні доповнюють речення правильними допоміжними дієсловами.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна умовно-комунікативна детермінована вправа на підстановку.

На *другому етапі* учні мають навчитися складати мікродіалоги. Доцільно використовувати рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня, тобто з використанням вербальних опор.

Вправа 1. Rearrange the lines of the dialogue in the right order and role-play it in pairs.

– *OK, maybe next week.*
– *Sorry, I can't.*
– *Would you like to go to the zoo after school?*
– *Why not? See you then.*

Опис вправи: Учням роздаються роздаткові матеріали з репліками до діалогу на окремих листках всередині конверта.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна, детермінована вправа нижчого рівня на об'єднання діалогічних єдностей у мікродіалоги.

На заключному, третьому етапі використовується четверта група вправ на створення діалогів різних функціональних типів. До таких вправ належать рецептивно-продуктивні комунікативні вправи. Мета цього етапу полягає у формуванні вміння створювати власні діалоги без використання вербальних опор на основі запропонованої вчителем комунікативної ситуації.

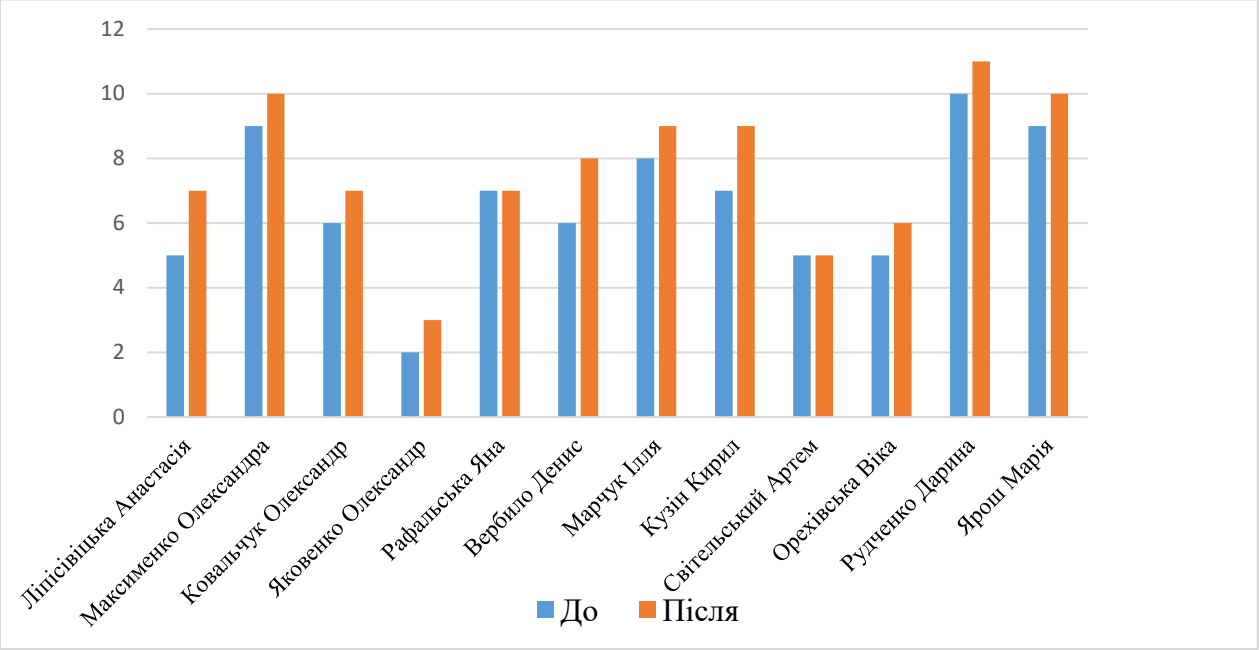
Вправа 1. Work in pairs. Imagine that Student 1 is a waiter and Student 2 is a customer. St. 2 is going to book a table for his birthday party, St 1 have to ask what he/she would like to order. Create a dialogue using this grammar structure "would you like…?".

Опис вправи: вправа може застосовуватись лише як домашнє завдання.

Характеристика вправи: комунікативна продуктивна вправа вищого рівня.

Даний комплекс вправ був застосований на уроках іноземної мови у 5 класі. Результати представлені у діаграмі нижче.

Діаграма 1. Результати інтеграції комплексу вправ з використанням комунікативної граматики на уроках англійської мови у 5 класі.



Таким чином, перевірка рівня сформованості у діалогічному мовленні здійснювалась відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень, та критеріїв контролю рівня сформованості комунікативної компетентності у говорінні. Результати аналізу пробного навчання підтверджують ефективність розробленого комплексу вправ, доцільність його застосування у процесі формування комунікативної компетентності у говорінні учнів 5 класу.

Список використаних джерел та літератури

1. Андрєєва Т. М. Комунікативна граматика в сучасній українській лінгводидактиці. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика.* 2018. Вип. 37. С. 141–156. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl_2018_37_11.

2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.

3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-ге, випр. і перероб. / Кол. Авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2002. 328 с.

4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.12.2012 №87 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text.

5. Скляренко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Іноземні мови*. 2011. № 1. С. 15–25. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2011_1_3.

6. Пащук В. С. Вправи для навчання монологічного мовлення на основі автентичного художнього твору. *Іноземні мови*. 2000. №4. С. 30–34.
7. Hornby A. S. A Guide to Patterns and Usage in English. 9th ed. Oxford University Press, 1962. 261 p.
8. Leech G. A Communicative Grammar of English. URL: https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/a-communicative-grammar-of-english-by-geoffrey-leech.pdf.

Л. В. Пилявець
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к.п.н., проф. Калініна Л. В.

КУМУЛЯТИВНА КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто кумулятивну казку як засіб формування фонологічної компетентності учнів молодшої школи. Визначено особливості кумулятивної казки. З'ясовано, що формування фонологічної компетентності учнів початкової школи за допомогою такого засобу як кумулятивна казка передбачає не просто роботу зі звуками, але й паралельно з лексичними та граматичними конструкціями задля повного розуміння твору.

***Ключові слова**: казка, кумулятивна казка, фонологічна компетентність, початкова школа.*

The article examines the cumulative fairy tale as a means of forming the phonological competence of primary school students. The peculiarities of the cumulative fairy tale are determined. It was proved that the phonological competence formation of elementary school students using such a tool as a cumulative fairy tale gives an opportunity to integrate all phonological competence components.

***Key words:** fairy tale, cumulative fairy tale, phonological competence, primary school.*

Незалежно від орієнтації на той чи інший вид професійної діяльності, учень на момент закінчення школи має впевнено володіти комплексом ієрархічно організованих одиниць іноземної мови (фонетичних, лексичних, граматичних тощо) та розуміти закономірності їхнього функціонування в процесі комунікації. В початковій школі закладаються основи зазначених знань, умінь і навичок, у тому числі фонологічних. Однак не можна забувати, що заучування правил і нескінченне виконання однотипних вправ з фонетики вбивають живий інтерес дитини до вивчення мови. Провідною діяльністю

дитини в цьому віці є ігрова діяльність, що може насправді спростити завдання вчителя іноземної мови.

Психолого-педагогічна проблема оптимізації процесу формування фонологічної компетентності як структурного компонента іншомовної компетентності не втрачає своєї актуальності, а пошук нових форм і засобів її формування є доцільним та необхідним. Одним із таких засобів є кумулятивна казка.

Засоби формування фонологічної компетентності досліджували Н. Бориско, Т. Шиндор, О. Трифонова, Jeremy Harmer, Kramer K., Day R., Douglas D. та ін. Аналіз публікацій засвідчує, що автори звертаються частіше до такого засобу розвитку фонологічної компетентності як віршовані твори, хоча казки також визнаються важливим елементом. Кумулятивні казки як засіб розвитку фонологічної компетентності у контексті іноземної мови окремо поки що не розглядалися, що ще раз підтверджує актуальність дослідження.

Насамперед відзначимо, що будь-яка казка дозволяє створювати на занятті іншомовне культурне середовище, розвивати вміння у слуханні та говорінні іноземною мовою. Слухання казки розвиває пам'ять, увагу та мислення, сприяє розвитку уяви та фантазії дитини. Казка служить дитині засобом пізнання навколишньої дійсності та себе. Багато дослідників відзначають сприятливий вплив казки на мовленнєвий та емоційний розвиток дитини. Розвиваючий потенціал казки виявляється у тому, що вона надає емоційно-моральний, психічний і мовний розвиток дитини. Слова та висловлювання з казок легко засвоюються дітьми, що пов’язано з особливостями пам'яті та уваги у дітей молодшого шкільного віку. При слуханні казок у дітей з віком зростає стійкість уваги [4].

Казка найбільше відповідає психолого-фізіологічним особливостям молодших школярів. Слухання казки розвиває пам'ять, увагу і мислення, сприяє розвитку уяви та фантазії дитини та служить дитині засобом пізнання навколишньої дійсності та самої себе.

Відзначимо, що кумулятивна казка – це композиційний різновид казки про тварин, ланцюгова або ланілогоподібна казка. Основна засада її побудови – «повторюваність подібних ланок-епізодів у той спосіб, що кожен наступний підсилює перешкоди, про які йшлося в попередньому (прийом композиційного клімаксу). Можливе просте поєднання ланок оповідного ланцюга за схемою а+Ь+с…, або з повторенням усіх попередніх епізодів за схемою а+(а+Ь)+(а+Ь+с) Розв’язка настає з появою останньої дійової особи (ведмідь у “Рукавичці”, мишка в “Ріпці”) або всі ланки повторюються у зворотному порядку аж доки розв ’язується ускладнення, шо мало місце в першій ланці» [2].

Отже, кумулятивна казка може дечим нагадувати віршований твір (особливо якщо є рима), однак основна її відмінність від звичайної казки полягає у тому, що одні й ті самі фрази у ній повторюються багаторазово, завдяки чому дитині легко її запам’ятати. Це є важливим саме для формування фонологічної компетентності, де основна увага буде звертатися

саме на мовне оформлення, а не на сюжет, тому використовуючи таку казку, легше буде зняти мовні труднощі в учнів та попрацювати з ними саме над фонологічним матеріалом.

З метою визначення того, на скільки підручники англійської мови для учнів початкових класів, рекомендовані МОН, містять вправи, спрямовані на формування фонологічної компетентності, ми провели аналіз. Нами було досліджено ряд підручників з іноземної мови для учнів 2 класу: Карпюк О.Д., Fly High та Мітчел Г. та Марілені Малкогіанні.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз рекомендованих Міністерством освіти і науки України підручників з англійської мови для учнів 2 класу

№ з/п	Автор підручника	Загальна кількість вправ на формування фонологічної компетентності	Вправи, спрямовані на розвиток компетентностей (%)		
			звуки	**інтонація**	**ритм**
1	**Карпюк О. Д.**	**28**	**63%**	**27%**	**10%**
2	**Fly High**	**32**	**58%**	**24%**	**18%**
3	**Мітчелл Г. К., Марілені Малкогіанні**	**37**	**50,5%**	**32%**	**17,5%**

Проаналізувавши підручники, ми можемо зробити висновок, що найбільша увага приділяється саме вивченню звуків, в той час, як на формування інших компетентностей відводиться набагато менше вправ, тому й розвиток ритму та інтонації викликає найбільше труднощів. Формування фонологічної компетентності учнів початкової школи за допомогою такого засобу як кумулятивна казка передбачає не просто роботу зі звуками, але й паралельно з лексичними та граматичними конструкціями задля повного розуміння твору. Фонетичний матеріал стає не самоціллю, а лише засобом розуміння та відтворення цікавої за сюжетом казки.

Отже, за допомогою кумулятивної казки вчитель має змогу не лише навчити учнів правильної вимови, а й розвинути в них відчуття ритму та інтонації, які також є надзвичайно важливими компонентами фонологічної компетентності.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у створенні комплексу вправ і завдань для формування фонологічної компетентності в учнів початкової школи з використанням кумулятивних казок як засобів навчання.

Список використаних джерел та літератури

1. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції. *Іноземні мови*. 2011. № 3. С. 3–14.
2. Г. К. Мітчелл, Марілені Малкоґіанні. Англійська мова : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). К.: Видавництво «Лінгвіст», 2019. 112 с.
3. Карпюк О. Д. Англійська мова : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Тернопіль : „Видавництво Астон”, 2019. 112 с. : іл.
4. Лексикон загального та порівняльного літературознавства (litmisto.org.ua/?p=16985). (Дата звернення: 19.10.2022).
5. Трифонова О. С. Формування фонетичної компетенції в дітей 5-го року життя: навчально-методичний посібник. Миколаїв, 2015. 203 с.
6. Шиндор Т. М. Особливості формування іншомовної фонетичної компетенції в учнів початкової школи. URL: https://www.psyh.kiev.ua/Шиндор_Т.М._Особливості_формування_іншомовної_фонетичної_компетенції_в_учнів_початкової_школи (Дата звернення: 23.10.2022).

О. О. Піонткевич
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к.ф.н, доц. Жуковська В.В.

КОНЦЕПТ ЗОВНІШНІСТЬ ЛЮДИНИ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ

В даний час термін «концепт» набув великої популярності серед дослідників різних галузей знання. Пов’язано це не лише з багатогранною природою концепту, його всеосяжністю, але також і з тим, що сучасна наукова парадигма антропоцентрична, тобто направлена на вивчення мислення. Концепт, будучи мисленнєвою категорією, є одиницею вивчення когнітивної лінгвістики, філософії, культурології, літературознавства, психології та інших гуманітарних наук.

Нині більше робіт сучасних учених присвячено питанням визначення та класифікації концепту, його ролі у науковій та мовній картині світу. Однак, незважаючи на таку затребуваність, термін «концепт» досі не має однозначного визначення, так як вчені не можуть дійти одноголосної думки з приводу того, що є даною категорією.

Одним із перших, хто заговорив про концепт як про частину художнього тексту був С. Аскольдов. Власне, саме він і започаткував сучасну когнітивну

теорію концепту. Його визначення звучить так: «Концепт є уявним утворенням, яке заміняє нам у процесі думки невизначену безліч предметів одного й того ж роду» [1: 269]. Висуваючи на перший план «замісну» роль концепту у області думки, учений стверджував, що «концепти замінюють предмети чи конкретні уявлення» [1: 269]. Слово ж, на думку вченого, є «органічною частиною концепту» [1: 271].

Відзначимо, що слово концепт в українській мові з'явилося десь у середині XIX століття. Сьогодні є два основних підходи до концепту:

– когнітивний, що досліджує концепт як одиницю мислення, що знаходить своє відображення в мові;

– лінгвокультурний, що досліджує концепт як одиницю культури у свідомості людини [6: 392].

Лексикографічні джерела фіксують, що концепт – це «формулювання, загальне поняття, думка» [11: 275]. Етимологія слова відсилає до латинського «concept», яке потім потрапило з тотожним звуко-буквенним складом до інших мов, і що дослівно перекладається як «поняття, думка, уявлення».

За визначенням К. Голобородька, «з одного боку, прямих свідчень його лексикографічної фіксації немає, з іншого – є згадка про дієслово «концептувати», слововживання якого датоване 1848 роком» [3: 28].

Н. Дашко, цитуючи його, зазначала, що «художній концепт позначений психологічною складністю, вирізняється художньою асоціативністю, містить невизначеність можливостей, бо є образним, символічним» [5: 256]. Важливою властивістю концепту він вважав можливість взаємодії між творцем концепту та реципієнтом, адже останній не просто його сприймає, а й трансформує або навіть створює його заново.

А. Приходько розуміє концепт у вузькому та широкому значеннях. Так, у вузькому значенні концепт – це феномен «життєвої філософії, як повсякденний аналог світоглядних понять, закріплених у лексиці» [11: 20]. У широкому трактуванні він сприймається як «нарощення конотацій на значення слова» [11: 20].

А. Приходько кваліфікує концепт, як «складноструктурований феномен, поняттєве начало якого, проходячи крізь сито етнопсихологічної оцінки, органічно поєднується з лінгвокультурним» [11: 21].

М. Маркова вважає, що найпоширеніше визначення концепту у сучасній філософії описує його як «змістове наповнення поняття, яке не співвідноситься з його мовним вираженням» [8: 300]. Цим змістовим наповненням виступають знання концептоносіїв про реальність. Причому ці знання можуть стосуватись як об'єктивної реальності, так і вигаданих світів і речей. Отже, концепти певною мірою визначають реальність та стан речей у ній. Звідси можна виокремити інше визначення концепту – «ідея, що містить у собі інший підхід до дійсності» [8: 300].

В. Перебийніс під концептом розуміє одиницю оперативного усвідомлення, що відбиває факти реальності. У рамках цього підходу розглядаються основні питання концептуалізації та категоризації, природи та структури концепту, типів концептів, способів представлення знань. Зокрема,

концепт – це «операційна одиниця пам'яті, уявний лексикон усієї картини світу, всі важливі поняття виражені мовою» [10: 49].

Ще одним відомим дослідником концептів є В. Зусман, на думку якого, для літературного аналізу дуже важлива структура концепту, що містить три шари:

– внутрішня форма – це найперше значення вербального вираження концепту, по суті етимологія слова;

– ядро. Ядро концепту позначає найближче поняття, яке він передає, і зафіксоване у тлумачних словниках.

– актуальний шар, що передає нові сенси концепту, їх постійне оновлення, які формуються у свідомості реципієнта [2: 75].

У зв'язку з цим можна виокремити когнітивну функцію концепту як одну з найважливіших, так як вона полягає в отриманні інформації, її переробці, зберіганні та використанні, що пов'язано з вищезазначеними шарами структури.

А. Приходько розмежовує концепт і поняття, виділяючи такі складники концепту:

– основа (субстрат);

– надбудова-1 (адстрат);

– надбудова-2 (епістрат) [11: 21].

На думку науковця поняття «концепт» раціонально-логічним феноменом загальнолюдського значення, а сам концепт таким, що відображає специфіку етнокультурного осягнення певного фрагмента світу, тобто асоціативним [11: 22].

К.Голобородько виділяє одношарові, багатошарові концепти з кількома когнітивними шарами, відмінними за рівнем абстракції, та сегментні, що репрезентують базовий чуттєвий шар, із декількома рівноправними за абстрактністю сегментами [6: 393].

На думку М. Колодій «наявність елементів раціонального й емоційного осмислення дійсності, зумовлює складність і багатошаровість концепту. Як одиниця структурованого знання він не має жорсткої організації, бо постійно змінюється, при цьому відбувається активізація різних його складників» [6: 393].

Таким чином, концепт у філології – це стійка мовна чи авторська ідея, що має традиційний вираз. З концептів складається семантичний простір конкретної мови, а, по семантичного простору можна будувати висновки про структури знань у тому конкретно національному заломленні.

Інтерес до людини, її зовнішності та внутрішнього світу в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості виник у людства ще на ранніх етапах розвитку. Ця зацікавленість знайшла свій відбиток у формуванні у Стародавній Греції специфічної наукової дисципліни – фізіогноміки (грец. «phisis – природа і «gnomon» – знаючий), що вивчала переважно обличчя людини, яке, на думку древніх мислителів, відбивало її природу та сутність. В цілому, фізіогноміка розглядала особливості зовнішності, пропорцій статури, рис особи, постави в

прямому зв'язку з характером людини та особливості психологічного складу, що детермінувала, залежно від фізичних особливостей зовнішності.

Останнім часом відмічається динамічний ріст кількості лінгвістичних робіт, в яких досліджується концепт «зовнішність людини». Однак, всупереч активізації наукових розвідок у галузі лінгвоконцептології, його мовне вираження у художній прозі вивчене недостатньо. В англійській мові лексичні засоби опису зовнішності людини являють собою велику понятійну сферу. Досліджувана мікросистема виходить за рамки семантичного поля і лексико-семантичної групи у класичному розумінні.

Зовнішність літературного персонажа – це своєрідна авторська система мовного вираження, мета якої – ідентифікації героя. Портрет у художній літературі – один із засобів конкретизації художньої розповіді, індивідуалізації героя [9: 160].

Т. Ліщук зазначає, що концепт «зовнішність людини» складається з:

– ядра, до якого належить підконцепт *«голова»* та підпорядковані йому мікроконцепти, сегменти й елементи приядерної зони, представленої компонентами *«тіло», «статура/постать», «кінцівки», «шкіра»* з відповідними складниками,

– периферії, репрезентованої підконцептом *«одяг»* з його структурними частинами [7: 6].

Оцінка зовнішності може бути виражена окремими словами (прикметниками, прислівниками, найменуваннями предметів та дій), семами у складі значення окремих слів, а також семантикою висловлювання загалом. Позитивне чи негативне значення може бути в семантиці самих лексичних одиниць або виражатися імпліцитно та виводитися виходячи з контексту.

Лексичними засобами вираження оцінки зовнішності є прикметники, які представляють групу предикатних слів, функцією яких є не вказівка на предмети чи явища, а приписування їм ознак. В англійськомовному дискурсі концепт «Зовнішність людини» об'єктивують десять лексем *«appearance», «aspect», «air», «exterior», «form», «guise», «look», «mien», «presence», «semblance»*, що поєднані інтегральною семою «зовнішній вигляд».

Варто зазначити, що усі прикметники, якими можна оцінити зовнішність людини виражають:

1. Сенсорну оцінку, що пов'язана з відчуттями, чуттєвим досвідом та характеризує не об'єкт, а суб'єкт. Сприятливе відчуття викликає позитивні емоції і зовнішність отримує позитивну оцінку або негативну (якщо відчуття несприятливе). Так, сенсорну позитивну оцінку об'єктивують прикметники *«agreeable», «prepossessing», «pleasing», «smiling», «good-humoured», «imposing», «charming», «delightful», «striking», «remarkablев* той час як прикметники *«sinister», «fierce», «unprepossessing», «despicable», «demonic», «grim», «frightening»* характеризують негативну оцінку.

2. Сублімовану оцінку.

Варто зазначити, що групу сублімованих оцінок складають естетичні (пов'язані із задоволенням почуття прекрасного) та етичні (пов'язані із задоволенням морального почуття) оцінки.

Естетичне судження про певний об’єкт з метою визначення його цінності можна винести лише в результаті зорового сприйняття, так як властивість бути гарним/негарним приписується, перш за все, зримим об’єктам навколишнього світу. Позитивна естетична оцінка вербалізована прикметниками *«genteel», «goodlooking», «pretty», «attractive», «beautiful»,* отрицательная – *«unprepossessing», «unattractive», «ill-favoured», «disagreeable», «grotesque»*.

3. Раціоналістичну оцінку, що пов’язана з практичною діяльністю людини, її інтересом та повсякденним досвідом

Основними критеріями цієї оцінки є фізична чи психічна користь, спрямованість досягнення певної мети, виконання певної функції. Таким чином, раціоналістична оцінка, як і сублімована, співвідноситься з поняттям норми. Прикметники *«healthy», «well-groomed», «orderly», «industrious», «youthful»* висловлюють позитивну раціоналістичну оцінку, а *«unhealthy», «insignificant», «ugly»* – негативну.

Таким чином, специфіка сприйняття досліджуваного концепту, обумовлена інтерпретацією та оцінюванням зовнішності, дає змогу розглядати понятєвий та ціннісний компоненти у їх взаємозв’язку.

Список використаних джерел та літератури

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово. *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста*. Москвва : Academia, 1997. С. 267–279.
2. Валюкевич Т. В. Зовнішність людини як лінгвокультурний концепт. *Вісн. Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Іноземн. філологія*. Харків, 2017. С. 73–79.
3. Валюкевич Т.В. Концепт зовнішність людини в англійській мовній картині світу: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук: 10.02.04 «Германські мови». Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія». Харків, 2015. 20 с.
4. Голобородько К. Ю. Лінгвістичний статус концепту. *Лінгвістика: Зб. наук. праць*. Луганськ, 2003. Вип. 1, С. 16–21.
5. Дашко Н. С. Концепт пам’яті в художньому дискурсі сучасної української новелістики. *Acta Universitatis Wratislaviensis Slavica Wratislaviensia: Великие темы культуры в славянских литературах.* 2021. Том 173. С. 255–265.
6. Колодій М. Проблеми дослідження концептів у сучасній когнітивістиці. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. № 27, Київ, 2013. С. 391–398.
7. Ліщук Т. Вербалізація концепту «зовнішність людини» в художньому мовленні ХХ – початку ХХІ ст. : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Черкаси, 2017. 20 с.
8. Маркова М. В. «Концепт» та «концептуалізація» у сучасному літературознавстві. *Питання літературознавства*. 2007. Вип. 74. С. 317–324.

9. Осіпчук Г. В. Концепт «зовнішність людини» в мовній картині світу Вільяма Сомерсета Моема. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2017. Спецвип. С.159–162.
10.Перебийніс В. І. Статистичні методи для лінгвістів : навч. посіб. Вінниця: Нова Книга, 2002. 168 с.
11.Приходько А. Концепты и концептосистемы. Днепропетровск: Белая Е.А., 2013. 307 с.
12.Словник української мови : в 11 т. [голов. ред. І. К. Білодід]. Київ: Наукова думка, 1970-1980. Т. 1: А-В. 1970. 800 с. ; Т. 2: Г-Ж. 1971. 550 с. ; Т.3: З. 1972. 744 с. ; Т. 4: І-М. 1972. 840 с. ; Т. 5: Н-О. 1974. 840 с. ; Т. 6: П-Поїти. 1975. 832 с. ; Т. 7: Поїхати-Приробляти. 1976. 724 с. ; Т. 8: Природа-Ряхтливий. 1977. 928 с. ; Т. 9: С. 1978. 921 с. ; Т. 10: Т-Ф. 1979. 660 с. ; Т. 11: Х-Ь. 1980. 700 с.

А. О. Повійчук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Лісова Ю. О.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНИХ РЕКЛАМНИХ СЛОГАНІВ

Постановка проблеми. У сучасному комунікативному суспільстві реклама посідає одне з перших місць як засіб подачі інформації. Слоган – це коротка фраза, яка на сьогоднішній день є найефективнішим способом привернення уваги широкої громадськості до товару або послуги.

Актуальність статті визначається загальним напрямком сучасної лінгвістики на вивчення мовних одиниць рекламних текстів і посилюється необхідністю глибшої систематизації та опису структурно-семантичних і стилістичних особливостей англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Структура рекламного тексту складається з таких компонентів як заголовок, слоган, основний текст і ехо-фраза. Не всі компоненти обов'язкові, і порядок може бути довільним. Проте ідея реклами повинна бути чітко відображена в заголовку, щоб привернути увагу цільової аудиторії до подальшого читання рекламного тексту. Основним елементом текстової частини реклами є слоган, який у згорнутому вигляді подає зміст рекламної пропозиції та привертає увагу споживача до рекламованого товару чи послуги. Незважаючи на провідну роль слогана в рекламному аспекті, він мало досліджений у науці, зокрема, в лінгвістиці та перекладознавстві [5].

Рекламний слоган привертає увагу лінгвістів як особливий тип повідомлення, тому його часто визначають як одиницю синтаксичного рівня мови – вираз [8].

Н. Коваленко дає таке визначення слогану – це «афористичне втілення ідеї рекламної кампанії: його головна ідея виражена в короткій лаконічній формі і призначена для повторення різними засобами, що використовуються в кампанія» [7].

У цьому визначенні не підкреслюється мовна форма слогану, тобто не вказується, якій мовній одиниці слоган прирівнюється – словам, реченням, повідомленням чи тексту. Слоган зазвичай займає останню позицію в рекламному тексті, тим самим узагальнюючи інформацію, представлену в рекламі.

Слогани виконують інформативно-переконливу функції і мають різноманітні способи впливу на реципієнта. Слоган можна створити за допомогою яскравих художніх засобів, які впливають на сприйняття й уяву адресата. Крім того, враховуються також такі ознаки, як практичність, унікальність, запам'ятовуваність і стислість слогану [10].

Вдалий слоган має бути ясним, лаконічним, простим, але оригінальним. Для створення такого слогану необхідно використовувати образотворчі засоби та стилістичні фігури, але для ефективності слогану важливу роль відіграє його синтаксична структура. При створенні рекламного слогана використовуються різні конструкції речень. Це не навмання обрана синтаксична конструкція, а відома граматична система, що дозволяє виділити найважливішу інформацію, на яку реципієнту необхідно звернути увагу.

За допомогою синтаксичного аналізу можна виділити наступну класифікацію речень у рекламі їжі:

- за метою мовлення – розповідні, питальні, спонукальні;
- за емоційним забарвленням – окличні, неокличні;
- за будовою – прості, складні.

Більшість конструкцій у рекламі належить до розповідного речення. Не є винятком і рекламні слогани, де розповідні речення не тільки легко сприймаються, але й дозволяють донести конкретну інформацію: It all starts with a Nescafe, (рис. 2.1); It's Not Just Mint (Tic Tac); The happy world of Haribo will appeal to children and adults (Haribo), (рис. 2.2).



Рис. 2.1. Рис. 2.1 Слоган "It all starts with a Nescafe"

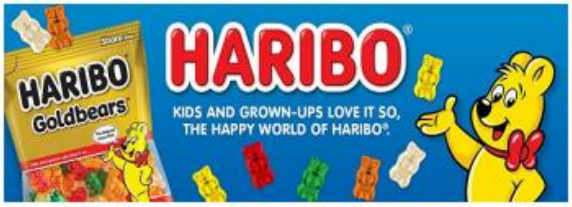


Рис. 2.2. Рис. 2.2 Слоган The happy world of Haribo will appeal to children and adults (Haribo)

Одним із найпоширеніших методів привернення уваги, який зараз широко використовується в рекламі, є емоційне звернення, тобто зміст цього звернення спрямований на позитивні чи негативні емоції людей [11], як-от почуття любові, дружби, огиди, страху чи безпеки.

Характерним є також використання в рекламному тексті особових займенників. У таких умовах рекламні слогани мають більше шансів спонукати споживачів до дії, оскільки останні відчувають, що про них думають і піклуються [12]. Звернення до споживачів можна побачити в таких слоганах: Once you pop, you can't stop (Pringles) (Buttonmuseum.org, 10.10.2019), (рис. 2.7).



Рис. 2.7 Слоган "*Once you pop, you can't stop"*

Тому, як бачимо, синтаксична і семантична структура рекламних слоганів досить різна, але, тим не менш, вона допомагає не втрачати своїх основних властивостей, будучи коротким і актуальним елементом слогану, здатним впливати на дії потенційних споживачів.

Таким чином, можна зробити висновок, що англомовні рекламні слогани є джерелом різноманітних стилістичних прийомів на всіх рівнях, які використовуються для створення певних ефектів, створення позитивного враження про продукт та його диференціації серед інших. Стилістичні прийоми надають виразності та емоційного забарвлення і тим самим виконують своє головне призначення – викликати емоції та асоціації з рекламованим продуктом.

Список використаних джерел та літератури

1. Ботвінко-Ботюк О.М. Структурно-семантичні та комунікативно-прагматичні особливості повідомлень ненависті (на матеріалі англомовного художнього дискурсу): дис. канд. філ. наук. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». Луцьк, 2014. 207 с.
2. Городецька І. В. Рекламний текст косметичної продукції англійською мовою: структура, семантика, прагматика: дис. канд. філ. наук.: 10.02.04 «Германські мови». Чернівці, 2015. 203 с.
3. Джефкінс Ф. Реклама: Практ. посібник. К. : Знання, 2001. 456 с.
4. Добровольська Д. М. Лінгвістичні особливості в англійській мові та їх посилення в українській : дис. канд. філ. наук.: 10.02.16 «Перекладознавство». Одеса, 2017. 226 с.

5. Зірка В. В. Мовна парадигма маніпулятивної гри в рекламі : автореф. Дисертація на отримання наук. ступінь док. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ, 2005. 34 с.
6. Ковалевська А. В. Класифікація слоганів як елементів рекламного тексту. *Одеська лінгвістична школа: координати сучасних пошуків* : колективна монографія. Одеса : Букаєв В.В., 2014. С. 402–408.
7. Коваленко Н. Л. Мовне значення слогану в структурі рекламного тексту: автореф. дис. канд. філ. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова». Дніпро, 2006. 20 с.
8. Крутоголова О. В. Рекламний слоган з лінгвопрагматичної точки зору [Електронний ресурс]. *Наукові праці. Філологія. Мовознавство*: зб. наук. пр. 2013. Вип. 211. Режим доступу: http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/movoznavtvo/2013/223-211-8.pdf. – (13 жовтня 2019 р.).
9. Стасюк Ю. М. Структурно-прагматичні особливості рекламних слоганів (на матеріалі сучасної англійської мови). *Вісник КНЛУ. Серія «Філологія»*. Київ, 2004. Вип. 1. С. 111–118.

В .І. Поліщук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Савчук І. І.

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ НЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

Постановка проблеми. Мова та її словниковий склад постійно змінюються, а неологізми показують здатність мови зображувати динамічний розвиток суспільства і одночасно розширювати традиційні межі словотворення. З метою відтворення та закріплення нових понять мова і лексика мають перебудовувати свою структуру, поповнюючись новими компонентами [6: 80]. Тож проблема вивчення неологічної лексики у сучасному медійному дискурсі відноситься до найактуальніших, оскільки будь-яка сфера нашого життя пов’язана з неологізмами, і засоби масової інформації не є виключенням. Мас-медіа відображає саме той словниковий склад мови, який розкриває інновації, вже закріплені у майже у всіх можливих сферах людської діяльності у максимально повному обсязі. Детальний аналіз інноваційних процесів у тексті є головним аспектом, який дозволить нам проаналізувати процес оновлення лексичних одиниць у англомовному мас медійному дискурсі. Звідси, варто зазначити, у який спосіб неологічна лексика пов’язана із тематикою тексту, де ці слова чи словосполучення набуватимуть нового значення.

Аналіз останніх досліджень. Характерною здатністю словника є можливість його нескінченного поповнення [1]. Ці новоутворення є підтвердженням того, що мова віддзеркалює динамічний розвиток людства, методом закріплення нових понять у мові, тому вона безперервно поповнює свій словниковий запас новими лексичними одиницями. Виникнення неологічної лексики безсумнівно є актуальним об'єктом дослідження багатьох вчених, серед яких є: І. В. Андрусняк, Ю. О. Жлуктенко, В. І. Заботкіна та багато інших, які зробили свій внесок задля дослідження неологізмів-запозичень і тим самим збільшили інтерес до вивчення неологізмів по теперішній час. Неологізми утворюються у зв'язку з необхідністю суспільства позначити нове явище або предмет, які утворюються за усталеними традиційними формами слова чи словосполучення. Але якщо неологізм стане усталеним в лексиці, він закріпиться в словниках і втратить статус неологізму [2: 173]. Найбільш поширеним способом розповсюдження неологізмів є засоби масової інформації, які мають незліченну кількість цих новотворів.

Актуальністю даного дослідження є беззаперечна необхідність у вивченні неологізмів у англомовному медійному дискурсі. Об'єктом дослідження виступали лексичні новоутворення у медійному дискурсі сучасної англійської мови. Ціла низка вчених присвятила свої дослідження з метою вивчення неологізмів та функціонування їх у мові. Серед найвідоміших дослідників можна виділити таких: Н. І. Андрійчук, І. П. Гусак, І. С. Короленко, О. А. Стишов та багато інших. Безліч вчених беззаперечно погоджуються в тому, що засоби масової інформації є тією сферою у мові, яка постійно поповнюється неологічною лексикою, виникнення якої зумовлено в найбільшій мірі потребами суспільства. Попри значну кількість існуючих розвідок з питань вживання неологізмів в різних типах дискурсу особливості вживання цієї лексики в англомовному медійному дискурсі ще недостатньо розроблена.

Звідси, **мета** нашого дослідження передбачає детальний аналіз словотворчої та семантичної структури, а також лінгвопрагматичних ознак лексичних інновацій в сучасному англомовному медійному дискурсі. Щоб досягти цієї мети потрібно систематизувати та проаналізувати теоретичні підвалини та трактування поняття терміну «неологізм», а також визначити особливості вживання даної лексики в сучасному англомовному медійному дискурсі.

Виклад основного матеріалу. Неологізація лексичного складу мови є безупинним процесом як в англійській, так і в будь-якій іншій мові. Лексичні інновації є новими словоутвореннями за усталеними традиційними формами слова чи словосполучення, які утворилися в сучасній мові відносно нещодавно і несуть відтінок новизни для носіїв певної мови та мають нові значення в різних сферах діяльності людей та забезпечують організацію комунікативного процесу. Неологізми з'являютья у якості абсолютно нових значень у словах чи словосполучень вже наявних в мові [8].

Безперервний розвиток сучасного світу приносить величезні зміни і вносить істотні модифікації у словниковий склад сучасної англійської мови. Л. Костіна та А. Стеценко пропонують своє визначення неологізму, як «…нове слово (стійке сполучення слів), нове слово за формою, або за змістом та формою» [4]. Як було зазначено відомим лінгвістом Томом Мак Артуром, неологізми утворюються в основному за допомогою словотвірних операцій та переосмисленню сенсу вже існуючих одиниць, за допомогою явищ, таких як: афіксація, словоскладання, конверсія, злиття, скорочення, запозичення та зворотній словотвір [7: 685]. Це спричинено переважно через появу нових культурних зв'язків з іноземними країнами. Комп'ютеризація або диджиталізація також внесла значний внесок у модифікацію словникового складу.

Не менш важливим є використання структурно-семантичного аналізу у сфері вивчення неологізмів в сучасному англомовному медійному дискурсі, який дав змогу виокремити словотвірні моделі, за якими утворюються нові слова, де словотвірною моделлю є типова структура, за якою утворюються неологічні одиниці. Головною метою структурно-семантичного напрямку є опис нових фактів у мові або мовленні, визначення способів утворення та вживання, а також їх структурно-семантична характеристика.

Неологізми в сучасному англомовному медійному дискурсі поділяються на дві основні групи: комбіновані та некомбіновані. Згідно з комбінованими моделями, сенс яких полягає у поєднанні відмінних або спільних елементів з метою утворення нових лексем. Комбіновані моделі поділяються на гомо- та гетерогенні [5: 3-4]. Комбіновані гомогенні моделі об'єднують генетично подібні елементи та їх способи словотворення. Найпродуктивнішою моделлю є «Словоскладання + Афіксація». Комбіновані гетерогенні моделі в свою чергу є поєднанням неспоріднених елементів з метою утворення нових лексичних одиниць. Найбільш вживаною некомбінованою гетерогенною моделлю є «Скорочення + Афіксація». Некомбіновані моделі утворюють похідні слова простими методами словоутворення, твірна основа просто поєднується з будь-яким словотворчим засобом. Найрозповсюдженішими прикладами є утворення моделей способами словоскладання та додаванням афіксів.

Впродовж свого існування неологізми проходять низку стадій, а саме:

1. Виникнення неологічної одиниці, яка відноситься до пасивної і вже використовується малою групою людей у розмовному стилі;
2. Поширення неологічних одиниць в мас-медіа;
3. Поступова лексикалізація, тобто висвітлення та пояснення специфіки щодо використання неологізмів в певному контексті;
4. Закріплення нової лексичної одиниці в словниках з неологізмами;
5. Затвердження неологізму в загальновживаному лексичному складі [6: 80].

Важливо також зазначити, що неологізми зазвичай позначають не лише слова з абсолютно новим значенням, а й існуючі лексичні одиниці, які набувають нових значень [3: 18].

Неологізми з’являються майже у всіх сферах нашого життя, вони поповнюються в англійській мові як за допомогою запозичень, так і використовуючи засоби вже наявні в мові, але значення яких потрібно розуміти, щоб здійснити їх адекватний переклад.

Висновки. Підбиваючи підсумки можна сказати, що неологізми – це слова, які є абсолютно новими лексичними одиницями для кожного історичного періоду. Такі слова ще не увійшли в активний словниковий запас, тому можуть бути незрозумілими. Слово може бути неологізмом на дуже короткий час, поки його не почнуть часто вживати й воно не стане загальновживаним. Неологізми є свідченням постійного розвитку англійської мови. Поступово люди створюють нові слова або словосполучення, які виражають поняття та ідеї, яких раніше не існувало або які позначалися іншим чином. Лексичний склад мови збагачується новими словами в медійній сфері, які потребують подальшого вивчення.

Перспективами наукового дослідження з обраної проблематики вважаємо дослідження способів утворення неологізмів та окреслення їхнього функціонування у сучасному англомовному медійному дискурсі.

Список використаних джерел та літератури

1. Андрусяк І. В. Англійські неологізми кінця 20 століття як складова мовної картини світу : автореф.. Київ, 2003. 20 с.
2. Гладка В. А. Поняття “неологізм” у світлі сучасних лінгвістичних парадигм. *Наукові записки. Сер.: Філологія*. Чернівці: Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича. 2009. Вип. 11. С. 170–177.
3. Дзюбіна О. І. Особливості утворення та функціонування семантичних неологізмів англійської мови в сфері інтернет-комунікації. *Записки з романо-германської філології*. 2014. Вип. 2 (33). С. 17–23.
4. Костіна Л.С., Стеценко А.М. Стилістичні особливості американського комп’ютерного сленгу. Криворізький технічний університет. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Philologia/2_kostina%20l.s..doc.htm (дата звернення: 26.10.2022).
5. Чумак Л. М. Лексичні інновації в англомовному медійному дискурсі початку XXI століття : структурний і лінгвопрагматичний аспекти : дис. Київ, 2018. 269 с.
6. Шутова М.О. Неологізми в сучасній англійській мові. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛ. Серія: Філологія. Педагогіка. Психологія*. 2010. Випуск 21. С. 79–85.
7. The Oxford Companion to the English Language: edited by Tom McArthur. New York: Oxford University Press, 1992. 1184 p.
8. Merriam Webster Dictionary. URL: https://www.merriamwebster.com/dictionary/neologism (Last assessed: 26.10.2022).

А. І. Попова
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к.ф.н., доц. Ю. О. Лісова

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТУ ІЗОЛЯЦІЯ

Класифікація та структуризація концептів на сучасному етапі лінгвістичних досліджень, перебуває у дискусійному стані. Незважаючи на те, що всі вчені погоджуються, що концепт має структуру, її не вважають чітко визначеною. Це пояснюється активною, динамічною роллю концепту в процесі мислення, адже він увесь час функціонує, актуалізується в різних своїх складових частинах і аспектах, з'єднуючись з іншими концептами.

Оскільки найважливішою характеристикою концепту є його цілісність, його трактування як оперативної одиниці нашої свідомості, то людина оперує їм як певним гештальтом, який трактують як збірну одиницю, готовий пучок ознак, думок об'єднаних в одне ціле, як цілісний образ, результат нерозчленованого сприйняття ситуації, недискретне, неструктуроване знання, розташоване поза категоріальними межами природної мови, але реконструйоване на підставі мовних засобів [4: 37]. Ці властивості дозволяють концептам заміщати у розумовій діяльності структури (знання, погляди та оцінки), які є різними за своїм об'ємом та складністю, а головною їх функцією виявляється замінна [10].

Використання гештальтів у лінгвокогнітивних дослідженнях виявляється особливо ефективним, оскільки вони актуалізують структурний аспект семантики та синтаксичні моделі, тобто можуть бути використані для опису структурного аспекту дискурсу та текстів у його складі [10]. При цьому гештальти поділяють на сім груп – просторові, контейнерні, силові, єдності/чисельності, існування, ідентичності та шкали [13: 16].

У цілому, сучасні лінгвістичні студії одностайні у визначенні концепту, виокремлюючи у його структурі образний (вагомість концепту, його асоціативні характеристики, які визначають його місце в системі мови, наявність когнітивних метафор, які утримують концепт у свідомості), понятійний (інформаційно-фактуальний, який визначає атрибутивну та дефінітивну структури) та ціннісний компонент (оцінка та поведінкові норми). Концепт, незалежно від різновиду, складається з базового шару (ядро концепту, образ), інформаційного наповнення (змісту) та інтерпретаційного поля концепту [7].

Базовий шар концепту складає певний чуттєвий образ, який і є одиницею універсального предметного коду, яка кодує даний концепт для мисленнєвих операцій. Він містить такі складові: перцептивні когнітивні ознаки (що формуються у підсвідомості носія мови як наслідок відображення навколишнього середовища за допомогою органів чуття (тобто перцептивний образ) включно з зоровими, смаковими, звуковими,

тактильними та нюховими образами); образні ознаки (формуються метафоричним осмисленням щодо відповідного предмета чи явища, що ніби спрямовує нас від абстрактного концепту до матеріального світу) [7].

Інформаційний зміст концепту – містить мінімальну кількість когнітивних ознак, що визначають основні, найбільш важливі відмінні риси концептуалізованого предмету чи явища. Інформаційний зміст багатьох концептів надає словниковий відповідник слова, тобто до нього відносять лише диференційні концепти денотата та виключно випадкові, необов'язкові, оціночні [7].

На наш погляд, як основу для дослідження і систематизації концепту ІЗОЛЯЦІЯ слід розглянути таке ментально-психічне утворення як фрейм, а методику для його дослідження визначаємо як концептуальний (фреймовий) аналіз, який здійснюється із застосуванням багатьох методик, таких як: дистрибутивна, компонентна, контекстуальна, інтерпретаційна, етимологічна та інші види аналізу, асоціативного експерименту [6].

Як відомо у мовознавстві, термін фрейм увів до наукового обігу М. Мінський, вчений визначав його як певну систему даних, призначену для представлення стереотипної ситуації, як «структуру даних для представлення стереотипної ситуації» [5: 132].

Незважаючи на відмінність існуючих формулювань, більшість лінгвістів визнають, що основною характеристикою фрейму є те, що він включає повний комплекс знань про ситуацію або об'єкт, який існує в певний історичний момент в певному соціумі. З однієї сторони, фрейм слугує базою для формування контекстних очікувань щодо подальших подій, а з іншої, формує межі допустимих інтерпретацій.

За визначенням Ч. Філмора, концептуальний фрейм детермінують як набір концептів, пов'язаних таким чином, що для розуміння одного з них потрібно зрозуміти цілісну структуру, до складу якої вони залучені [15: 111]. Відношення між цими двома концептами утворюють пропозицію, яка становить собою базисний елемент фрейм, тобто концептуальний фрейм розуміють як набір пропозицій [5: 132].

У сучасній українській когнітивістиці панує думка, що структурування концептуальних просторів, що відбувається за допомогою одиницями мови і мовлення, можна здійснити за допомогою універсального інструментарію – обмеженого набору пропозицій, що є складниками концептуального фрейму. Так, С. А. Жаботинська виокремлює п'ять базисних фреймів – предметний, акціональний, посесивний, ідентифікаційний і компаративний [1: 7]. Фрейми називаються базисними, оскільки репрезентують вихідні, найбільш узагальнені (схемні) принципи категоризації і організації вербалізованої інформації про предметний світ, що оточує людину [1].

У нашій роботі ми використовуємо методику дослідження Е. Розвод, яка зазначає, що підходи до аналізу концепту свідчать про те, що важливою є побудова саме комплексної методики його дослідження, та умовно виокремлює такі етапи дослідження [8]:

1. Визначення номінативного поля концепту. Концепт об'єктивується у мові через наявні мовні засоби [7: 66], тому важливо дослідити весь мовний інвентар, який його об'єктивує. Саме сукупність мовних засобів, які об'єктивують концепти в конкретний період розвитку суспільства, вчені визначають як номінативне поле концепту [7: 66].

Номінативне поле досліджуваного концепту ІЗОЛЯЦІЯ має бути побудоване за допомогою суцільної вибірки мовних репрезентантів з енциклопедичних, етимологічних, тлумачних словників [8], оскільки саме словники репрезентують усю сукупність знань людини про світ; словникові дефініції містять вербалізовані людські уявлення, поняття, концепти, які утворюють картину світу» [8]. Оскільки номінативне поле містить одиниці різних частин мови (прямі номінації, спільнокореневі слова, синоніми, похідні номінації, оказіональні утворення, фразеологізми, метафоричні номінації [7: 67–71], до номінативного поля відносимо лише прямі номінації концепту, їхні синоніми та деривати.

Під час дослідження словникових дефініцій номінації концепту у нашій роботі ми використали метод компонентного аналізу, під час якого аналізується значення слова – головного репрезентанта концепту, або декількох слів. Метод компонентного аналізу визначаємо як метод лінгвістичного вивчення значення слів, суть якого полягає в розщепленні значення слова на складові компоненти – семи [11: 264].

У сучасній лінгвістиці у будь-якому лексичному угрупованні за градацією виділяють архісеми, гіперсеми й гіпосеми [3: 90]. За ієрархічною організацією семи поділяють також на архісеми, диференційні та потенційні [2: 30]. У лінгвістичній семантиці існують і більш розгалужені класифікації сем, зокрема експліцитні та імпліцитні; градуальні, граматичні, словотвірні; обов'язкові й факультативні тощо [9: 526]. Оскільки метою диференціації сем є групування синонімів у синонімічні ряди, то виділяють архісему – спільну ознаку, що об'єднує синоніми. Для визначення домінанти цих синонімічних рядів, тобто імен виокремлених концептів, у семантичних структурах синонімів виділяють гіпосеми, або диференційні семи, які відрізняють значення синонімів [8].

Аналіз словникових дефініцій дозволив виокремити такі основні семи його номінативного поля:

1) *the condition of being **alone**, especially when this makes you feel **unhappy***
2) *the fact that something is **separate** and not connected to other things*
3) *the **act of isolating** or the condition of **being isolated***
4) *(of a country, party, etc) **nonparticipation** in or **withdrawal** from international politics*
5) (medicine) social separation of a person who has or is suspected of having contagious disease [12; 16; 17; 18]
6) **a lack of contact** between persons, groups, or whole societies [14]

Отже, основними семами у структурі концепту ІЗОЛЯЦІЯ є самотність, яка викликає почуття нещастя, відокремлення від людей, речей, самостійна

або примусова ізоляція, неучасть у справах суспільства, ізоляція внаслідок хвороби, брак соціальних контактів.

Основний синонімічний ряд концептуального поля ІЗОЛЯЦІЯ в англійській мові за даними словника Merriam Webster Dictionary складають такі лексичні одиниці *aloneness, insulation, privacy, secludedness, seclusion, segregation, separateness, sequestration, solitariness, solitude, confinement, desolation, remoteness, aloofness, concealment, detachment, exile, hiding, privacy, privateness, quarantine, sequestration, withdrawal, monkhood, reclusion* [17].

2. Другий етап стосується виділення та опис структурних елементів концепту. Відомо, що до структури концепту належать дві складові частини – культурна (історичний, етимологічний та актуальний аспекти) та поняттєва [8]. Тому для досліджуваного нами концепту ІЗОЛЯЦІЯ ми використовуємо дані етнографічних джерел, енциклопедичних словників, які дають інформацію про його наповнення.

Оскільки концепт закладено не в слові, а в корені слова та реалізується у всій словотвірній парадигмі [8], враховуємо під час дослідження концепту ІЗОЛЯЦІЯ *словотвірні ознаки*. Виявлення складу й частотності словотвірної парадигми цього концепту уможливлює точність його аналізу.

Словотвірна парадигма лексеми ізоляція, яка репрезентує концепт ІЗОЛЯЦІЯ в англійській мові складає *isolate, isolated, isolating, anti-isolation, post-isolation, re-isolation, isolationist, isolationism*.

З іншого боку, важливим для комплексного дослідження концепту передбачає встановлення етимології імені, дає змогу визначити первинний смисл досліджуваних мовних одиниць й простежити розвиток концептів у діахронії та визначити механізми їх формування, тобто врахування *етимологічного шару*, внутрішньої форми, зазвичай неусвідомленої, що зафіксована в зовнішній, словесній формі, є надзвичайно важливим.

За даними етимологічного словника іменник *isolation*, вживання якого вперше зафіксовано у 1800 році є похідним від дієслова *isolate* "to **set or place apart**, to detach so as **to make alone**", який у свою чергу утворений від прикметника *isolated*, що вперше зустрічається у текстах у 1740 році, запозичений з латині *insulatus* "made into an island," from *insula*"island", має відповідники в інших європейських мовах, напр. франц. *Isolé* "isolated" (17c.), італ. *isolato*, from Latin [https://www.etymonline.com/search?page=209&q=i&type=].

Методика концептуального аналізу з аналізом номінативного поля концепту та визначенням його структурних елементів (синонімічного ряду, етимологічного шару) уможливлює комплексний аналіз концептів у цілому та концепту ІЗОЛЯЦІЯ зокрема.

Список використаних джерел та літератури

1. Жаботинская С. А. Модели репрезентации знаний в контексте различных школ когнитивной лингвистики: интегративный подход. *Вісник Харківского національного університету імені В. Н. Каразіна*. No 848. 2009. С. 3–10.

2. Кочерган М. П. Лексична сполучуваність і семна структура слова. *Мовознавство*. Вип. 1. 1984. С. 25–32.
3. Лисиченко Л. А. Багатозначність у лексико–семантичній системі: структурний, семантичний, когнітивний аспекти. Харків. 2008. 272 с.
4. Мартинюк А.П. Метафора у структурі значення англомовних вторинних номінацій чоловічої та жіночої референції. *Нова філологія: Збірник наукових праць.* Вип. 27. 2007. С. 36-41.
5. Мартинюк А. М. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/46595102.pdf (дата звернення 21.08.2022)
6. Пліс В.П. Типологія концептів у сучасній когнітивній лінгвістиці. URL: Https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/33264/1/ТИПОЛОГІЯ%20КОНЦЕПТІВ%20У%20СУЧАСНІЙ%20КОГНІТИВНІЙ%20ЛІНГВІСТИЦІ.pdf (дата звернення 22.08.2022)
7. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж. 2003. 191 с.
8) Розвод Е. Концептуальний аналіз як стрижневий метод дослідження концепту. URL: https://rgf.vnu.edu.ua › rgf › article › view
9. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінол. енцикл. Полтава. 2006.716 с.
10. Таценко Н.В. «Концепт» як ключове поняття когнітивної лінгвістики. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/14033336.pdf (дата звернення 09.09.2022)
11. Українська мова : енциклопедія [редкол.: В. М. Русанівським, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін.]. Київ : Укр. енцикл. ім. М. П. Бажана. 2004. 824 с.
12. Cambridge dictionary URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/isolation
13. Clausner T.C., Croft W. Domains and image schemas. *Cognitive linguistics*. Vol. 10, No 1. 1999. P. 1-31.
14. Collins Dictionary. URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/isolation
15. Fillmore Ch. Frame semantics. *Linguistics in the morning calm: Selected papers from the SICOL*. 1981. P. 111–137.
16. Longman Dictionary. URL: https://www.ldoceonline.com/dictionary/isolation
17. Merriam-Webster Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/isolation#synonyms
18. Oxford Learners' Dictionary. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/isolation

А. Ю. Савина
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
д. ф. н., доц. Астрахан Н. І.

НАРАТИВ, ІНТЕРТЕКСТ, МЕТАТЕКСТ

У статті здійснено спробу аналізу понять "наратив", "інтертекст" та "метатекст" у контексті художньо-естетичної парадигми літератури постмодернізму, а також осмислено їх кореляцію, враховуючи трансформації і модифікації метамодернізму як нової "структури почуттів".

Ключові слова: *інтертекстуальність, література постмодернізму, метамодернізм, метатекстуальність, наратив.*

Постановка проблеми. Зміни у лінгвістичній парадигмі, актуальні тенденції у сучасній філології загалом та літературознавчій думці зокрема дають підстави якщо не стверджувати, то принаймні визнавати, що ідея однієї ідеальної мови як знакової системи (чи ідеального наративу) замінюється альтернативними концепціями, які пропагують варіативність, багатозначність і взаємопроникнення або ж накладання одних знакових структур на інші. Якщо такі визначні мислителі своєї доби як Людвіг Вітгенштайн, Мартін Гайдеґґер і Бертран Рассел намагалися окреслити межі та визначити зв’язок між мовою і об’єктивною реальністю, то мислителі кінця ХХ — початку ХХІ століття апелюють до існування множинності реальностей, а заразом і множинності наративів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Таке істотне збільшення уваги до явища наративу, систематичне застосування терміна у різних контекстах і різнобічність його класифікацій лише підтверджують той факт, що "наративний поворот" став об’єктом зацікавлення багатьох як закордонних, так і українських учених, серед яких Ролан Барт, Тімотеус Вермюлен, Фредерік Джеймсон, Жерар Женетт, Джералд Прінс, Оксана Капленко, Ірина Папуша та ін. Поза тим, попри значну кількість наукових джерел, що присвячені проблемам наративу, інтертексту і метатексту, ці питання все ще залишаються відкритими та **актуальними** у контексті метамодерного світовідчуття. Саме це і зумовлює **мету** розвідки, яка полягає у реалізації комплексного підходу до аналізу зазначених понять, зважаючи на сучасні тенденції літературознавчої думки.

Виклад основного матеріалу. Свого часу відомий французький філософ, засновник деконструктивістського підходу Жак Дерріда висунув одну з ключових для постмодернізму тез, сказавши, що світ є текстом, а текст у свою чергу постає єдиноможливою моделлю реальності й *Il n'y a pas de hors-texte,* — поза текстом немає нічого [5: 158]. Розуміння всесвіту, культури як текстуальної площини, себто того, що потенційно може бути прочитане, перечитане чи навіть переписане і сприйняте іншими читачами по-новому,

наводить на думку про нереальність або ж, краще сказати, ілюзорність, ненадійність, мінливість зіставлених із текстом феноменів. Певно, доцільно тут буде згадати роздуми про "гіперреальність симулякра" Жана Бодріяра і "світ одночасних подій та єдиної свідомості" Маршалла Маклуена, маючи на увазі, що трактування наративу з плином часу є так само мінливим і багатогранним.

Перші уявлення про наратив існували ще до нової ери, утім, наратологічний бум розпочинається у 60-тих роках XX століття і пов'язаний із працями французьких структуралістів. А вже у 90-ті роки наративні теорії не обмежуються літературознавством, натомість поширюються на інші сфери: історіографію, право, політологію, соціологію, культурологію, психологію, медицину тощо. Таку практику міждисциплінарних впливів і переходів Мартін Крайсворт називає "наративним поворотом" *(narrative turn)*. Варто додати, що кожна зі згаданих сфер пропонує власний підхід, методологію і трактування терміна. Проте, незважаючи на різноманіття визначень, Петро Білоус у книзі "Вступ до літературознавства" пропонує до уваги два основні тлумачення наративу: 1) результат оповіді, словесна структура; 2) оповідний процес, вербальний виклад чи структурування оповіді [1: 204].

Етимологічно поняття наративу своїм корінням сягає санскриту та походить від прикметника *gnarus (знаючий, навчений)* і латинського дієслова *narrare (розповідати)* [7: 304]. Фактично, етимологія демонструє ключове значення терміна — передавати знання, досвід через розповідь (оповідь). Подібно розуміє наратив американський літературний критик Фредерік Джеймсон наголошуючи, що "наратив постає центральною функцією і є прикладом людського розуму" [9: 1]. А Жан-Франсуа Ліотар вбачає у наративі одну з головних форм пізнання [9: 3].

Популярність наратології підтверджується виникненням низки наратологічних словників. Так, 1987 року друком з'являється словник-довідник за авторством Джералда Прінса "Словник з наратології" *(A Dictionary of Narratology)*, у якому вміщено широкий спектр термінів з розлогими визначеннями. Крім того, автор ґрунтовно розкриває зміст поняття "наратив" як "репрезентацію (продукту, процесу, об'єкта, акту чи структури) однієї або кількох реальних чи вигаданих подій, що артикулюються одним або ж кількома нараторами". Причому саме подієвість наративу, на думку Д. Прінса, є визначальною [10: 58].

З часом наукова думка розвивається далі. Один із провідних спеціалістів у галузі наратології Девід Герман у статті "Сценарії, сюжети та оповідь: елементи постклассичної наратології" *(Scripts, Sequences, and Story: Elements of a Postclassical Narratology)* пропонує розділяти класичну (структуралістську) і постклассичну (сучасну) наратології. Однак постклассична наратологія не заперечує будь-які концепти класичної, а навпаки — доповнює її та розширює [6: 1048—1049]. Джералд Прінс у свою чергу додає, що постклассична наратологія забезпечена широким вибором

сучасного інструментарію завдяки власним міждисциплінарним зв'язкам [11: 117].

Отже, наративні структури виходять за межі літературних текстів і вдало функціонують у інших дискурсах, з одного боку, претендуючи на універсальність, а з іншого, акумулюючи у собі онтологічні моделі пізнання всесвіту. Приміром, Оксана Капленко називає наратив своєрідною моделлю світу, зокрема художнього [2]. Певна річ, у цьому контексті мовиться не про якийсь єдиний, загальний, ідеальний наратив, а про взаємодію, співіснування і переплетення гранд-наративів (Ж-Ф. Ліотар) і малих наративів, узгодження методологій і поглядів феміністичної критики, деконструктивізму, рецептивної естетики, психоаналітичної теорії, постколоніалізму, мультикультуралізму тощо. Зауважимо, що наступник постмодернізму — метамодернізм також характеризується поверненням до гранд-наративів, але вони реалізуються у новому чуттєво-структурному оздобленні. Нідерландський учений, теоретик метамодернізму Тімотеус Вермюлен відзначає, що метамодерні гранд-наративи непослідовні, бінарні та назавжди незакінчені. Вони, як пазл, який ніхто не може скласти [8].

Взаємодії наративів доцільно розглядати через поняття інтертексту і метатексту. Накопичений культурний досвід виявляється у текстуальному просторі через міфологію, легенди, казки, драматичні, ліричні й епічні твори, образотворче мистецтво, музику та ін., що стають невичерпними семантичними значеннями і продукують нескінченність нових текстів. Попередні тексти контактують з іншими текстами через інтертекстуальні включення: цитати, ремінісценції, алюзії тощо. Вони несуть у собі смислові коди, які були закладені та використані в минулому й актуалізують їх, подекуди переформатовуючи у текстах сучасності.

Часові межі інтертексту пояснюються відношеннями архітексту (позбавленого будь-яких історичних впливів), прототексту (попереднього) і метатексту [4: 309]. У літературознавчій енциклопедії за редакцією Юрія Коваліва метатекст визначається як онтологічна єдність усіх художніх виявів письменництва та культури, що не має ані конкретного автора, ані зв'язків із історичною дійсністю [3: 33]. Втім, подане визначення не вичерпує поняття метатексту, адже воно може також означати співвідношення тексту і підтексту чи набувати подібних референційних щодо самого себе значень. Метатекст допомагає осягнути природу самого текстотворення. Якщо інтертекст визначається зовнішнім, тобто зв'язками з іншими текстами, то метатекст розуміється через внутрішнє — зацикленість, замкненість на самому собі. До прикладу, метатекстові елементи охоплюють чернетки до написаного твору, прообрази, сиквели та приквели, критичні огляди, рецензії, відгуки і пародії.

Висновки. Безсумнівно, сучасний світ — це світ метамодерну, в якому панують великі та малі наративи. З плином часу поняття наративу зазнало чимало змін — воно трансформувалося, модернізувалося та перетрактовувалося з врахуванням актуальних тенденцій, світоглядних моделей і різноманіття концепцій. Кожна з цих світоглядних моделей,

концепцій, ідей протягом різних культурно-історичних епох доповнювали одна-одну, відображаючи власні буттєві реалії через текстові взаємодії чи текстові перетини. Міжтекстові взаємодії виявляють себе на кількох самоорганізованих рівнях: інтертекстовому, архітекстовому, прототекстовому і метатекстовому, які не заперечують один-одного, не фігурують одноосібно, а перебувають у сингулярній єдності, пропагуючи створення подальших концепцій. Запропонована розвідка не вичерпує окреслену проблему, натомість пропонує шляхи подальшого аналізу наративних структур, зокрема кореляції наративу і дискурсу.

Список використаних джерел та літератури

1. Білоус П. В. Вступ до літературознавства : навч. посібн. Київ : ВЦ "Академія". 2011, 336 с.
2. Капленко О. Наратив як модель світу: структурна побудова і проекція на художній текст. *Слово і час.* 2003. № 11. Сс. 10—16.
3. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ "Академія", 2007. 624 с.
4. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ : ВЦ "Академія", 2007. 752 с.
5. Derrida J. Of Grammatology / trans. from French by G. Spivak. USA : Johns Hopkins University Press, 1998. 456 p.
6. Herman D. Scripts, Sequences, and Story: Elements of a Postclassical Narratology. *PMLA.* 1997. Vol. 112, № 5. Pp. 1046—1059. DOI 10.2307/463482.
7. Kreiswirth M. Merely Telling Stories? Narrative and Knowledge in the Human Sciences. *Poetics Today.* 2000. Vol. 21. Pp. 293—318. DOI 10.1215/03335372-21-2-293.
8. Metamodern Spirituality. The Development of Metamodernism with Timotheus Vermeulen. YouTube : *Website.* URL: https://www.youtube.com/watch?v=qQz1YZJY5e4&t=1s (Last accessed 06.10.2022).
9. Porter Abbot H. The Cambridge Introduction to Narrative: Cambridge University Press, 2008. 252 p. DOI 10.1017/CBO9780511816932.
10. Prince G. A Dictionary of Narratology. London : University of Nebraska Press, 2003. 126 p.
11. Prince G. Classical and/or Postclassical Narratology. *L'esprit Créateur.* 2008. Vol. 48, № 2. Pp. 115—123. URL: https://www.jstor.org/stable/26289435 (Last accessed 06.10.2022).

С.І. Савич
учениця 11-В класу
Наукового ліцею Житомирського державного
університету імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н. Кузьменко О. Ю.

ДОСЛІДЖЕННЯ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ КРІЗЬ ПРИЗМУ ГУМАНІТАРНИХ ВЧЕНЬ

Постановка проблеми. Кожна людина певним чином намагається привернути увагу інших людей на себе, що проявляється у різних сферах життя – від вибору потрібного нам стилю одягу чи професії до пошуку слів та фраз, які представляють нас в найкращому світлі. Ми намагаємося презентувати себе не тільки через одяг, аксесуари, роботу, хобі та інші предмети, а в першу чергу через слова та вирази, які використовуємо в тому чи іншому оточенні для створення відповідного образу себе.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психологічні механізми феномену самопрезентації особистості представлено у працях вітчизняних (Є. Бакушина, А. Жичкіна, О. Капустюк, Т. Курбака, О. Черниш, І.Шевченко, О. Шишкова та ін). та зарубіжних вчених (А. Андерсона, І. Гоффмана, І. Джонса, Б. Куіглі, Ч. Кулі, С. Лі, Дж. Г. Міда, Т. Піттмана, М. Ріеса, Дж. Тедеші й А. Шутца та ін.), однак на сьогодні відсутні системні узагальнюючі дослідження теорій самопрезентації у гуманітарних науках, що й зумовлює **актуальність нашої розвідки**.

Звідси **метою нашої статті** є системне дослідження наявних в гуманітарних науках теорій самопрезентації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «самопрезентація» бере свій початок в латинській мові і перекладається як «управління враженням про себе у інших людей за допомогою незліченних стратегій поведінки, які полягають у пред'явленні свого зовнішнього образу іншим людям» [2, с. 21].

У процесі міжособистісної взаємодії індивід постійно стикається з феноменом самопрезентації. Людина підносить оточуючим себе, демонструє свою особистість, використовуючи вербальні (мова) і невербальні засоби комунікації (міміка, поза, дистанція), а також різні символічні знаки, наприклад, символи соціального престижу, що визначають нашу успішність у професійних та особистісних стосунках. Індивід постійно вступає у взаємини з іншими і, перебуваючи в різних ситуаціях, виконує різні соціальні ролі, що свідчить про те, що самопрезентація людини залежить від соціального оточення та ситуації.

Перші розвідки у царині самопрезентації належать І.Гоффману. У книзі "The Presentation of Self in Everyday Life" (1959) він розглядає феномен самопрезентації крізь призму драматургічного підходу. Використовуючи театральну термінологію, він вказує на те, що кожна людина є «актором», що

виконує на «сцені» роль переднього і заднього плану. При здійсненні будь-яких дій в зоні переднього плану індивід, він же виконавець ролі, намагається справити на аудиторію враження, тим самим діючи згідно норм і правил, прийнятних для аудиторії. У даній зоні індивід актуалізує своє «публічне Я». Зона заднього плану, навпаки, вільна від аудиторії. У ній потреба в «публічному Я» пропадає, і актор може вийти з образу, зняти маску, проявити своє «справжнє Я», не боячись при цьому порушити враження про себе. Таким чином, індивід самовиражається через виконання певної ролі, одночасно справляючи враження на інших [3, с.85].

Сучасні гуманітарні теорії самопрезентації можна умовно розділити на три групи: *мотиваційні, особистісні* і *ситуаційні*.

Мотиваційні теорії розглядають самопрезентацію з точки зору базових мотивів, на реалізацію яких вона спрямована. І. Джонс і Т. Піттман розглядають самопрезентацію як повністю усвідомлюваний індивідом процес, пов'язаний з проявом влади в міжособистісних стосунках. Тим самим, згідно з їх концепцією, мотивом самопрезентаційної поведінки служить отримання влади [4, с.242].

Варто зазначити спроби розглядати самопрезентацію як поведінкову реалізацію мотивації. Так, Р. Аркін і А. Шутц розуміють під самопрезентацією реалізацію мотивації досягнень чи уникнення невдач та, відповідно, виокремлюють набуту та захисну самопрезентацію [1, с.156; 6, с.201].

Набута самопрезентація виражає мотивацію досягнень. Для неї характерний вибір адекватних ролей та завдань, які відповідали б соціальному становищу, освіті тощо, вибір соціального середовища, відповідного рівня ідентифікації суб’єкта (спілкування з рівними собі).

Захисна самопрезентація є проявом уникнення невдач і найчастіше не усвідомлюється суб'єктом самопрезентації.

Особистісні теорії самопрезентації роблять акцент на особистісних характеристиках суб'єкта самопрезентації, намагаючись виявити ті індивідуальні особливості, які були б пов'язані зі схильністю індивіда управляти враженням про себе. М. Снайдер, наприклад, відносить до таких особливостей самомоніторинг: в той час як деякі індивіди керують своєю поведінкою, спираючись на своє реальне «Я», інші приділяють пильну увагу враженню, яке вони створюють про себе в очах оточуючих. Індивіди, що звертають більшу увагу на створене ними враження, належать до людей, схильних до високого рівня самомоніторингу і, відповідно, такі люди будуть більшою мірою контролювати свою самопрезентацію [7, с.529].

У фокусі *ситуаційних теорій* самопрезентації знаходяться ті особливості самопрезентації, які пов'язані з ситуацією взаємодії. У роботах, присвячених дослідженню самопрезентації, В. Шленкер приділяє велику увагу ролі Я-концепції у самопрезентаційній поведінці, трактуючи самопрезентацію як спробу представити іншим наближений до ідеалу образ. Цей образ передає модифіковану, поліпшену Я-концепцію індивіда [5, с.561]. Самопрезентація проникає в усі сфери нашого життя: вона присутня як в короткострокових,

так і довгострокових відносинах, але не обов'язково включає в себе свідомий контроль. Усвідомлюваний характер самопрезентація носитиме в значущій для індивіда ситуації, де необхідно буде створити в аудиторії потрібне враження про індивіда. В ситуаціях, які є для індивіда рутинними і звичними, самопрезентація матиме автоматичний характер, тобто індивід не буде настільки зацікавлений в конструюванні свого образу, як це відбувається у випадку, описаному вище.

М. Лірі і Р. Ковальські акцентують увагу на відмінності в самопрезентації в незнайомих і знайомих для індивіда ситуаціях [4, с.36]. У знайомих ситуаціях представлення бажаного образу відбувається без особливих зусиль з боку індивіда. У незнайомих ситуаціях відбувається навмисне інсценування, так як вони більш складні і, потрапляючи в них, індивід, перш за все, намагається справити сприятливе враження на інших. Ми вважаємо, що рамки «сприятливого» часто продиктовані контекстом ситуації взаємодії, в яку потрапляє індивід, а також нормами і правилами, що діють в даному середовищі. Отже, суб'єкт самопрезентації, знаючи, в яку ситуацію він потрапить, може заздалегідь продумати свій образ, сконструювавши його таким чином, щоб він вкладався в рамки «сприятливого». Звідси випливає, що у індивіда є не один якийсь «позитивний» образ, який він може використовувати в будь-якій ситуації, а таких образів буде безліч. Користуючись термінологією Гоффмана, вибір того чи іншого способу буде обумовлений тією «роллю», яку необхідно буде зіграти індивіду. Відповідно, будуть різнитися і використовувані індивідом стратегії самопрезентації, які ми розглянемо нижче.

Для розуміння того, у відповідності з якими критеріями індивід вибирає ті чи інші стратегії самопрезентації, слід звернутися до теорії розуму (theory of mind), що відома як здатність індивіда приписувати психічні стани, такі як емоції, думки почуття, настрої, наміри іншим і самим собі. Таким чином, роблячи висновки про те, що інші можуть відчувати, індивід може передбачати їхню поведінку і коригувати свою.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи наведені визначення, можна констатувати, що самопрезентація особистості завжди відбувається під час процесу спілкування та взаємодії між людьми і пов’язана з управлінням сприйняттям навколишнього соціуму завдяки приверненню і утриманню уваги об’єкта самопрезентації. Цей процес може бути як усвідомлюваним, так і неусвідомлюваним. Як правило, самопрезентація здійснюється задля реалізації певної мотивації, задоволення потреб та досягнення цілей особистості. При цьому потреби, мотиви та цілі можуть бути суто індивідуальними, а можуть нав’язуватись ззовні тим середовищем, в якому людина знаходиться. Отже, самопрезентація особистості – це поведінковий компонент структури особистості, у якому реалізується прагнення особистості створити бажаний і водночас адекватний соціальній ситуації образ власного «Я» у сприйнятті інших людей в процесі взаємодії та спілкування з соціумом.

Список використаних джерел та літератури

1. Arkin R.M. Self-presentation styles. Impression management theory and social psychological research.1981. P. 311–333.
2. Baumeister R. F., Hutton D. G. Self-Presentation Theory: Self-Construction and Audience Pleasing. In *Theories of group behavior* / ed. by B. Mullen Springer-Verlag New York, 1987. P. 71–87.
2. Goffman E. The presentation of self in everyday life. Edinburgh : University of Edinburgh, 1956. 163 p.
3. Jones E. E., Pittman T. S. Toward a general theory of strategic self-presentation. *Psychological perspectives on the self*. 1982. Vol. 1. P. 231–262.
4. Leary M. R., Kowalski R. M. Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*. 1990. № 107. P. 34–47.
5. Schlenker B. Self-presentation. *Handbook of Self and Identity* / by M. Leary et al., 2003. P. 542–571.
6. Schultz A. The phenomenology of the socialworld. Northwestern University Press, 1967. 255 p.
7. Snyder, M. Self-monitoring of expressive behaviour / M. Snyder // Journal of Personality and Social Psychology. 1974. № 30 (4). – R. 526-537

Б. В. Савчук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Григор'єва Т. Ю.

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її актуальність. Бурхливий розвиток сучасного інформаційного суспільства, глобалізація усіх сфер суспільно-політичного життя, активізація міжнародного співробітництва нагально потребують якісної іншомовної комунікації, обміну життєво важливою інформацією задля безпеки людства, оскільки лише це забезпечить швидку й адекватну реакцію на актуальні виклики сьогодення.

В Україні триває процес реформування системи навчання іноземних мов, зокрема створюються умови для варіативності форм навчання англійської мови. Стрімкий розвиток інформаційної галузі та інтернет-технологій відкрив безмежний потенціал інформаційно-комунікаційних засобів для

ефективного навчання іноземних мов. Отже, проблема формування англомовної компетентності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій актуальна, оскільки її розв'язання є запорукою якісної іншомовної освіти.

Метою дослідження є з'ясувати засади формування англомовної комунікативної компетентності в діалогічному мовленні з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; проаналізувати найбільш ефективні шляхи розв'язання порушеної проблеми; запропонувати критерії відбору сучасних цифрових технологій як ефективних засобів навчання.

Аналіз використаних досліджень і публікацій. Одним із пріоритетних напрямків сучасної іншомовної освіти є комунікативно-діяльнісний підхід, який передбачає формування в учнів готовності до спілкування іноземною мовою. Державні стандарти освіти визначають, що сучасне навчання іноземних мов має ґрунтуватися на засадах особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів [2].

Аналіз опрацьованих джерел показав, що порушена проблема є багатоплановою та досліджувалася науковцями аспектно [4: 21]. Недостатньо вивченими залишаються питання практичного застосування сучасних цифрових інформаційно-комунікаційних та інтернет-технологій як засобів формування англомовної комунікативної компетентності в діалогічному мовленні, що зумовлено їх стрімким розвитком та безмежним дидактичним потенціалом.

Більш деталізоване визначення поняття «компетентність у діалогічному мовленні» наводить В. Черниш, яка зазначає, що це здатність реалізовувати усномовленнєву комунікацію. Сформованість цієї якості передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати й коригувати власну комунікативну поведінку під час породження й варіювання іншомовного мовлення в різних типах діалогічних висловлювань відповідно до певної ситуації спілкування, мовленнєвого завдання, комунікативного наміру та згідно з правилами спілкування в конкретній національно-культурній спільноті [8: 11].

Іншомовна комунікативна компетентність формується в учнів в процесі навчання за комунікативним методом, який орієнтований на спілкування завдяки моделюванню мовленнєвих ситуацій, тобто вони навчаються комунікації в процесі самої комунікації [5: 123]. Відповідно, результативним шляхом формування в учнів англомовної комунікативної компетентності є навчання діалогічного мовлення, оскільки саме воно є процесом мовленнєвої взаємодії в ході спілкування. Дослідниця Н. Сура з-поміж умов формування іншомовної комунікативної компетенції виділяє діалогізацію процесу навчання іноземної мови «як надважливу й об'єктивну» [7: 12].

Виклад основного матеріалу. Компетентність у діалогічному мовленні – це спроможність реалізовувати усномовленнєву комунікацію в діалогічній формі в окресленій ситуації спілкування відповідно до комунікативного завдання. Вона передбачає, що мовець уміє організовувати, планувати, здійснювати та коригувати власну комунікативну поведінку згідно із

заданими умовами та поставленою метою в межах визначеної комунікативної ситуації.

Складовими компетентності в діалогічному мовленні є вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності. Беззаперечно, що на формування і розвиток діалогічних здібностей впливає рівень сформованості мовних навичок: фонетичних, лексичних, граматичних тощо. Процес формування англомовної комунікативної компетентності в діалогічному мовленні проходить паралельно зі здобуттям знань, оволодінням іншомовними навичками, розвитком умінь та комунікативних здібностей учнів.

Слід зауважити, що комунікативні здібності включають внутрішню мотивацію. Комунікативна мотивація – це бажання учнів спілкуватися іноземною мовою в усній і письмовій формі [5: 65]. Вона є рушійною силою процесу оволодіння англомовною комунікативною компетентністю. Для підвищення рівня мотивації навчання англійської мови варто впроваджувати в процес навчання ігрові та інтерактивні методи, проєктні завдання, інформаційно-комунікаційні та інтернет-технології тощо.

Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність технологій, що забезпечують фіксацію інформації, її обробку й обмін нею, тобто інформаційно-комунікаційні технології включають усі можливі види технологій, які використовуються для обробки інформації [3: 1].

Активне використання сучасних цифрових технологій в освітньому просторі зумовлено організацією дистанційного навчання, запровадженого як карантинний захід у боротьбі з поширенням пандемії, спричиненої вірусом COVID-19, а також як єдина можлива форма навчання під час активної фази російської війни проти України.

Інформаційно-комунікаційні технології в освіті – це сукупність способів і засобів збирання, збереження, обробки, передачі й подання інформації, що розширює знання людей та їх можливості в керуванні технічними й соціальними процесами [5: 131].

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій кардинально змінює сам освітній процес, оскільки трансформує схему передавання знань, запроваджує нові методи навчання, вимагає використання новітніх цифрових і програмних засобів, систем обробки інформації, починаючи від електронних підручників і закінчуючи цілими базами даних, від мультимедіа в класі до локальної чи навіть глобальної освітньої мережі (які здатні вдосконалити наявні навчально-методичні комплекси), це й інформаційно-пошукові системи та спеціально створені навчальні програми, розроблені на основі штучного інтелекту чи VR-технологій, що дозволяють у реальному масштабі часу подорожувати в просторі.

Однією з найважливіших умов діалогічного мовлення є його ситуативність. Мовленнєва ситуація спонукає до спілкування, містить стимул до комунікації. Саме тому вчитель англійської мови повинен спеціально створювати комунікативні ситуації, максимально природні, характерні для різних життєвих ситуацій. Ці штучно створені мовленнєві ситуації повинні максимально деталізуватися, тобто окреслюється місце, час, обставини,

навіть може уточнюватися передісторія відносин співрозмовників, розподіляються ролі тощо. Із цією метою використовуються інформаційно-комунікаційні технології в навчанні, які надають увесь спектр невербальних аудіовізуальних засобів, зокрема VR-технології, які моделюють реальні ситуації спілкування за допомогою певних технічних засобів, що дозволяють забезпечити часткове або повне занурення учнів у штучно змодельований світ – ілюзію справжньої реальності. Завдяки зоровим образам, аудіосупроводженню ми можемо опинитися всередині віртуального іншомовного світу, що стимулюватиме нашу комунікативну діяльність. Застосування VR-технології акумулює в собі не лише інтерактивні, а й ігрові методи навчання.

Викладене вище свідчить про безмежний дидактичний потенціал сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки вони охоплюють засоби телекомунікації, аудіо- та відеотехніки, різноманітні пристрої комп'ютерної техніки, інтернет-телебачення та телефонію, мобільний стільниковий зв'язок, зокрема месенджери, безліч інтернет-технологій, а також програмні засоби навчання тощо. При цьому вони є багатофункціональними: це й інформативно насичена наочність, й ефективний тренажер, який забезпечує можливість індивідуалізації навчання (обрання комфортного темпу й способу опанування матеріалу), і засіб індивідуальної діагностики та контролю (з урахуванням різних рівнів складності), і робочий інструмент (текстовий і графічний редактори) та ще багато інших унікальних можливостей.

Цілями застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі є такі: передусім інформатизація суспільства, а саме формування найзатребуванішого сьогоденням уміння працювати з масивами інформації та орієнтуватися в них; розвиток іншомовних комунікативних здібностей; формування пошуково-дослідницьких умінь; умінь самостійно вибирати найоптимальнішише рішення з-поміж усіх можливих варіантів тощо.

Критеріями відбору інформаційно-комунікаційних технологій для формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні старшокласників є: тотальна доступність до обраних засобів інформаційно-комунікаційних технологій; володіння інформаційною грамотністю; зорієнтованість на відпрацювання конкретної навчальної мети; результативність навчання з урахуванням його диференційності; якісний рівень здобутих знань; створена завдяки обраній технології довірлива атмосфера, у якій відбувається процес навчання, відсутність суб'єктивного оцінювання вчителем, довіра до отриманої оцінки, яка стимулює до самовдосконалення; зворотня реакція учнів, вмотивованість до подальшого розвитку тощо.

Що стосується практики застосування інформаційно-комунікаційних технологій, то на уроках англійської мови найчастіше використовуються [1: 3]: електронні словники й довідники; тренажери і програми тестування; освітні інтернет-ресурси; DVD і CD диски, які, як правило, додаються до підручників для ілюстрації навчального матеріалу (наприклад, підручники

видавництва Express Publishing, які мають такий аудіо- та відеосупровід); відео- й аудіотехніка; мультимедійні системи тощо.

Як свідчать вчителі-практики, серед комп'ютерних курсів і програм з англійської мови найбільше поширення одержали «1000 Words», «Triple play plus in English», «English on holidays», «English Gold», «English for communication», «English Course», «English Platinum», «Bridge to English», «Hello, America!», «Oxford Platinum», «In & Around London», «Focus on Grammar», «Професор Хіггінс. Англійська без акценту», «Англійська. Шлях до досконалості» [1: 5].

Сьогодні активного використання набувають освітні інтернет-платформи, зокрема Moodle, Wordwall (зокрема PassiveVoice), Kahoot, Googlepresentations, Webquest, які можуть ефективно задовольнити навчальні потреби як вчителя, так й учня. До актуального переліку онлайн-ресурсів з вивчення іноземних мов належать Drops, LingQ, Preply, Duolingo, Ling App, UTalk, Coursera, Mondly.

З огляду на викладене вище найефективнішими сучасними технологіями визнано ігрові, інтерактивні, проєктні технології, так звані кейс-технології («case study»), технології проблемного навчання, навчання у співпраці тощо. Чільне місце серед сучасних освітніх інновацій належить технології інформаційного навчання на основі використання сучасних цифрових розробок, тобто інформаційно-комунікаційних технологій як засобів навчання [6: 3].

Наукова новизна та теоретична значущість одержаних результатів полягають в обґрунтуванні сутності процесу формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні старшокласників засобами інформаційно-комунікаційних технологій; конкретизації підходів до відбору сучасних цифрових технологій як засобів навчання.

Висновки. Діджиталізація сучасного суспільства спричинила широке використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому просторі. У ході проведеного дослідження з'ясовано, що використання інформаційно-комунікаційних технологій є надзвичайно актуальним для формування англомовної комунікативної компетентності з використанням комунікативного методу завдяки моделюванню мовленнєвих ситуацій.

Робота, спрямована на формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні старшокласників з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, дає високі результати, якщо вона ґрунтується на комунікативно-діяльнісному підході, організовується відповідно до принципів мовного розвитку, а також базується на використанні спеціально підібраного дидактичного матеріалу.

Список використаних джерел та літератури

1. Базиченко В. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках іноземної мови. URL: https://naurok.com.ua/stattya-vikoristannya-informaciyno-komunikaciynih-tehnologiy-na-urokah-inozemno-movi-176113.html (дата звернення: 08.09.2022).

2. Державні стандарти загальної середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti (дата звернення: 08.10.2022).
3. Інформаційні й комунікаційні технології. URL: https://ua5.org/svit/281-nformacjjn-jj-komunkacjjn-tekhnolog.html (дата звернення: 08.09.2022).
4. Кодлюк І. В. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах : дисертація на здобуття наукового ступеня кан. пед. наук. 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови) / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 275 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Ставицька І. В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті // Матеріали наук.-практ. конф. Нац. техніч. ун-ту України «КПІ» «Новітні освітні технології». URL: http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1103 (дата звернення: 08.10.2022).
7. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис… канд. пед. наук 13.00.04. Луганськ, 2005. 23 с.
8. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходую. *Іноземні мови*. 2012. № 4. С. 11–27.
9. Ziganshina K. R., Deputatova N. A., Biktagirova Z. A., Kasimov O. H. New Approaches To Teaching Dialogic Speech At The Senior Stage Of Education. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2017. Vol. 7, Iss. 9/1. P. 143–149.

О. В. Сивоглаз
Житомирський державний
університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
канд. філол. наук, доц. Соколовська С. Ф.

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ)

У статті розглядаються лінгвокультурні особливості німецькомовної інтернет-комунікації на прикладі соціальних мереж.

Об’єктом вивчення у когнітивно-комунікативній парадигмі лінгвістики є дискурсивні стратегії інтернет-комунікації, закріплені узуально для вираження оцінки, емоцій мовця та самовираження.

Предмет дослідження становлять лінгвокультурні характеристики та дискурсивні особливості німецькомовної інтернет-комунікації.

Необхідність дослідження інтернет-комунікації зумовлена зростанням соціокультурної ролі інтернет-спілкування в соціальних мережах. Важливе місце серед досліджень інтернет-дискурсу займає опис стратегій і тактик інтернет-комунікації [4: 58].

Актуальність дослідження визначається антропоцентричною спрямованістю сучасної лінгвістичної парадигми, зростаючим інтересом мовознавців до лінгвокультурологічних досліджень, присвячених національному аспекту значення мовних та мовленнєвих явищ в межах комунікативної лінгвістики. Опис лінгвокультурних особливостей інтернет-комунікації, вивчення їх семантичного простору та аналіз вербальних і графічних засобів реалізації лінгвокультурних особливостей німецькомовної інтернет-комунікації зумовлює необхідність аналізу механізмів самоорганізації соціальних мереж та вивчення комунікативних стратегій і тактик в інтернет-дискурсі.

Розвідку виконано в межах когнітивного, дискурсологічного, психолінгвістичного та прагматичного підходу до опису культурної специфіки мов світу. Тема дослідження знаходиться на перетині таких філологічних напрямів, як лінгвокультурологія, психолінгвістика, комунікативна лінгвістика. Загальнонаукове методологічне підґрунтя становить принцип антропоцентризму, згідно котрого профілююче значення в усіх сферах людської діяльності набуває суб'єктний чинник. Конкретно-наукова база представлена функціональним підходом щодо аналізу мовних об'єктів, що дає можливість когезійно з'єднати головні наукові тези структурної та формально-логічної лінгвістики з когнітивними та комунікативними постулатами під час дослідження Інтернет-комунікації в межах німецькомовної картини світу.

Розвиток Інтернет-комунікації здійснюється безперервно та продукує поряд із інтернаціональною лексикою національно-марковані поняття, які виникають спочатку в межах однієї Інтернет-спільноти та завдяки фолловерам, наприклад, певного відомого інфлюенсера, стають популярними в широкому колі користувачів соціальних мереж та мессенджерів. В залежності від типів комунікантів, між якими відбувається комунікативний процес, варто виділити наступні види Інтернет-комунікації:

1) комунікація реального партнера з реальним комунікантом (електронна скринька (gmail, yahoo), новинні групи, застосунки чи мультимедійні платформи миттєвого обміну повідомленнями (Facebook, messenger), форуми, сервіси електронних розсилок);

2) комунікація реального партнера з фейковим або ж вигаданим комунікантом (комунікативний процес з поштовими роботами, боти комп'ютерних ігор, різні вебсайти);

3) комунікація ілюзорних суб'єктів (обмін повідомленнями з сервером, так званий комунікативний процес між комп'ютерними інтелектуальними агентами) [2].

Досліджуючи Інтернет-комунікацію та розглядаючи Інтернет-дискурс, не можливо не звернути увагу на таку характеристику як гіпертекстуальність, що виступає „додатковою можливістю трансляції інформації засобом різних режимів запису (текстовому й мульмимедійному) до повідомлень" [5: 45]. Говорячи про гіпертекстуальність, варто згадати й таку рису Інтернет-текстів як креолізованість, тобто поєднання вербальних та іконічних елементів.

До стилістичних особливостей Інтернет-дискурсу належать такі як фамільярність, поблажливість до невідкорегованих друкарських помилок, цілу низку усіляких абревіатур, комп'ютерного жаргону, "смайлів" (емотиконів), використання підписів та експліцитна цитація текстових фрагментів попередніх повідомлень [3].

Для німецькомовних інтернет-мереж також є характерним використання сленгу та великої кількості синонімів. Так, наприклад, дієслово *verstehen* має яскравий синонімічний ряд: *begreifen, nachvollziehen, auffassen, wahrnehmen, deuten, mitbekommen*, а також *sich gut auskennen* та *in etwas bewandert sein*, який застосовується інтернет-користувачами. Також дієслово *verstehen* часто зустрічається у таких сленгових варіантах, як *raffen, schnallen, checken ma kapieren.*

Was verstehst du hier nicht? – Was raffst du hier nicht?

Er versteht überhaupt nicht mehr. – Er schnallt überhaupt nichts mehr.

Ich musste den Text zweimal lesen, ich habe gar nichts verstanden. – Ich musste den Text zweimal lesen, ich habe gar nichts gecheckt.

Ich glaube sie haben einfach nicht verstanden, worum es hier geht. – Ich glaube sie haben einfach nicht kapiert, worum es hier geht [6].

Вважаємо, що найбільш релевантною для Інтернет-дискурсу є дефініція комунікативної стратегії як комплексної мовленнєвої дії, яка націлена на досягнення суб'єктом комунікації певної конкретної комунікативної мети в мережі Інтернет в просторі соціальних мереж [1: 32]. Ґрунтуючись на цьому тлумаченні, можемо зробити висновок, що під стратегією розуміється базове поняття комунікативно-прагматичного аналізу Інтернет-дискурсу. З позиції лінгвопрагматичного підходу стратегію тлумачать як комплекс мовленнєво обумовлених дій, які скеровані на реалізацію поставленої комунікативної мети [8: 13], отже стратегія позиціонується як своєрідне суперзавдання мовлення та тлумачиться крізь призму основних постулатів лінгвопрагматики – комунікативної мети, інтенції, мовленнєвого акту. Коментарю в соціальній мережі властиві, на нашу думку, три прагматичні мети: інформування про певну подію, всебічне її висвітлення та пропонування оцінки.

Було виявлено, що найбільш потужний вплив на мовні особливості Інтернет-комунікації чинить, насамперед, наявність технологічного фактору: комунікативний процес в мережі Інтернет, який позиціонується як концептуально усний, здійснюється письмово, як результат констатується новий тип дискурсу – усно-писемний із специфічними особливостями на всіх рівнях системи мови [7].

Досліджено, що сучасна німецькомовна Інтернет-комунікація не може існувати без використання смайлів. Їх можна знайти як під час електронного листування, так і в просторі чатів, форумів, соціальних мереж, різноманітних мультимедійних платформ тощо.

Встановлено, що для комунікації в соціальних мережах властива інформаційно-інтерпретаційна стратегія, формування емоційного настрою користувача та аргументативна комунікативна стратегія.

Матеріалом дослідження слугували такі соціальні мережі, як Instagram, Facebook та TikTok; тексти форумів, коментувань, постів, дописів; інтернет ресурси та дані німецькомовних словників (етимологічних, тлумачних, синонімів, тезаурусів тощо).

Список використаних джерел та літератури

1. Зацний Ю. А. “VIP-неологізми” англійської мови XXI ст. Вісник Житомирського державного університету. 2006. № 27. С. 29–31.
2. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підруч. [для студ. філол. спец. вищ. закл. освіти]. К. : Видавн. центр “Академія”, 2000. 368 с.
3. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. Видавничий центр “Київський університет”. Київ, 1999. 308 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
5. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. 6-те вид., переробл. і доповн. К. : Знання, 2008. 310 с.
6. Conversational German. Wortschatz erweitern. URL: https://www.youtube.com/watch?v=f4ahuYY3xGA&list=PL7fqo38PJHErUOEhRE35ZpBj6mHSh4ZhJ&index=41 (дата звернення: 26.09. 2022).
7. Doch, Halt, Mal, Eben & Ja - German modal particles explained! Easy German 231. URL: https://www.youtube.com/watch?v=-Awhco_VHWE&list=PLk1fjOl39-53pjPz2VLCeu5vjOUMKZ22O&index=2 (дата звернення: 26.09. 2022).
8. Hagmann S. Phraseologismen in der Werbung. Ein Unterrichtsbeispiel für Deutsch als Fremdsprache. Beiträge Fremdsprachenvermittlung. 1998. № 33. S. 45-64. (дата звернення: 26.09. 2022).

А. В. Сіренька
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Лісова Ю. О.

КОМУНІКАТИВНИЙ САДИЗМ ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Постановка проблеми. Вивчення сфери комунікації, її проблем та шляхів розв'язання останніх, це те, що викликає підвищений інтерес у дослідників всіх часів. Комунікативна сфера залишатиметься актуальною темою наукових досліджень допоки існує людська цивілізація, яка розвиває та видозмінює мову та мовлення. Людська поведінка та мовлення взаємопов'язані, що дозволяє виділити конструктивну та деструктивну поведінку, і відповідно конструктивне та деструктивне мовлення. У нашій роботі основна увага приділятиметься явищу комунікативного садизму, що є особливою формою деструктивної поведінки. Варто зазначити, що у науковій літературі на позначення даного явища використовуються й інші синонімічні одиниці: мовленнєва агресія, мовна агресія, вербальна агресія, комунікативна агресія, словесна агресія, вербальний садизм, мовленнєве насилля, мова ворожнечі.

Аналіз опрацьованих та використаних досліджень. Мовознавство як і будь-яка інша наукова дисципліна не існує ізольовано, а тому має міждисциплінарні зв'язки. Саме тому вивченням явища вербального садизму займаються представники інших суміжних дисциплін, таких як когнітивна й соціальної психологія, психолінгвістика, прагмалінгвістика, комунікативна та когнітивна лінгвістика, культурна антропологія, етика, філософія та інші. При вивчені комунікативної деструктивної поведінки сучасні мовознавці використовують лінгвопсихологічний підхід, оскільки розуміння "психологізму" та мотивів такої поведінки допомагає ідентифікувати мовленнєві стратегії та тактики, якими послуговується комунікативний садист. Науковцями, що займаються дослідженням даного явища, є Л. Білоконенко, Е. Боєва, О. Гаврилів, О. Гуз, О. Гридасова, В. Карасик, Ю. Мацієвський, Л. Мороз, І. Рудик, К. Тараненко, Л. Ставицька, Ф. Смалько та інші.

Виклад основного матеріалу. Загалом, згадуючи поняття "садизм", прийнято говорити про фізичну агресію. Однак дане поняття не обмежується лише фізичним компонентом, а може включати й ментальний компонент. Саме останній є підґрунтям комунікативного садизму, який можна назвати психологічним, моральним насильством. Не дарма дослідниця Л. Білоконенко зазначає, що виявами комунікативного садизму вважаються мовленнєві акти, що є замінниками тактики фізичного насильства, які викликають в опонента образу, зачіпають його самолюбство, гідність і честь [1: 121]. В руках комунікативного садиста мова перетворюється на знаряддя

насилля, ворожнечі та дегуманізації, а тому слова, які мали нейтральне забарвлення, набувають принизливо-глузливої семантики. Таке явище отримало назву "лінгвоцинізм", що є проявом вульгаризація мовлення, під якою розуміють "слова, мовні звороти та висловлювання, в яких відбивається цинізм індивідуального й групового мислення (світогляду)" [3].

Комунікативний садизм – це вияв психологічного насильництва над іншою людиною, головним завданням якого є образа задля зниження соціального статусу опонента і ствердження своєї переваги [4: 24]. Вербальний садист стверджується та підноситься за рахунок своєї жертви, що приносить йому відчуття манії величі, а відтак задоволення. Визначити чи є певна ситуація проявом комунікативного садизму допомагають наступні чинники, а саме деструктивне спрямування мовленнєвого акту та емоційний стан суб'єкта, яким виступає комунікативний кривдник. Біль, психологічне страждання об'єкта, на який спрямовано деструктивне мовлення, приносить емоційне задоволення та насолоду суб'єктові.

Стратегії та тактики, які використовує вербальний садист може набувати форм відкритої та прихованої агресії. До відкритої форми належатимуть інвективи, тобто вербальна агресія, яка проявляється через потік лайливої лексики та може супроводжуватись деструктивними фізичними діями. До прихованої агресії належатимуть куртуазний стиль мовлення, що проявлятиметься у вживанні етикетної мови, вдаваної люб'язності, ввічливого мовчання. Також до прихованої форми варто зарахувати іронію, насмішку, сарказм, які допомагають завуальовано виражати своє негативне ставлення до співрозмовника [2]. Іншою формою прояву вербального садизму є маніпулювання та демагогія. Прийнято вважати, що вищезазначені явища завжди направлені на мінімізацію й навіть деструкцію мовної особистості адресата, його підкорення, маніпулювання ним в інтересах автора висловлювання [5: 125]. Мовне маніпулювання змушує жертву підкоритися вербальному садистові, діяти згідно його вказівок, поступившись своїми принципами та переконаннями. Демагогія ж заснована на брехні, замовчуванні, викривленні реальності. Садист використовує цей прийом, оскільки знає, що жертва під тиском страху в переважній більшості випадків не захоче випробовувати долю та перевіряти правдивість інформації.

Тепер розглянемо та проаналізуємо явище комунікативного садизму в художній літературі на прикладі фрагмента діалогу подружньої пари у романі британської письменниці Б. А. Періс "За зачиненими дверима".

'Never,' I spat. 'I'll never paint her!'

'Of course you will. You agreed, remember? And you know what happens if you go back on your word?' I stared at him. 'That's right – Millie. You do want to see her, don't you?'

'Not if this is the price I have to pay,' I said, my voice tight.

'I'm sorry – I should have said, "You do want to see her again, don't you?" I'm sure you don't want Millie to be left to rot in some asylum, do you?'

'You'd better not lay a finger on her!' I yelled.

‘Then you had better get painting. If you destroy this photograph, or deface it in any way, Millie will pay. If you don’t reproduce it on canvas, or pretend that you are unable to, Millie will pay. I will check daily to see how you’re progressing and, if I decide you are working too slowly, Millie will pay. And, when you’ve finished, you will paint another, and another, and another, until I decide I have enough’ [7: 201].

Як бачимо з прикладу, комунікативний садист маніпулює жертвою, погрожуючи завдати шкоди Міллі, яка є сестрою жертви. Садист уміло використовує дану тактику, що є не новим та доволі поширеним явищем, оскільки знає, що насправді любляча людина погодиться на все аби тільки захистити близьку людину. Таким способом він позбавляє жертву волі, знаючи наперед, що вона не відмовиться виконувати збочені умови. Також спостерігаємо використання риторичних розділових запитань, відповіді на які є очевидними та зрозумілими як кривднику, так і його жертві. Такі запитання пригнічують останню, демонструючи безвихідь її положення. Мовлення тирана позбавлене інвектив, проте він тисне на жертву, використовуючи рефрен “Millie will pay”, аби підсилити ефект приреченості жертви, продемонструвати свою виключну владу над нею через “козла відпущення”, який поплатиться за “всі помилки”. Цим “козлом відпущення” є сестра жертви, майбутнє якої залежатиме від того, наскільки добре жертва дотримуватиметься поставлених умов. Відповідаючи на репліку жертви, комунікативний садизм використовує ту ж саму конструкцію *You’d better...*, даючи “пораду”, але в дійсності грубо нагадуючи, ким вона є і де опинилась. В кінці бачимо явище повтору прикметника *another*, що виступає інструментом залякування, зневірює, спустошує та переконує жертву, що її доля вирішена наперед, що кошмарна реальність, в якій вона опинилась, ніколи не закінчиться. Адресант насолоджується ефектом деструктивного мовлення, яке він справляє на адресата.

На завершення, варто зауважити, що “класифікувати те чи інше висловлювання з погляду наявності в ньому виявів вербальної агресії можливо лише в контексті цілісної комунікативної ситуації, тобто в кожному конкретному випадку необхідно встановлювати зв’язок висловлювання з реальними умовами спілкування – часом, місцем, цілями і характером спілкування, предметом мовлення, характером комунікантів” [6].

Висновки. Комунікативний садизм це особлива форма деструктивної поведінки, яка проявляється через психологічне насилля та покликане образити, принизити та завдати страждань. Він може проявлятись у відкритій та прихованій формі, а чинниками, які допомагають виявити явище комунікативного садизму у певній мовленнєвій ситуації є деструктивні наміри та піднесений настрій адресанта. Перспективою подальших досліджень є більш детальний аналіз явищ відкритої та прихованої агресії.

Список використаних джерел та літератури

1. Білоконенко Л. А. Пейоративна й інвективна лексика в міжособистісному конфлікті. *Філологічні студії*. Вип. 7. Ч. 2. 2012. С. 119–127.

2. Седов, К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
3. Сковородников А. П. К определению термина “лингвоцинизмы”. *Мир русского слова*. 2014. № 3. С. 49–54.
4. Ставицька Л. Українська мова без табу: словник нецензурної лексики та її відповідників. К.: Критика, 2008. 456 с.
5. Шарифуллин Б. Н. Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрислингвистики: проблемы инвективы. *Юрислингвистика – 5: юридические аспекты и лингвистические аспекты права*: межвуз. сб. науч. тр. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004. С. 120–137.
6. Щербинина Ю. В. Вербальная агрессия. Москва, 2008. 360 с.
7. Paris B. A. Behind closed doors. London: HarperCollins, 2016. 351 p.

О. П. Сопільняк
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Жуковська В. В.

ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЇ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ СТУДІЯХ

Постановка поблеми. Фразеологія як окрема наука сформувалася порівняно недавно і продовжує активно розвиватися і привертати увагу багатьох дослідників. З’являються нові проблеми, допрацьовуються раніше досліджувані питання.

Одним із найбільш популярних аспектів дослідження фразеологічного фонду мови постає аналіз класифікаційних параметрів фразеологізмів. Одним з найважливіших завдань фразеології є вироблення принципів класифікації та систематизації фразеологічних одиниць (далі ФО). Мовознавці запропонували ряд схем для класифікації фразем, спираючись на певні їх ознаки. Типи класифікацій розрізняють залежно від того, який принцип покладено в її основу (семантичний, структурний, стилістичний, граматичний, генетичний). На сьогодні у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі нараховується понад десять класифікацій ФО.

Отже, мета цієї статті проаналізувати історію і стан дослідження ФО; дослідити їх класифікацію. Виокремити основні погляди та думки лінгвістів щодо становлення фразеології як науки і надати основні класифікації ФО.

Аналіз останніх досліджень. Фразеологія як незалежна лінгвістична дисципліна виникла в середині ХХ ст. Передумови теорії фразеології були закладені в працях О. О. Потебні, І. І. Срезневського, О. О. Шахматова і Ф.

Ф. Фортунатова. На розвиток фразеології суттєвий вплив зробили ідеї Ш. Баллі. Питання про вивчення стійких поєднань слів у спеціальному розділі мовознавства – фразеології – було відображено в навчально-методичній літературі ще в 20-40 х рр. у працях Є. Д. Поліванова, С. І. Абакумова, Л. А. Булаховського. Досить плідними є дослідження українських мовознавців. Розробкою питань теорії фразеології займалися Л. Г. Авксентьєв та В. Д. Ужченко, Л. Г. Авксентьєв, М. Ф. Алефіренко, Я. А. Баран, Л. Г. Скрипник, Ю. Ф. Прадід, В. Д. Ужченко, Р. П. Зорівчак, і Б.М. Ажнюк, К. Т. Баранцев та І. В. Корунець. Серед сучасних дослідників можна зазначити О. Арсентьєву , В. Гришанову, Л. Золотих, С. Денисенко.

Виклад основного матеріалу. Фразеологія (від гр. phrasis „вираз, зворот" і logos „слово, вчення") визначається мовознавцями як сукупність фразеологізмів певної мови (у вузькому розумінні – лише ідіоми та стійкі сполучення слів), або ж як розділ мовознавства, який вивчає фразеологічний склад мови (у широкому розумінні – ідіоми, фразеологічні сполучення, прислів'я, приказки, крилаті вислови тощо)[6: 290].

Першим науковцем, який осмислив фразеологічну теорію був швейцарський лінгвіст французького походження Шарль Баллі (1865–1947). Він уперше у своїх книгах «Нарис стилістики» і «Французька стилістика» розділив фразеологічні звороти на фразеологічні серії (словосполучення, елементи яких зберігають незалежність і після розпаду функціонують як звичайні одиниці у мові) і фразеологічні єдності (словосполучення, яким властива образна семантична ознака). Він запропонував метод ідентифікації: єдність значення набуває прояву у тотожності усього виразу одному слову-ідентифікатору. Спираючись на цю думку, він поділив фразеологічні одиниці на чотири групи словосполучень:

1) вільні словосполучення, тобто поєднання, позбавлені стійкості і розпадаються після їх утворення;

2) звичні поєднання , тобто словосполучення з відносно вільним зв'язком компонентів, допускають деякі зміни;

3) фразеологічні ряди, тобто групи слів. В них два поняття зливаються майже в одне. Стійкість цих зворотів закріплюється первинними слововживанням. Вони допускають перегрупування компонентів;

4) фразеологічні єдності, тобто поєднання, в яких слова втратили своє значення і виражають єдине нерозкладне поняття. Такі поєднання не допускають перегрупування компонентів [2]. Хоча він лише схематично окреслив ці групи, а не описав їх докладно, ця теорія відіграла важливу роль в розвитку фразеології.

Використовуючи думки Ш. Баллі, вчений Виноградов виділив три групи ФО фразеологічні зрощення (неподільні ФО, значення яких не залежить від значень їхніх компонентів), фразеологічні єдності (одиниці, значення яких пов'язано із розумінням внутрішнього образного стрижня виразу) та фразеологічні сполучення (ФО, що утворюються реалізацією значень слів, які їх утворюють, до того ж в складі таких одиниць допускається синонімічна заміна).

Класифікація В. В. Виноградова відіграла важливу роль у розробці теоретичних питань фразеології. Вона розкрила механізм утворення фразеологічного значення, відношення семантики цілого виразу до значень слів-компонентів, що його складають.

Інший дослідник М. М. Шанський доповнив цю її четвертою групою – фразеологічними виразами (стійкі словосполучення, що об'єднують такі стійкі у своєму складі і часто вживані фразеологічні звороти, які не тільки є семантично подільними, але й складаються цілком із слів із вільним значенням). Він наголошує, що фразеологічні вирази відрізняються від вільних словосполучень своєю відтворюваністю в готовому вигляді як структурної і значеннєвої одиниці, а не створюються за існуючими законами мови щоразу заново. М. М. Шанський серед фразеологічних виразів виділяє дві групи:

1. Фразеологічні вирази комунікативного характеру, що становлять собою предикативні словосполучення, рівноцінні реченню. Вони є цілим відтворенням і виражають певне судження.

2. Фразеологічні вирази номінативного характеру. Вони є сполученням слів, ідентичних лише певним частинам речення [13].

Вчений також поділяє фразеологізми за стильовими ознаками на чотири групи:

1. Міжстильові фразеологічні звороти.
2. Фразеологічні звороти розмовно-побутового характеру.
3. Фразеологізми книжкового характеру.
4. Фразеологічні архаїзми та історизми [13].

Зовсім інше пояснення пропонує О. І. Смирницький. Він наголошує на тому, що головною відмінністю ФО від окремого слова є їх роздільнооформленість, і бере до уваги семантичні, структурні та функційні характеристики ФО. Згідно із структурно-семантичними рисами О. І. Смирницький виділяє «одновершинні» (з одним семантично повнозначним компонентом) та «двовершинні» або «багатовершинні» (з двома або більше семантично повнозначними компонентами) ФО. За функційною ознакою він виокремлює ФО (стилістично нейтральні стійкі словосполучення, що втратили свою метафоричність) й ідіоми (експресивні засоби мови, які базуються на метафорі). Але він не враховує таку ознаку ФО, як стійкість.

Б. О. Ларін вважає, що накопичення ідіоматичності відбувається поступово. Для ФО початковим матеріалом є вільні мовні звороти, повні за складом та прямі за значенням. Першою умовою утворення ідіоматичних зворотів є втрата реалії, якій відповідає словосполучення у своїй безпосередній назовній функції. Вирішальним етапом перетворення звичайного словосполучення в ідіоматичне є його семантичне образне збагачення. Так вчений підкреслює важливість створення класифікацій ФО на основі історичного принципу.

Вчений О.В. Кунін визначив ФО як «стійкі сполучення лексем із повністю або частково переосмисленим значенням» [9: 8] і розробив їх детальну

класифікацію з урахуванням структурних, семантичних та функційних особливостей. Він виділяє в складі фразеології три розділи: ідіоматику, ідіофразеоматику і фразеоматику.

Серед ФО дослідник виділив чотири групи: 1) номінативні ФО (субстантивні, ад'єктивні та адвербіальні ФО, які мають структуру словосполучення та позначають предмети, явища, дії, стани та якості); 2) номінативно-комунікативні ФО (дієслівні ФО зі структурою словосполучення або речення на позначення дії або стану); вигукові ФО зі структурою еліптичного речення на позначення емоцій та волевиявлення та модальні ФО (одиниці різних структурних типів, об'єднані функцією вираження відношення до висловлення з погляду достовірності, бажаності тощо); 4) комунікативні ФОзі структурою повнопредикативного речення, які діляться на прислів'я та приказки. Виділені групи за різними структурними та семантичними ознаками поділяються на підгрупи та розряди.

В. Архангельський запропонував класифікацію, в основу якої покладено граматичні, семантичні та структурні ознаки. Дослідник ділить сталі сполуки на два типи: фраземи, співвідносні за структурою зі словосполученням, а також сполученням слів, та стійкі фрази, які побудовані за моделлю речень і включають до свого складу фразеологізми зі структурою так званих предикативних сполучень слів [3].

Спираючись на дві попередні класифікації, Л. Г. Авксентьєв стверджує, що, враховуючи структурно-семантичну цілісність фразеологічних одиниць та їх диференційні ознаки, ми можемо окреслити дві групи фразем:

1. Фразеологічні одиниці-ідіоми, що охоплюють фразеологічні зрощення і фразеологічні єдності та характеризуються семантичною цілісністю, нерозкладністю, здатністю за своїм значенням співвідноситися з окремими словами; їх компонентний склад характеризується сталістю та стійкістю.

2. Фразеологічні сполучення, які у семантичному плані становлять собою відносно подільні аналітичні сполуки, які характеризуються самостійністю компонентів [3].

Українська дослідниця Л. Скрипник розподіляє всі фразеологічні одиниці на два граматико-структурні класи: сталі сполуки, організовані за моделлю словосполучення (співвіднесеність з окремим словом і функціонування в ролі члена речення), та стійкі фрази, що мають структуру простого або складного речення [11]. До особливого розряду фразеологічних одиниць вчена зараховує стійкі одиниці мови, що мають цілісне значення, а за складом компонентів є поєднанням одного повнозначного слова з одним або кількома службовими словами [11]. Це твердження має як своїх прихильників, так і критиків.

Вчена Т. Шіппан розрізняє дві великі групи фразеологізмів з підвидами у кожній з них: 1) фразеологічні загальники; 2) стійкі сполучення. Між цими двома групами дослідниця виділяє кілька перехідних типів. До фразеологічних загальників Т. Шіппан відносить словосполучення з повним переосмисленням компонентів. Такі звороти можуть мати еквіваленти і серед

вільних сполук слів. Сюди належать словосполучення: дієслівні; парні; іменні; вигукові без дієслівного ядра, так звані фразеологічні еліпси [4].

Отже, фразеологія залишається актуальним та перспективним напрямом лінгвістичних досліджень. Над проблемою фразеологічних одиниць працювали багато наукових діячів. Незважаючи на цілу низку різних класифікацій фразеологічних одиниць, як з точки зору їх структури та складу, так і з точки зору їх характерних особливостей, єдиної класифікації фразеологізмів на сьогоднішній день поки що не створено. Проблема визначення ознак фразеологізмів полягає в тому, що одні вчені виділяють їх в результаті зіставлення з суміжними одиницями, а інші визначають їх як диференційні. Однак всі дослідники по суті не суперечать один одному, а лише доповнюють один одного.

Список використаних джерел та літератури

1. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології . Х. : Вища шк. Вид-во при ХДУ, 1987. 133 с.
2. Балли Ш. Французская стилистика. Пер. с фр. К. Долинина. Москва, 1961. 221 с.
3. Баран Я.А. Фразеологія в системі мови. Ів.-Франківськ: Лілея-НВ, 1997. 173 с.
4. Фразеологія: знакові величини: навч. посіб. для студентів факультетів іноземних мов / Я. А. Баран, О. М. Білоус, І. М. Зимомря [та ін.]. Вінниця : Нова Книга, 2008. 256 с.
5. Власенко Л.В., Тригуб І.П. Фразеологічні одиниці та їх класифікація. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету.* Сер.: Філологія, 2019, № 39, том 3. С. 10–12.
6. Кочерган М.П. Загальна мовознавство : підручник . К.: Академія, 2003. 464 с.
7. Кравцова І. І. Фразеологізми в сучасній англійській мові: визначення, підходи, класифікації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія, 2016 , № 20, том 2. С. 29–31.
8. Краснобаєва-Чорна Ж.В., Усенко О.О., Семантико-граматична класифікація фразеологізмів у словнику фразеологічних термінів. *Лінгвістичні студії.* Випуск 21, 2010.
9. Кунин А.В. Английская фразеологія (теорет. курс) . М : Высш. школа, 1970. 344 с.
10. Прадід, Ю. Ф. Значення фразеологізму та його тлумачення в словнику (на матеріалі іменникових фразеологізмів) . Сімферополь: Еліньо, 2006. С. 76–80.
11. Редін П. О. Проблема ідеографічного опису фразеологізмів. *Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди.* 2018. Вип. 49. С. 55–58.
12. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля. К., 2006. 716 с.

13. Тодорова Н. Ю. Визначення терміну «фразеологічний варіант». *Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 11–12 листопада 2016 р.).* Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. С. 77–79.
14. Ужченко В. Д**.,** Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови: навчальний посібник. Київ: Знання, 2007. 494 с.

І. В. Суднач
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Тараба І. О.

МОВНА КАРТИНА СВІТУ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Картина світу – термін, що сформувався у гуманітарних науках порівняно недавно, у XX столітті. Це поняття використовується в різних галузях філософського знання – в онтології, епістемології та культурології. У результаті останні десятиліття склалося безліч інтерпретацій цього феномена, його трактувань, залежно від предмета дослідження. І при цьому не сформувалося однакове розуміння терміна «картина світу», більшість його характеристик є скоріше описовими, ніж аналітичними [2].

Картина світу – це система загальних уявлень про реальність. Цю картину можливо виявити чи відообразити у соціопсихологічній одиниці – починаючи від етносу чи нації до якоїсь професійної чи соціальної групи, або окремого індивіда [3].

Цілком очевидно, що кожному періоду історії відповідає певна картина світу, через що картина світу давніх слов'ян відрізняється від періоду козаків, а картина світу козаків зовсім не схожа на сьогодення. Можна припустити, що «картина світу» – скоріше не науковий термін, а метафора, що широко використовується у філософії та гуманітарних науках при дослідженнях світоглядних, культурологічних, епістемологічних, лінгвістичних та інших сфер функціонування людської духовності.

Мовний світогляд вважається інтерпретацією реальності, що міститься в мові, яку можна осягнути як набір моделей мислення про світ, людей, предмети та події. Це не відображення чи фотографія реальних об'єктів, а їх інтерпретація, суб'єктивний портрет [3].

Ця інтерпретація функціонує як результат суб'єктивного сприйняття та концептуалізації реальності користувачами певної мови. Тому воно має чітко суб'єктивний, антропоцентричний характер, але також є інтерсуб'єктивним, оскільки ця інтерпретація піддається соціалізації та стає сполучною ланкою для членів мовної та культурної спільноти. Таке тлумачення робить членів

спільнотою думок, почуттів і цінностей і, вдруге, впливає як члени спільноти сприймають і розуміють соціальну ситуацію [5].

За допомогою мовної картини світу на наявний невеликий практичний досвід дитини та вроджену біологічну інформацію (інстинкти, рефлекси тощо) «накладається» соціокультурна сітка смислів, завдяки якій здійснюється відбір і подальше розуміння того, що повідомляють нам наші органи почуттів. У сучасній лінгвістиці та лінгвістичній філософії національно-мовна картина світу розуміється як світовідчуття, виражене мовними засобами, світосприйняття та світогляд (світорозуміння) етносу, вербалізована інтерпретація мовним соціумом навколишнього світу та себе самого у цьому світі. По суті, це модель світу, втілена специфічно-мовними засобами [3].

Коли ми говоримо про мовний світогляд, то маємо на увазі насамперед той світогляд, який закріпився в національній мові і який сформувався з точки зору пересічного користувача природної мови та відповідає його життєвим потребам та амбіціям і відображає його менталітет.

Основоположником цього напряму у лінгвістиці та, по суті, автором поняття мовної картини світу є В. фон Гумбольдт, який писав: *«У кожній мові закладено самобутнє світосприйняття. Як окремий звук стає між предметом і людиною, так і вся мова в цілому виступає між людиною і природою, що впливає на неї »*. Він вважав, що саме в мовних національно-специфічних формах відбувається осмислення, переживання та оцінка світу тим чи іншим етносом: *«… мова є органом внутрішнього буття, навіть самим цим буттям, наскільки воно крок за кроком досягає внутрішньої ясності та зовнішнього втілення»* [5].

Логічним продовженням ідей Гумбольдта стала гіпотеза лінгвістичної відносності Сепіра - Уорфа, яка стверджує, що логіка мислення, специфіка світосприйняття та характер пізнання дійсності тим чи іншим етносом обумовлюються мовою спілкування цього соціуму.

Запропонована гіпотеза декларувала абсолютний примат мови над категоріями мислення та свідомості: *«Формування ідей не є незалежним процесом, строго раціональним у звичному, традиційному розумінні, а частиною певної граматики. Ми розчленовуємо природу по лініях, запропонованих нашою рідною мовою, … організуємо її у поняття та приписуємо їй значення так, як ми це робимо, значною мірою тому, що ми є учасниками договору – договору, який пропонує нам нашу мовну співдружність і який формується у систему за зразками нашої мови. Договір, звісно, неявний, та його умови абсолютно обов'язкові»* [4].

Національна картина світу виходить із людських та соціально-культурних глибин і існує як модель світу, матриця для розуміння і світу, і суспільства, і людини. Природне, суспільне та культурне середовище просочує своїми установками, орієнтирами, шкалою цінностей. Подібно до того, як існує апріоризм форм чуттєвості та розуму, так можливий і «образний» апріоризм: первинні інтуїції, які існують у свідомості всіх членів цієї національної культури [3].

Мовна картина світу базується на об'єктивно реальному явищі – природній мові, що має свої структурні елементи, правила функціонування та розвитку. Усі мовні компоненти об'єктивні щодо людини чи соціуму, й мовна картина світу «вбудована» у ці лінгвістичні об'єкти.

Досліджуючи картину світу тієї чи іншої мови, ми не можемо довільно інтерпретувати зміст мовних одиниць, вона нам задана заздалегідь самою мовою. У цьому полягає специфіка мовної картини світу, і ця специфіка дозволяє нам робити досить об'єктивні висновки про історію того чи іншого народу, його психологічні особливості схильностей і уподобань, своєрідність культури та витоки цієї своєрідності [1].

Список використаних джерел та літератури

1. Голубовська І. В Про взаємодію мови, мислення та свідомості в контексті когнітивного підходу в лінгвістиці. *Вісник Київ. нац. ун-ту. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика*. Київ, 2003. Вип. 14. С. 64–71.
2. Заремська І. М. Мовна картина світу як об’єкт лінгвістичних досліджень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №10*. Київ, 2011. Вип. 7.С. 396–402. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_10 _2011_7_90
3. Карасик В.І. Модельна особистість як лінгвокультурний концепт. *Філологія та культура*. Матеріали III міжнародної конференції. Ч. 2., 2001.
4. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2012. 288 с.
5. Farxodovna D. K. Basic Concepts Of Linguocultural Studies. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*. 2020. С. 450.

А. С. Талько
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., проф. Л. В. Калініна

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У сучасному світі інформаційні технології заполонили інформаційний простір і дали людству можливість до вільного та швидкого доступу до будь-якої інформації. Усю цю інформацію цілком реально отримати в дистанційному доступі, що значно спрощує отримання необхідних знань. Але учні початкових класів ще не здатні до самостійного опанування та сприймання цієї інформації, що значно ускладнює розвиток їх когнітивних

умінь. Саме тому важливо дослідити проблему формування цих умінь в учнів початкової школи.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження когнітивних умінь починається ще з часів Аристотеля. Після нього, близько двох тисяч років тому, концепція пізнання зустрічається у творах митців епохи Просвітництва, таких як Рене Декарт, Девід Юм або Ніколас Малебранш, які висвітлювали питання та поняття свідомості та розумових процесів. Після епохи просвітництва розпочався період експериментальної психології, згодом біхевіоризм (від англ. "behaviorism", "behaviour" – поведінка). Як протилежність біхевіоризму виникла когнітивна наука, що змінила підхід до дослідження людської свідомості.

В науково-методичній літературі когнітивістику визначають як науку, яка займається вивченням та поясненням процесів мислення в людській свідомості, досліджує не тільки процеси людського розуму, а й штучний інтелект, когнітивну психологію, а також дитячу психологію, нейропсихологію та когнітивну антропологію.

Вчені К. Левін, Е. Ч. Томлен та У. Найссер сформулювали основні принципи когнітивної психології та Дж. Келлі розробив когнітивну теорію особистості [3].

Поняття когнітивної науки вивів Крістофер Лонгет-Хіггінс. Згодом були створені однойменні журнали «Когнітивна наука» та «Товариство когнітивних наук». Разом з цим, українські тлумачні словники не видають чіткого визначення з приводу поняття когніції. Вони лиш вказують на те, що це поняття пов'язане з мисленням та свідомістю [2].

Як відома онлайн-енциклопедія «Вікіпедія» є найбільшим та найпопулярнішим порталом, де можна знайти інформацію. На цьому інтернет-ресурсі дає різні тлумачення поняття пізнання у різних країнах: це поняття, яке використовується для опису процесів обробки інформації загалом, процесів пам'яті, прийняття рішень, керування емоціями та навичками [7]; кероване системою пізнання, що контролює поведінку, перетворення інформації. Сюди ж відносять також волю та віру [8]; здатність до обробки інформації будь-якою живою істотою, але й процес переживання почуттів, приділяється більше уваги когнітивним та метакогнітивним поняттям [4].

У цьому випадку англомовна Вікіпедія, на відміну від попередніх, має чітке визначення когнітивних умінь – " the brain-based skills that are important acquire knowledge, manipulate reasons and information; they mostly deal with with the mechanisms of how people learn, remember, solve problems, and pay attention to knowledge" [5; 6].

Але наш досвід свідчить, що когнітивні вміння учнів початкових класів включають у себе перш за все здатність аналізувати інформацію, яку вони отримують, оцінювати її, пригадувати певні моменти з власного досвіду та порівнювати її з теперішнім і визначати хід подальших дій. Якщо ці вміння не розвиваються належним чином, то вони швидко зникають, що зменшує потенціал у процесі навчання іноземної мови.

Вченими розроблено показники достатніх когнітивних умінь у дітей за допомогою виконання вправ, таких як «Тест Рейвена», «the Stroop Task» та «the Digit Span Task».

У нашому дослідженні ми використали тест Рейвена у 2 класі, гімназія №17 м. Бердичева. Учням було запропоновано доповнити діаграми, у яких відсутня частина, визначивши шаблон. Учнів повинні вибрати правильний фрагмент із варіантів, надрукованих нижче. Загалом діти заповнили 20 шаблонів підвищеної складності та отримали один бал за кожен правильний пункт. Перевага цього тесту в тому, що його можна використовувати з будь-яким віком та не потребують навичок словникового запасу, а його проведення не потребує багато часу чи зусиль, що робить його цілком можливим для реалізації в класі [9]. Наведемо приклад шаблону:

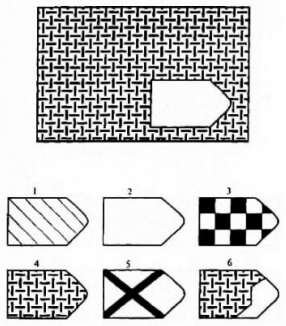


Рис. 1

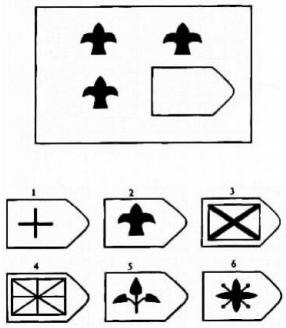


Рис. 2

Результати тесту показали, що учні мають недостатній рівень когнітивних умінь, тобто 25-74% правильно виконаних завдань, саме тому було проведено аналіз підручників з англійської мови для першого класу, що рекомендовані МОН України з метою виявити того, на скільки їх зміст та вправи сприяють успішному розвитку когнітивних умінь учнів 2 класу. В українських школах широко використовуються такі підручники, як «Англійська мова» О. Карпюк, «Fly High» за Pearson Education, «Quick Minds» за Cambridge University Press. Усі ці серії, окрім Pupil's books та Workbooks, мають в комплекті додаткові розважальні секції, наприклад Learn to Think, Culture, Story Fun (з підручника Quick Minds) та інші [1]. Згідно з аналізом, ми отримали наступні дані:

«Співвідношення вправ на формування когнітивних умінь до загальної кількості вправ».

Табл. 1

Підручник та автор	Загальна кількість вправ	З них на формування когнітивних умінь
«Англійська мова» О. Карпюк	288	70
«Fly High» Pearson Education	208	36
«Quick Minds» Cambridge University Press	148	25

У відсотковому співвідношенні ці дані виглядають так:







Рис. 3 Рис. 4 Рис. 5

Як показує відсоткове порівняння, у підручнику English with Smiling Sam О. Карпюк кількість вправ на розвиток когнітивних умінь більша, ніж кількість у підручниках Fly High та Quick Minds.

Отже, проведені нами експериментальні дослідження довели, що зважаючи на важливість формування когнітивних умінь в учнів початкової школи доцільно використовувати рекомендовані МОН підручники з наявністю вправ на формування когнітивних умінь, а їх виявилося недостатньо, тому дана проблема потребує дослідження.

Список використаних джерел та літератури

1. Англійська мова в початковій школі: який підручник обрати? URL: https://grandlingua.com.ua/shop/news/angliyska-mova-v-pochatkoviy-shkoli-yakiy-pidruchnik-obrati (дата звернення 09.10.2022)
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Розвиток когнітивної сфери студентів у процесі навчання. URL: https://www.psyh.kiev.ua/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA_%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BD%D1%96%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%97_%D1%81%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B8_%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%96%D0%B2_%D1%83_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D1%96_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F#.D0.A1.D0.BF.D0.B8.D1.81.D0.BE.D0.BA_.D0.B2.D0.B8.D0.BA.D0.BE.D1.80.D0.B8.D1.81.D1.82.D0.B0.D0.BD.D0.BE.D1.97_.D0.BB.D1.96.D1.82.D0.B5.D1.80.D0.B0.D1.82.D1.83.D1.80.D0.B8 (дата звернення: 09.10.2022).
4. Cognición. URL: https://es.wikipedia.org/wiki/Cognici%C3%B3n . (дата звернення: 16.08.2022)
5. Cognitive ability test. URL: http://www.psychometric-success.com/faq/faq-cognitive-ability-test.htm . (дата звернення: 16.08.2022).

6. Cognitive skills. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_skill#:~:text=Cognitive%20functioning%20refers%20to%20a,with%20learning%20and%20problem%20solving . (дата звернення: 16.08.2022).
7. Connaissance. URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Connaissance . (дата звернення: 16.08.2022).
8. Erkenntnis. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Erkenntnis . (дата звернення: 16.08.2022).
9. Raven JC (1938) Guide to Using Progressive Matrices (1938): The Design and Use of the Scale-Instructions-Records and Marking-Key-Normal Score Composition-Norms for Children and for Adults Up to the Age of 65 – Bibliography. London: HK Lewis.
10. Ukrainian children's books: recommendations for publishers. URL: https://worldkidlit.wordpress.com/2022/05/09/ukrainian-childrens-books-recommendations-for-publishers/ дата звернення: 09.10.2022)

О. Р. Тамберг
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н., доц. Прокопчук Н. Р.

ВИКОРИСТАННЯ СМАРТ-ГАДЖЕТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ОДНА З УМОВ РОЗВИТКУ ІНТЕРАКТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Активне застосовування смарт-гаджетів у поєднанні з можливостями всесвітньої мережі Інтернет в освітніх цілях є популярною проблемою для методистів та вчителів протягом останніх десяти років. Більшість досліджень присвячено дослідженню ролі смарт-гаджетів на уроках іноземної мови та їх вплив на рівень знань учнів [4: 72].

Останніми роками (починаючи з 2010-х років) широкого поширення набули смартфони та планшети, якими володіють більшість класу; вони є простими у використанні, а їх функціонал простий в зверненні, дає більше свободи у виборі методів навчання і мобільніше, тобто дозволяє навчатися де і коли зручно [1: 5].

В Україні мобільне навчання тільки починає асиміляцію в навчальному процесі.

Незважаючи на повсюдне використання смарт-пристроїв, дослідження в області їх асистування у вивченні іноземних мов ще не так поширені, а також не пропонуються в якості компонента навчально-методичного комплексу,

більш того, використання будь-яких пристроїв крім комп'ютера учнем не передбачено шкільними програмами.

Метою статті є аналіз ефективності та доцільності використання смарт-гаджетів як одна з умов формування інтерактивних вмінь учнів старшої школи на уроках англійської мови на основі опрацьованих досліджень.

Аналіз досліджень. У роботах Н. А. Охріменко, С. Шаповал, Р. Шевченко, О. Шерстюк, Г. Чумакової, О. Дмитрука, О. Косовської, М. Левчук, М. Томчук, Ю. М. Ісакової, Гайдай, Т. Головачук, Н. Губрія, Р. Гуревич, Н. Тихомирової, В. Бикова, О. Спіріна, Н. Добровольської, В. Дубініної, Н. Маслової, В. Рязанцевої, описані наукові пошуки, направлені на педагогічні підходи до вивчення смарт-середовища та смарт- технологій. До прикладу, спільна наукова праця О. Спіріна та В. Бикова "Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти"[2], розглядає впровадження ІКТ з метою модернізації системи освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо можливі види роботи зі смарт-гаджетами на уроках ІМ для формування інтерактивних умнь учнів старшої школи.

Наступні можливості смартфонів та планшетів являються найбільш використовуваними не лише учнями, а й людьми всього світу: голосові та відеодзвінки, калькулятор, текстові повідомлення, будильник, музичний програвач, камера, календар. Взявши все вищесказане, можна зробити припущення, що дозволити своїм учням, наприклад, використовувати функцію "Нотатки" для запису нотаток під час говоріння партнера, або скористатись своїм інстаграм-акаунтом, щоб розповісти про свої канікули та описати їх - це хороша ідея використання смартфону чи планшету. Це може допомогти учням бути більш зібраними і точними під час виконання завдання [3: 34].

Станом на сьогодні, актуальним завданням освіти є пошук найоптимальніших шляхів мотивації учнів до навчально-пізнавальної діяльності, формування умінь практичного і творчого застосування здобутих знань, підвищення їхньої розумової активності, зокрема засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Smart-технології стали невід'ємною частиною сучасного життя (близько 95% учнів володіють телефоном або планшетом), вони роблять можливим для вчителів урізноманітнити процес вивчення ІМ, зробити його більш ефективним, доступним, мотиваційним і інтерактивним.

На даний момент, мотивацію у вивченні англійської мови може бути розширено через більші можливості сучасних мобільних пристроїв та дозволеність їх використання на уроках ІМ. Викладачі можуть використовувати для досягнення різних цілей навчання іноземної мови, які мають досягти учні, певні можливсті та додатки, які ми змогли виокремити на основі проаналізованої літератури, а саме:

1. *пошук інформації*;

Все частіше вчителі звертаються до проєктної роботи як до завдання, що готує учнів використовувати мову у повсякденному житті, та й навчально-

методичні комплекси не рідко пропонують учням знайти додаткову інформацію до теми чи інформацію, яка підтверджує їх думку - усе це все частіше стає однією з умов гарно проведеного заняття.

Для користування такою функцією учню лише необхідний доступ по інтернету та сам пошуковий запит.

2. *освітні програми*;

Існує величезна кількість мобільних додатків, платформ та ресурсів (Google Forms, Survey Monkey, Kahoot!, Socrative, Plickers та багато інших), за допомогою яких вчитель має можливість швидко оцінити знання та вміння учнів. Як правило, ці програми можуть працювати в різних операційних системах (Windows, Linux, Android, iOS), тому учень може відповідати на контрольні запитання або проходити тест із власного мобільного пристрою, а не стаціонарного комп'ютера навчального закладу.

3. *неосвітні програми*.

Смарт-девайси надають можливість учням мати доступ до додаткової інформації, підготовленої вчителем на уроці або поза його межами. Наприклад, можна подати посилання на джерела у вигляді QR-кодів, розпізнати які можуть девайси учнів. Таким чином, кожен учень може ознайомитися з додатковою інформацією, яка може містити, як текст так і відео та графічні матеріали, необхідні для роботи у парах, міні-групах чи групах.

За допомогою такого виду роботи на уроках, можна урізноманітнювати навчання, при цьому заощаджуючи час та кошти на роздрук.

З одного боку, смартфон можна застосовувати в будь-якому розділі навчальної програми, і цьому є велика кількість **переваг**:

- можливість використання та навчання будь-де та будь-коли;
- більшість учнів уже мають свої власні гаджети (планшети та смартфони) і завдяки цьому проблема їх відсутності у певної кількості тих, хто навчається, вирішується робою в парах;
- компактність, а тому займають менше місця та більш зручні у використанні в порівнянні з ноутбуками;
- можливість миттєвого обмін інформацією;
- відповідність використання до головної ідеї Закону про освіту [5], адже її суть полягає в запровадженні нових технологій;
- персоналізація навчання, можливість завантаження додатків згідно рівня, теми, функцій навчання та ефективне використання навчального часу на уроках.

В той же час, поряд з позитивними сторонами використання мобільних додатків в навчальному процесі існують і **недоліки**:

- негативний вплив пристроїв на здоров'я учнів;
- можливості та функції девайсів можуть значно відрізнятися відповідно до цінової політики, версії та моделі, що може призвести до суперечок та розвитку класової нерівності учнів;

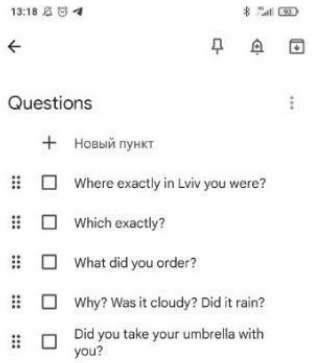
- завжди є можливість та страх, що учень буде використовувати свій пристрій для особистих цілей;
- гаджет можна забути вдома, або батьки не дадуть дитині взяти його з собою, або акумулятор матиме недостатній рівень заряду.

Щоб такі проблеми не виникали і не створювали дискомфорт, процес має бути організований так, щоб смарт-гаджет став інструментом, що допомагає знайти необхідну інформацію, яку не озвучували на уроці через нестачу часу [2: 198].

Проте, враховуючи популярність і масовість використання цих смарт-пристроїв школярами, вважаємо, що застосування їх заради вдосконалення іншомовних навичок й умінь сучасних учнів важко переоцінити. На сучасному етапі найбільш конструктивним представляється підхід, згідно з яким мобільні гаджети не слід протиставляти викладачеві, а доцільно розглядати його як засіб підтримки професійної діяльності навчального процесу. Інтернет створює унікальну можливість для тих, хто вивчає іноземну мову, користуватися автентичними текстами, слухати і спілкуватися з носіями мови. [6: 237]

Розглянемо ймовірні види роботи зі смартфонами на уроках ІМ. Так наприклад, нотатки можна використовувати для запису відповідей учнів та аналізу їх говоріння:

Task 1. Pair-up. Think of your last trip and share it with a partner. While your partner is speaking, write clarifying questions in Notes on your phone.



For example: *I really enjoyed the trip to Lviv. Where exactly in Lviv you were?*

For lunch we went to the café. Which exactly? What did you order?

The weather wasn't pleasant, as it is always in Lviv judging from my experience. Why? Did it rain? Was it cloudy? Did you have your umbrella with you?

Task 2. When your partner finishes, ask him/her questions you wrote.

Task 3. Tell about your last trip and be ready to answer the questions your partner asks you.

Галерею можна використовувати з фотографіями, які можна описувати своїм однокласникам, або організовувати дискусію з того чи іншого питання, наприклад:



Task 1. Find a picture of your favorite star (singer, actor, football player etc.) and send it to your partner. When you receive a picture of your partner's idol, describe their appearance and what personality you think they have.

Task 2. In pairs, agree/disagree with your partner's opinion. Ask for details and tell why this person is your idol.



Також Instagram можна різнобічно використовувати під час вивчення тем “Подорожі”, “Вільний час”, “Школа” і т.д., наприклад:

Task 1. Go to the Instagram under the hashtag #travelling. Choose the picture that corresponds to your ideal holiday. Send it to your partner.

Task 2. Describe the picture using words and phrases etc. sundown, breathtaking, view, veranda, to look like, relaxed, posture, hills, clouds.

Task 3. Discuss with a partner:

- Why you might like it,
- What are the benefits of such holiday.

Таким чином, використання смарт-гаджетів дозволить істотно підвищити ефективність навчального процесу за рахунок забезпечення доступу до навчальних і довідкових ресурсів, організації взаємодії викладача зі студентами в режимі реального часу, організації дистанційного навчання, можливості проведення тестування, опитування, анкетування а також використання інших засобів в освітньому процесі.

Отже, завдяки мобільним технологіям з’являється можливість представляти навчальний матеріал на всіх його рівнях, об’єднуючи абстрактність теоретичного знання з конкретикою і наочністю практичного і представляючи ті чи інші його форми відповідно до навчальної мети. Варто також відзначити, що систематичне використання мобільних технологій в процесі навчання буде сприяти кращому розвитку інтерактивних умінь учнів.

Висновки. Враховуючи все вищесказане, на нашу думку гаджети можуть стати новим засобом навчання, який дасть можливість вчителям готувати свої уроки відповідно до потреб сучасних дітей, й до того ж матиме не розважальний, а навчальний характер. Таким чином, залучаючи смарт-девайси до процесу формування та розвитку інтерактивних умінь учнів і базуючись, при цьому на узгоджені та технологіях, а також на загальноприйнятих стандартах, на нашу думку, можна стверджувати про придатність та ефективність цього гнучкого навчання в освітньому інтерактивному середовищі за допомогою всесвітнього контенту, що постачає обширний доступ для отримання необхідних знань та мобільність навчання.

Список використаних джерел та літератури

1. Бабич А. Використання технології BYOD у процесі навчання в основній школі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology.* 2017. №2. С. 1-44.

2. Биков В. Спірін О., Пінчук О. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України).* Київ, 2017. С. 191–198.

3. Горбатюк Р. М., Тулашвілі Ю. Й. Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* 2013. №27. С. 31-36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_27_10 (Дата перегляду: 28.10.2022)
4. Гродський І. Використання технічних засобів навчання та сучасних інформаційних технологій. *Формування середовища навчання англійської мови у вищих навчальних закладах*. Київ, 2015. С. 68-76.
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Законодавство України : база даних / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 28.10.2022)
6. Сергєєнкова О. П. Загальна психологія: навч. Посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. с. 297.

Ю. О. Ткачук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. п. н, доц. Папіжук В. О.

ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДУ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Надання якісних освітніх послуг – це постійний пошук ефективних методів викладання, перевірка їх ефективності на практиці, залучення передових інформаційних технологій та поповнення традиційних методів викладання нетрадиційними, сучасними, які будуть виглядати цікавими для учнів, таким чином мотивуючи їх до отримання знань.

Метод проблемного навчання – один із сучасних педагогічних методів, який починає активно впроваджуватися у навчальних закладах середньої освіти. Він передбачає, що учні отримують знання у результаті вирішення проблемних завдань, які побудовані на змісті матеріалу, тобто шляхом мислення, аналізу, творчості, розвитку пізнавальних інтересів, креативності та логічного мислення, а не простого заучування чи запам’ятовування їх у готовому вигляді [1: 73].

Проблемне навчання як один із методів викладання ставало предметом дослідження в наукових працях українських (Л. Бучек, Н. Дмітренко, Н. Жолобова, Т. Кулецька, В. Павленко, В. Редько, Г. Ромашкіна) та зарубіжних (І. Будас, М. Крайн, Г. Мауер, М. Уігар) вчених.

У своєму дослідженні ми вирішили проаналізувати особливості змісту та методики застосування технології проблемного навчання на уроках англійської мови, показати приклад створення проблемної ситуації для учнів старшої школи та здійснити експериментальну перевірку ефективності даного методу.

Перед впровадженням проблемного навчання педагог має ознайомитися з певними правилами, дотримання яких є запорукою ефективної взаємодії. По-перше, задля полегшення засвоєння матеріалу і сприянню розвитку мовлення та залучення учнів до спільної роботи у ході уроку, педагог має обирати проблемні завдання, які відповідатимуть психолого- віковим особливостям учнів та зацікавлять їх, і таким чином, стимулюватимуть старшокласників до критичного та креативного мислення.

По-друге, проблемне навчання ґрунтується на ідеї розвитку власної позиції учня, при якій педагог не дає власної оцінки висловлюванню учня. Таким чином учитель не обмежує творчих можливостей учнів, а навпаки заохочує їх у процесі розв'язання проблем та комунікації іноземною мовою [2: 4].

Дослідно-експериментальна робота проходила у десятому класі та одинадцятому класах Непедівського ЗНВК І-ІІІ ступенів «Школа-дитячий садок» Глуховецької ОТГ Хмільницького району, Вінницької області.

Нами був проведений аналіз навчально-методичного комплексу з англійської мови для учнів 10 та 11 класів на 2022-2023 навчальний рік. У ході аналізу було виявлено, що згідно з навчальним планом учні 10 та 11 класів мають дві години англійської мови на тиждень. Навчання іноземної мови у старших класах Непедівського ЗНВК І-ІІІ ступенів «Школа-дитячий садок» здійснюється на базовому загальноосвітньому рівні відповідно до визначеного навчального плану. Учні працюють з навчально-методичним комплексом під редакцією Оксани Карпюк.

Навчально-методичні комплекси для 10-го та 11-го класів містять: підручник, робочий зошит, інтерактивну програму-тренажер, робочий зошит з граматики та методичні рекомендації для вчителя.

Провівши аналіз навчально-методичних комплексів з англійської мови для 10 та 11 класів нами було встановлено, що відсоток проблемних завдань для 10 класу становить не більше 3-4%, а для 11 класу – не більше 4-5%, а основну частину завдань складають вправи на формування граматичних та лексичних навичок, навичок аудіювання та читання. На нашу думку, дане число є недостатнім для формування іншомовної компетентності учнів [4, 5].

Перед впровадженням розробленого нами комплексу проблемних завдань ми вирішили провести оцінювання рівня сформованості іншомовної компетентності учнів. Наприклад, У 10 класі Непедівського ЗНВК І-ІІІ ступенів «Школа-дитячий садок» навчається 12 учнів, а у 11 класі – 10 учнів. Їм було запропоновано виконати діагностичні завдання, які складалися з трьох блоків, відповідно до кількості компонентів іншомовної компетентності, запропонованої вченими М. Кеналь та М. Свейн: перший – лексико – граматичний тест, складений на основі виконаного навчального плану [3: 47]. Другий блок завдань був орієнтований на визначення рівня сформованості комунікативного компонента іншомовної компетентності учнів 10 класу: учням пропонувалися вправи, що включали роботу з текстом, написання листа та вправи на говоріння (діалог з учителем).

Щодо третього блоку завдань, він націлений на оцінювання рівня сформованості соціокультурного компонента: учням 10 та 11 класів

пропонувалося встановити відповідності між англійськими прислів'ями та їх українськими еквівалентами та сформулювати 5 правил британського етикету.

Після проведення оцінки рівня сформованості іншомовної компетентності учнів 10 класу Непедівського ЗНВК І-ІІІ ступенів « Школа-дитячий садок» було встановлено, що він досить низький, особливо беручи до уваги комунікативний та соціокультурний компоненти, де близько 50% учнів мають низькі бали. Щодо сформованості лінгвістичного компонента, близько 80% учнів мають високий або середній рівень. Щодо 11 класу, рівень сформованості іншомовної компетентності дещо вищий, однак теж перебуває на недостатньому рівні. Близько 60% учнів мають високий або середній рівень сформованості комунікативного компонента.

Наступним етапом експерименту було впровадження на уроках іноземної мови розробленого нами комплексу проблемних завдань.

Наші комплекси побудовані згідно з навчально-методичними планами, з яким працюють десятикласники та одинадцятикласники. Наприклад, у комплексі проблемних завдань для 10 класу представлено 4 теми: «Робота та професії», «Національна кухня», «Наука і технічний прогрес», «Природа та погода.

При вивченні теми «Національна кухня» учням 10 класу пропонувалося вирішити наступне проблемне завдання: відвідати кафе, ресторан чи точку продажу їжі та дослідити асортимент товарів, їх якість, ціни, рівень обслуговування. Учні були розділені на 3 групи, кожна група отримала такі інструкції:

1) Розіграйте роль таємного покупця. Не оголошуйте ціль свого візиту, щоб дослідження було максимально об'єктивним.

2) За потреби ви можете зіграти роль складного клієнта і подивитися, як торговий персонал ставиться до ваших запитів.

3) Заздалегідь оберіть конкретну торгову точку, усі групи проводили свої дослідження у різних закладах.

4) Ваш викладач повинен схвалити обране місце проведення дослідження.

5) Підготуйте групову усну презентацію, яка має містити таку інформацію:

• Назва відвіданого закладу, дата, день і час відвідування.

• Опишіть основні цілі вашого візиту та факти, які було встановлено у ході дослідження.

• Прокоментуйте переваги та недоліки, якість обслуговування в торговій точці.

• Дайте рекомендації та пропозиції щодо роботи закладу.

• Чого навчилася ваша група? Прокоментуйте ваш досвід.

Як частина вашої презентації розіграйте діалог «At the British National Cuisine Restaurant».

На уроці відбувалося обговорення проблемного завдання. Учні називали відомі їм національні страви України та Великобританії, продукти популярні в цих країнах, торгові мережі, що існують та виокремили пункти, які б хотіли

дослідити щодо обслуговування клієнтів. Потім вони отримали схвалення вчителя, щоб продовжити свій проект. Провівши дану дослідницьку роботу учасники групи знайшли рішення проблемного завдання та представили свої висновки іншим групам у презентації групового проекту, де їхні однолітки та викладач оцінювали їх проект.

Наступне проблемна ситуація пропонувалося учням 10 класу при вивченні теми «Природа та погода»**:** «Як нація американці викидають більше відходів, ніж будь-яка інша країна світу - 4,3 фунта твердих побутових відходів на людину в день. 45-55% від усіх відходів - це виробничі відходи.

Учні були поділені на 3 групи. Кожна група отримала проблемне питання, яке досліджувала. Перша група: проведіть дослідження як впливають відходи, що перебувають на полігонах у навколишньому середовищі на людину, флору, фауну, атмосферу, гідросферу та грунти.

Друга група: який час потрібен, щоб виробничі відходи саморозклалися? Третя група: яким чином можна мінімізувати число відходів, що відправляються на полігони?

Окрім цього кожній групі пропонувалося розробити власний проект по вирішенню даного проблемного питання.

На уроці було проведено обговорення на тему «Забруднення навколишнього середовища». Учні 10 класу окреслили факти, які були їм відомі, та ті, які потрібно дослідити. Після проведення пошуково-дослідницької роботи учні у групах презентували результати своїх досліджень та проекти. Після шляхом голосування було обрано найкращий проект.

Під час вивчення теми **«Робота та професії»** учням пропонувалося наступне проблемне завдання: «Як журналіст, ви отримуєте завдання написати статтю «Біженці біжать у Великобританію?» для щоденної газети.

Ваш клієнт із газети дає вам кілька запитань, які ви можете взяти з собою:

1. Факти та цифри про ситуацію: питання для дослідження (підказки за посиланнями нижче).

• Скільки людей отримали притулок в Великій Британії за останніх два місяці? Яка відсоток від даного числа становлять біженці з України? Скільки дітей приїхало до Великої Британії – з батьками чи поодинці?

• Які існують програми підтримки біженців з України у Великій Британії?

• Де в ЄС проживає найбільше мігрантів (в абсолютних цифрах та у співвідношенні з кількістю жителів)? Як виглядають цифри для Великої Британії?

Посилання на матеріали для вивчення проблемного питання:

1) Міністерство внутрішніх справ Великобританії https://www.gov.uk/guidance/support-for-family-members-of-british-nationals-in-ukraine-and-ukrainian-nationals-in-ukraine-and-the-uk

2) Стаття BBC щодо мігрантів з України https://www.bbc.com/news/60735121

Перед початком дослідження учні були поділені на 4 групи та обговорили наступні питання: Чи є якісь незрозумілі терміни? Які факти вам відомі щодо

даного питання? Які відповіді ми можемо придумати ЗАРАЗ (до дослідження) на поставлені запитання? Після проведення групами пошуково-дослідної роботи, кожен учень презентував власний проект- статтю, де були викладені результати дослідження та бачення щодо вирішення проблемної ситуації.

Таким чином, впровадивши розроблені нами комплекси проблемних завдань для старшокласників, ми можемо оцінити їх ефективність у формуванні іншомовної компетентності учнів. Нам відомо, що до впровадження проблемних завдань комунікативний компонент іншомовної компетентності 50% учнів 10 класу перебував на низькому рівні. Щодо 11 класу, 32% учнів мали низький рівень сформованості комунікативного компонента. Провівши аналіз виконаних проектів та оцінювання усного мовлення старшокласників ми одержали наступні результати: 2 учнів 10 класу та 3 учнів 11 класу підвищили рівень своїх знань та навичок з середнього до високого рівня, 3 учнів 10 класу та 2 учнів 11 класу , що раніше мали низький рівень сформованості комунікативного компонента, після вирішення проблемних завдань підвищили рівень своїх умінь та навичок до середнього рівня.

Отже, можемо зробити висновок, що технологія проблемного навчання довела свою ефективність при формуванні іншомовної компетентності учнів старшої школи. Безперечно, проблемне навчання відрізняється від традиційного. Така технологія вимагає набагато більшої зосередженості та уваги кожного учня. Учні не просто слухають установки вчителя та покірно їх виконують, вони активно формують та виражають свою позицію, наводять аргументи, що обговорюють, сперечаються, приходять до загального висновку. Уроки з наявністю проблемних завдань вносять різноманітність в однотипні та стандартні вправи. Звичайно, проблемно-пошуковий метод навчання не можна розглядати як універсальний метод навчання учнів іноземної мови. Цей метод вимагає ретельної підготовки викладача та значних витрат навчального часу. Тому задля оволодіння учнями іншомовною компетентністю на заняттях слід поєднувати проблемно - пошуковий метод навчання з іншими методами навчання.

Список використаних джерел та літератури

1. Гайдей В. П. Формування навичок спілкування засобами проблемно-орієнтованого навчання. *Сучасні проблеми лінгвістики, літературознавства та методики викладання мови і літератури*: тези доповідей та повідомлень наукової інтернет-конференції студентів. Випуск 3 (14 грудня 2017 р.). Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2017. С. 256–258.
2. Коваленко О. Я. Ключ до відкриття світу, або практичне спрямування іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*, 2009. № 4. С.4–7.
3. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1), 1–47, 1980.

4. Карпюк О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання). (English (the 10th year of studies)): підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль : «Видавництво Астон», 2018. 256 с.: іл.
5. Карпюк О. Д. Англійська мова (11-й рік навчання). (English (the 11th year of studies)): підручник для 11-го класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль : Астон, 2019. 256 с.: іл.

А. О. Топал
Житомирський державний університет
Імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Тараба І. О.

ЛІНГВОІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ КОНЦЕПТУ *ЄВРОПА* В МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

Європа – культурно-політична ідея, яка в ході історичного розвитку переосмислюється і набуває нового змісту. За Г. Шмідтом, християнство об'єднало Європу і зробило її духовною одиницею. Можна було б назвати це «європейською релігією» [5: 445]. Це європейська релігія, яка пізніше поширилася за межі географічного простору Європи і стала єдиною світовою релігією.

Поняття Європи тісно пов'язане з культурою. Європейські мови також належать до культурної спадщини Європи,про культуру розмовляють в усьому світі та поширюють при цьому європейські цінності на багатьох неєвропейських континентах» [4].

«З визнанням мультикультуралізму Європа відмовляється від особливого шляху в історії, який приніс континенту нескінченні страждання; відвертається від ідеї, яка завжди була брехнею. А саме від ідеї, що різні нації мають складатися з етнічно та культурно однорідних «національних народів»» – взято з наукових записок Національного університету «Острозька академія» [1].

При аналізі поняття «Європа» необхідно враховувати соціокультурний чинник, але вони не можуть бути взаємними, передавати зміст поняття. Г. Шмідт також намагається дати політичне визначення поняття Європи. Він керує нашу увагу на те, що царська Росія до свого кінця вважалася європейською державою [5].

Пізніше, після більшовицької революції, спробою з політичних міркувань був західний кордон Радянського Союзу як східний кордон, щоб визначати Європу. Спроби провести межу між демократією та комунізмом також були марними, тому що поділ проходив через серце Німеччини – Берлін – протягом 40 років, штучно розділяючи націю [1].

Питання про те, де починається і де закінчується Європа, є другорядним, хоча й це питання не можна випускати з уваги. Якби з політичної точки зору кордони Європейського Співтовариства поширилися на Малу Азію, Близький

Схід і Північну Америку, виникли б проблеми, які неможливо було б вирішити, а саме з релігійних, соціальних і культурних причин.

З іншого боку, поширення європейської спільноти лише за етнічним принципом було б неправильним [1]. Для європейської ідентичності надзвичайно важливим є критерій життєвості.

Європа, за словами політика, Європа не є чимось набагато більшим і ширшим за територію НАТО чи Євросоюз є одиницею, яка виходить за межі історично зумовлених політичних об'єднань. Проте, Європа – ні тільки набагато більша за масштаби НАТО чи ЄС, вона також є важливішою за будь-які політичні злиття [3].

«Привабливість Заходу, який поважає права людини та демократичну форму правління, чия економіка функціонує набагато краще і чий середній рівень життя вищий, ніж на сході, одного дня призведе до того, що дві частини Європи знову відкриються одна одній» [5: 446].

Ключовими словами концепції Європи є права людини, демократична форма правління та високий рівень життя. За Г. Шмідтом, Європа нагадує калейдоскоп. З цього ми формуємо концептуальну метафору, яка належить до образотворчого компоненту концепту «*ЄВРОПА*»: «Європа – це калейдоскоп » [5].

Співіснування та розвиток багатьох різних націй є вирішальною характеристикою Європи та її історії. Цей аспект формує аксіологічний (оціночний) компонент аналізованого поняття: з позитивними та негативними явищами та подіями, людство як мереживо бере верх і допомагає усунути негатив.

Список використаних джерел та літератури

1. Bondarchuk O. Frame-Analyse des Konzepts „Aussteiger“. *Science and Education. A new dimension. Philologie*. Issue. Budapest, 2015. No 3 (10). P. 9–12.
2. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Електронний ресурс] https://www.dwds.de./ (Дата звернення: 05.11.2022).
3. Schmidt H. Die Deutschen und ihre Nachbarn. *Menschen und Mächte II*. Berlin : Siedler Verlag, 1990. 571 S.
4. Ziem A. Frames und sprachliches Wissen. *Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz.* Berlin, New York : Walter de Gruyter, 2008. 485 S.
5. Лисецька Н. Г. Концепт «Europa» у німецькій лінгвокультурі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Сер. : «Філологічні науки».* Книга 1. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. С. 175–180.
6. Лисецька Н. Топос-аналіз концепту «Flüchtlinge» в сучасному німецькомовному дискурсі. *Актуальні питання іноземної філології* : наук. журн. / (редкол. : І. П. Біскуб (гол. ред). та ін.). Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2018. No 8. С. 191–197.

7. Прихода Я. Концепт Європа в українській публіцистиці: когнітивно-лінгвістичні аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.08 – «журналістика». Львів, 2005. 16 с.

А. Ю. Угрюмова
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Кузьменко О. Ю.

ІМПЛІЦИТНЕ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Сучасний світ не стоїть на місці та бурхливо розвивається, що особливо помітно в освіті. Із зародженням нової української школи в обіг вводяться нові терміни та компетентності, націлені на формування всесторонньо розвиненої, конкурентоспроможної особистості, здатної бути лідером та працювати в команді.

Серед всіх наявних компетентностей «спілкування іноземною мовою» є ключовою під час вивчення англійської мови. У свою чергу, основним завданням вчителя є допомогти учням у розвитку комунікативної компетентності, що є незамінною складовою та основною метою вивчення іноземної мови. В праці "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing" науковці Kees de Bot (1980) Canale та Swain (1980) визначають 4 основних компонента комунікативної компетентності, а саме: граматична, соціолінгвістична, стратегічна та дискурсивна.

Тобто, граматика є обов'язковою та невід'ємною складовою вивчення мови. Вільна комунікація та повноцінне використання мови неможливе без знання граматичних правил, узгодження часів та форм.

Аналіз досліджень. Серед іноземних та українських дослідників, що займалися вивченням проблеми оволодіння граматичною компетентністю, слід назвати імена І. Козаченка, П. Гурвіча, Ю. Пассова, Н. Скляренка, Л. Черноватого, Р. Картсона, Ф. Реканатті, J. Allen, J. Harmer, J. Isenberg та інших. Однак досі дискусійними залишаються питання особливостей введення та затренування граматичних явищ в умовах Нової української школи (НУШ), що й становить **актуальність** нашого дослідження.

Метою нашої розвідки є особливості імпліцитного вивчення граматики в умовах НУШ у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Вивчення граматики в школі здійснюється двома способами: експліцитним та імпліцитним:

- експліцитний спосіб вивчення граматики передбачає контрольоване вивчення правил, за якого учні свідомо вивчають граматичні структури;

● імпліцитний спосіб вивчення граматики є проявом неконтрольованої, поведінки, за якої учні засвоюють зміст матеріалу несвідомо.

Експліцитне навчання має характеристики цілеспрямованого, свідомого, керованого навчання, у той час коли імпліцитне є автоматичним, абстрактним, стабільним.

Відповідно до вимог НУШ, з огляду на вікові та психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, експліцитний спосіб вивчення граматичних одиниць та структур є не зовсім дієвим. Тому діти вивчають граматику не шляхом вивчення правил, а шляхом імпліцитного засвоєння граматичних явищ.

Програма НУШ передбачає вивчення таких граматичних явищ у початковій школі:

У другому класі:

15. форм дієслова (to be) та їх трансформацію у питання та заперечення;
16. дієслів have, have got.

У третьому класі:

- Present Simple;
- конструкцій there is/there are;
- модальних дієслів can, may, must;
- кількісних числівників much/many/some.

У четвертому класі:

5. Present Simple/ Present Continuous/Past Simple;
6. конструкцій to be going to;
7. неозначених займенників some, any, no;
8. безособових речень.

Одним із способів імпліцитного вивчення граматики є несвідоме відтворення граматичних явищ за певним зразком, який вже включає в себе певні закономірності. В результаті у дітей немає необхідності вчити правила як такі, вони самостійно «виводять» в своїй голові правила на основі тенденцій, що помічають під час виконання повторюваних вправ. Присутність вчителя є необхідною, він за потреби виправляє та корегує «правила» дітей.

Наведемо приклад імпліцитних вправ щодо затренування Present Continuous у 4-му класі початкової школи:

Вчитель: Зараз ми з вами навчимось називати дії, які ви, та інші люди роблять в конкретний момент (зараз). Наш друг Роб допоможе нам в цьому. Я буду називати дію, а Роб буде виконувати її та коментувати англійською.

Вчитель: Rob, leave the room. Now.

Rob: I am leaving the room.

Вчитель: Rob, eat the pie.

Rob: I'm eating the pie.

Вчитель: Rob, read the poem.

Rob: I am reading a poem.

Вчитель: Rob is not sitting. He is reading a poem.

Наочна демонстрація сказаного у вигляді розігрування ситуації сприяє легшому сприйняттю та стійкому запам'ятовуванню виучуваного граматичного матеріалу дітьми без необхідності виучування нудних теоретичних правил.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, на нашу думку, застосування імпліцитного підходу в навчанні граматиці у початковій школі дозволяє оптимізувати та полегшити процес навчання, позбавляючи дітей необхідності виучування правил напам'ять. У свою чергу, такий підхід сприяє більшій осмисленості та кращому і тривалому запам'ятовуванню матеріалу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у застосуванні імпліцитного підходу при розробці системи вправ щодо особливостей роботи з кількісними числівниками, неозначеними займенниками та особовими реченнями у 4-му класі початкової школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Яцканич, Н. М. Імпліцитний та експліцитний підходи в процесі формування граматичної компетенції. 2016. С. 58–67.
2. Козаченко, І. В. Імпліцитний та експліцитний підходи у процесі вивчення граматики англійської мови. *Science and Education a New Dimension. Philology*, № 29 (116). 2017. С. 37–39.
3. Dolinin K. Implicitic content of utterance. Interpretation of a text. M.: Acadamy, 2007. 174 p.
4. Solovova E. Methodology of studying foreign languages: basic course. Book for pedagogical universities and teachers. Astrel AST. M, 2008. 238 p.
5. Meulemans, T., Van der Linden, M., & Perruchet, P. Implicit sequence learning in children. *Journal of experimental child psychology*. № 69 (3). 1998. P.199–221.

І. А. Фаустова
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
д. пед. н., доц. Н. С. Щерба

НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ TASK-BASED LEARNING

Постановка проблеми. Сучасний світ змінюється, а тому зміни виникають в різних сферах життя людини. Це призводить до появи інноваційних методів і прийомів організації навчального процесу і, зокрема, навчання іноземних мов.

Основним результатом навчання іноземної мови в сучасній українській школі є здатність учнів до її подальшого використання у житті. Володіння іноземною мовою відкриває перед дітьми багато дверей для розвитку і пошуку власного шляху до кращого майбутнього. Особливо це стосується англійської мови.

Комунікація – це показник того, наскільки учень володіє мовою і здатен її використовувати. Діалогічне мовлення є однією з форм комунікації.

Багато науковців, серед яких О. С. Михайлова, М. Є. Корсовецька [1], Н. Р. Пуняк [4], розглядали питання навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови. Проте можливості використання підходу "task-based learning" у даному контексті вивчені недостатньо.

Метою даної статті є аналіз понятійного апарату навчання учнів старшої школи діалогічного мовлення за допомогою підходу "task-based learning".

Виклад основного матеріалу. За визначенням Ніколаєвої С. Ю.: **«діалогічне мовлення** – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець» [3: 146]. Перед вчителем англійської мови стоїть задача навчити дітей не тільки знань мови, але і вміння використовувати їх, щоб провести розмову для обміну інформації з одним або декількома співрозмовниками.

Ми робимо помилку, поділяючи учасника розмови на «активного» та «пасивного», тому що той, хто говорить, і той, хто слухає, виявляють активність, хоча й різного плану. Рівень знання мови, її лексичного багатства, граматичної будови та фразеології, практика користування мовою відіграють важливу роль у функціонуванні діалогічної форми мовлення. Засадою щодо цього процесу є автоматизм, вироблений на системі тимчасових нервових зв´язків.

Діалогічне мовлення переплітається із ситуацією, у якій провадять розмову, і тому його називають ситуативним. У той же час воно є контекстуальним, оскільки, здійснюючись як певна діяльність двох або кількох осіб, кожне висловлювання значною мірою зумовлене попереднім висловлюванням.

Діалогічне мовлення (ДМ) виконує такі комунікативні функції:

1. Запиту інформації – повідомлення інформації;
2. Пропозиції (у формах прохання, наказу, поради) – прийняття/неприйняття запропонованого;
3. Обміну судженнями/думками/враженнями;
4. Взаємопереконання/обґрунтування своєї точки зору [3: 146].

Кожна функція має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типі діалогу.

Дивлячись, яку функцію виконує той чи інший діалог, розрізняють функціональні типи діалогів: **діалог-розпитування**, **діалог-домовленість**, **діалог-обмін враженнями/думками**, **діалог-обговорення/дискусія**.

Діалог-розпитування може бути одностороннім або двостороннім. У першому випадку ініціатива запитувати інформацію належить лише одному

партнеру, у другому – кожному з них. Двосторонній діалог-розпитування розвиває ініціативність обох партнерів, характерну для природного спілкування.

Одне з важливих умінь, яким учні повинні оволодіти з першого року навчання іноземної мов, є уміння вести **діалог-домовленість**. Діалог-домовленість використовується при вирішенні співрозмовниками питання про плани та наміри, він є найбільш посильним для учнів. Після оволодіння діалогом-домовленістю здійснюється навчання змішаного типу діалогу: розпитування – домовленості [3: 152].

Наступним за складністю є **діалог-обмін враженнями (думками)**, метою якого є виклад власного бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера або спростовують її. При цьому ініціатива ведення бесіди є двосторонньою [3: 152].

Найскладнішим для оволодіння є **діалог-обговорення (дискусія)**, коли співрозмовники прагнуть виробити якесь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь [3: 152].

Розглянувши види діалогу, ми виділили їх головні компоненти.

Таблиця 1

Функціональні типи діалогу

Типи діалогу	**Головна функція**
Діалог - розпитування	Розпитування одностороннє чи двостороннє. Розвиває ініціативність обох партнерів.
Діалог - домовленість	Використовується при вирішенні співрозмовниками питання про плани та наміри. Після оволодіння діалогом - домовленістю здійснюється навчання змішаного типу діалогу: розпитування - домовленості.
Діалог - обмін враженнями (думками)	Розвиває власне бачення учнів певних подій, явищ, предметів. Співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера або спростовують її. Ініціатива ведення діалогу - двостороння.
Діалог - дискусія	Розвиває у співрозмовників прагнення виробити певне рішення дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь. Використовуються невербальні засоби, мовленнєві кліше, слова для підтримки розмови.

Існують практичні цілі при навчанні діалогічного мовлення. Відмінною рисою діалогічного висловлювання є спонтанність. Формування мовленнєвих умінь відбувається за допомогою послідовного переходу від простих мовленнєвих одиниць (слово, словосполучення, речення) до більш складних і великих (смисловий фрагмент, текст) і від елементарних операцій (наприклад, імітація) до більш складних.

Тобто діти повинні не тільки знати види діалогів, їх особливості і функції, але і вміти їх розрізняти і використовувати. Щоб зробити це, ми застосуємо один із популярних підходів до навчання англійської мови, а саме Task-Based Learning.

Task-Based Learning (TBL) передбачає контекстуальність навчання, учням запропонованіі реальні життєві ситуації, де усне спілкування є важливим для виконання конкретного завдання. Навчання, засноване на завданнях, має перевагу в тому, що дозволяє учням використовувати свої навички на поточному рівні, розвиваючи мову за допомогою цього. Його перевага полягає в тому, що учні зосереджуються на досягненні мети, де мова стає інструментом, роблячи використання мови необхідністю [5].

Однією з переваг вибору TBL є підвищення активності учнів. TBL передбачає створення та надання учням різних завдань, які дадуть їм можливість спонтанно, індивідуально та оригінально експериментувати з іноземною мовою. Кожне завдання надасть учневі новий особистий досвід роботи з іноземною мовою і на цьому етапі вчитель відіграє дуже важливу роль. Він або вона повинні взяти на себе відповідальність за процес підвищення свідомості, який має слідувати за виконанням експериментальних завдань. Розвиваюча частина TBL має вирішальне значення для успіху методу, саме тут вчитель повинен допомогти учням розпізнати відмінності та схожість, допомогти їм «виправити, уточнити та поглибити» своє сприйняття іноземної мови. Загалом, TBL – це вивчення мови на практиці.

Підхід до мови на основі завдань (Task-Based Learning):

- дозволяє провести аналіз потреб, щоб узгодити їх із визначеними потребами учнів;
- підтверджується результатами досліджень вивчення мови, орієнтованого на клас;
- дозволяє проводити оцінювання на основі тестування за критерієм завдання;
- дозволяє також проводити навчання, орієнтоване на форму.

Тому ми повинні обирати теми, які мотивуватимуть учнів, привернуть їхню увагу та сприятимуть розвитку в них мови якомога ефективніше.

Переваги TBL:

1. Навчання, орієнтоване на завдання, корисне для переміщення фокусу процесу навчання з учителя на учня;
2. Це дає учневі інший спосіб розуміння мови як інструменту, а не як конкретної мети;

3. Це може перевести викладання від абстрактних знань до застосування в реальному світі;

4. Завдання допомагає задовольнити нагальні потреби учнів і забезпечує структуру для створення цікавих класів, які можуть відповідати потребам учнів.

Розглянемо структуру та етапи запровадження підходу TBL.

Таблиця 2

Структура і етапи запровадження TBL

Етап	Вид робіт	Ціль роботи
Pre-Task	• Ознайомлення з темою і завданням; • Ґрунтовне введення вчителя в тему; • Використання малюнків, плакатів і демонстрацій.	• знайомить клас з темою та завданням, активізуючи пов'язані з темою слова та фрази.
Task Cycle	Робота з цільовою мовою та її використання: • Робота в парах, робота в групах; • Вправи на зразок інформаційних прогалин; • Поступове збільшення значення • Планування, Звіт, Презентація.	• пропонує учням можливість використовувати будь-яку мову, яку вони вже знають, для виконання завдання, а потім вдосконалювати мову під керівництвом вчителя, плануючи звіти про завдання.
Post Task	• Вибір, визначення та класифікація загальних слів і фраз; • Практика мови та фраз у класі; • Створення особистих словників.	• дозволяє ближче вивчити деякі специфічні особливості мови, що використовується під час циклу завдання.

Проглянувши навчальні програми з іноземних мов для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов, ми з'ясували, що учні 10-11 класів мають перед собою декілька цілей. Вони повинні вміти спілкуватися досить легко в реальних та умовних комунікативних ситуаціях. Якщо у них будуть траплятися трудності, їх співрозмовник їм допоможе в разі необхідності, але вони повинні знати, як почати і вести бесіду. Підтримувати без надмірних зусиль просте повсякденне спілкування, ставити запитання і

відповідати на них, обмінюватися думками та інформацією на близькі та знайомі теми у передбачуваних повсякденних ситуаціях [2].

Висновки. Зважаючи на актуальність даного дослідження у подальшому ми плануємо розробити систему вправ з використанням підходу Task-Based Learning для навчання діалогічного мовлення учнів старшої школи і провести аналіз ефективності розробленої методики.

Список використаних джерел та літератури

1. Михайлова О. С., Корсовецька М. Є. Формування діалогічної мовленнєвої компетентності учнів початкової школи на занятті англійської мови з використанням прийомів драматизації. *Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації*: Збірник наукових праць / За заг. ред. В.О.Папіжук, Ю.О. Лісової, Н.В. Матушевської. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/328822839.pdf (дата звернення: 05.11.22).
2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf (дата звернення 05.11.22).
3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
4. Пуняк Н. Р. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів на уроках англійської мови. URL: http://www.rusnauka.com/8_SNP_2017/Pedagogica/5_223302.doc.htm (дата звернення 05.11.22)
5. Task-Based Learning. URL: https://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/TBL.pdf (дата звернення 05.11.22)

О. В. Фещук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Савчук І. І.

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ БАР'ЄРИ В МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ У ФРАГМЕНТАХ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ

У сучасному культурному просторі крос-культурна взаємодія людей набуває дедалі більшого значення, тому особливо важливим є досягнення порозуміння та подолання перешкод у сфері міжкультурної комунікації.

Не дивлячись на те, що міжкультурна комунікація як відповідь на комунікативні особливості сучасного світу з безліччю культурних характеристик є відносно новою сферою досліджень, даній проблемі присвячено ряд публікацій. Аналіз наукових джерел з філософії, соціології, історії, психології засвідчує, що проблему мультикультуралізму та міжкультурної комунікації досліджували Дж. Беррі, І. Дзюба, П. Кендзьор, В. Кремень, І. Ковалинська, А. Перотті, С. Рашидов, А. Солодка, Ю. Сорока, О. Сухомлинська та інші.

Міжкультурна комунікація – це соціальний феномен, сутність якого полягає у конструктивній чи деструктивній взаємодії між представниками різних культур (національних та етнічних), субкультурами в межах чітко визначеного просторово-часового континууму. У центрі міжкультурних взаємодій перебуває людина як носій загальнолюдських універсалій і культурних тонкостей [2].

У дослідженнях Б. Слющинського, увага акцентується на проблемах міжкультурної комунікації, в якому етнокультурна комунікація є передачею культурних цінностей через пряме спілкування між представниками різних культур, тому вона є важливою для міжкультурної взаємодії. Проблемами міжкультурної комунікації займалися також такі дослідники, як Є. Верещагін, В. Костамаров, які вважають, що вивчення мови має ґрунтуватися на культурі.

Слід зазначити, що міжкультурна комунікація - це особлива форма спілкування між різними представниками різних культур, під час якого відбувається процес обміну інформацією та культурними цінностями під час взаємодії культур [1].

У міжкультурному спілкуванні в різних діалогах спілкування та його проблем, існують різні форми взаємодії. Однак слід зазначити, що будь-яка взаємодія пов'язана з різними проблемами та питаннями. Переходячи до проблем міжкультурної комунікації, слід зазначити, що під час спілкування між представниками різних культур, існує ймовірність того, що поведінка представників однієї культури не відповідатиме уявленню іншої культури. Існують три основні проблеми міжкультурної комунікації - це мовний бар'єр, культурні відмінності та етноцентризм. Нерозуміння в міжкультурному спілкуванні є однією з проблем, яка ґрунтується на культурних відмінностях між представниками різних народів.

У художніх фільмах яскраво відображаються проблеми міжкультурної комунікації, наприклад:

1. Модель освоєння чужої культури М. Беннета. У фільмі "Гран Торіно" (реж. Клінт Іствуд, 2008; США, Німеччина, Австралія) головним героєм міжкультурної взаємодії стає представник домінантної американської культури, старий Волт Ковальські, який живе в неблагополучному передмісті Детройта по сусідству із сімейством хмонгів. Цей фільм дає змогу, використовуючи модель М. Беннета, простежити і проаналізувати процес освоєння культури хмонгів головним героєм. На вербальному рівні У Ковальський проходить шлях від образ на адресу мігрантів ("китаєзи,

вузькоокі, косі, недомірки") до слів, звернених до юного хмонг Тао наприкінці фільму: "Я пишаюся тим, що ти мій друг".

2. Типи культур у світлі "культурних вимірів". Фільм "Страх і трепет" (реж. Ален Корно, 2003; Франція, Японія), знятий за однойменним автобіографічним романом Амелі Натомб, розповідає історію бельгійської дівчини, яка намагається працювати в японській компанії й увійти в японське суспільство. Попри всі старання Амелі, її плани та надії зазнають краху. Японська корпоративна культура показана очима бельгійки, що дає змогу, зіставляючи Схід і Захід, краще побачити відмінності цієї загадкової культури від європейської. Зазначимо, що розглядаючи бар'єри в сучасній міжкультурній комунікації на матеріалах сучасних англомовних художніх фільмів варто наголосити на важливій ролі перекладу та перекладача.

Наприклад, розглянемо переклад комедії "The War of The Roses". В англійській назві закладений подвійний сенс і гра слів. Назва натякає на війну Червоної та Білої троянди (The War of The Roses). В український прокат фільм вийшов під назвою "Війна подружжя Роуз". У перекладеному варіанті назва повністю втратила друге значення. Це можна було б назвати повною невдачею, якби не одне "але". Цю історичну подію називають "війною Червоної і Білої троянди", а не "війною троянд", що унеможливлює збереження двозначності назви фільму. Ба більше, в нашій країні історія про британську війну недостатньо широко відома, тому навіть якби перекладачам вдалося зберегти гру слів, лише мала кількість глядачів оцінила б її. Будь-яка комедія орієнтована на масового глядача, тому з комерційної точки зору не варто обтяжувати назву зайвою для аудиторії інформацією.

Вибір стратегії перекладу назв фільмів залежить не лише від культурних особливостей глядачів, які володіють мовою перекладу, а й від жанру фільму, його мети та ступеня обізнаності глядачів. Ці дві стратегії є крайнощами, і вправний перекладач повинен уміти знаходити компроміс між ними, лише незначною мірою віддаючи перевагу одній із них. Таким чином, міжкультурна комунікація існує на макро- та мікрорівнях.

Отже, міжкультурна комунікація являє собою спілкування між представниками різних культур, у процесі чого утворюються певні уявлення про ту чи іншу культуру, досвід і знання у спілкуванні з представниками іншої культури.

Долаючи проблеми міжкультурного спілкування, такі як нерозуміння культури, норм і традицій, мовний бар'єр, стереотипні уявлення про інші народи, створюються міцні соціальні взаємодії, повага та прийняття відмінностей між людьми іншої нації.

Список використаних джерел та літератури

1. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения). *Вопросы философии*.1989. № 6. с. 31–42.
2. Caligiuri P. Cultural Agility: Building a Pipeline of Successful Global Professionals. San Francisco: John Wiley & Sons, 2013.

3. Erez M., Gati E. A Dynamic, Multi-level Model of Culture: from the Micro Level of the Individual to the Macro Level of a Global Culture. *Applied Psychology: an International Review*. 2004. Vol. 53 (4). P. 583–598.

С. А. Харіна
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Савчук І. В.

ЗМІСТОВНІ ОСОБЛИВОСТІ БЛОГОСФЕРИ В СУЧАСНІЙ АНГЛОМОВНІЙ КОМНІКАЦІЇ

Постановка проблеми: Наш час приносить великі зміни, особливо з появою Інтернету, людське спілкування розділилося на реальне та віртуальне. Стрімкий розвиток комп'ютерних технологій призвів до появи нових напрямків й аспектів, що відносяться до наукових досліджень. В результаті, мова у глобальній мережі, набуває актуальності у різноманітних лінгвістичних дослідженнях. Отже, **актуальність дослідження** спричинена інтересом сучасних лінгвістів до дослідження аспектів мовлення й окремих видів дискурсу.

Мета статті полягає у виявлені й аналізу змістовних особливостей дискурсу сучасних англомовних блогів.

Інтернет вже більше двадцяти років є інформаційним і соціальним феноменом. Зараз він має значний вплив на всі сфери життя людини: міжособистісне спілкування, покупки, читання, навчання тощо. Під впливом Інтернету формується думка його користувачів про навколишній світ. Наприклад, Інтернет допомагає нам вибирати, які фільми дивитися, які книги та журнали читати, яку їжу їсти та що одягати.

Блогосфера – це (від англ. blogosphere) – комунікативний простір, який

формується користувачами блогів; сукупність всіх наявних блогів у мережі Інтернет та зв'язок між ними, що утворюється авторами й коментаторами [6].

Блогосфера займає почесне місце серед інших сфер Інтернет-комунікації. Завдяки своїй популярності блоги все ширше проникають у життя людей, поступово стаючи основним джерелом інформації та розваг.

Блогерство стало невід'ємною частиною сучасного медіапростору у виробництві інформаційного контенту самими користувачами мережі. Новий напрямок в інформаційній діяльності дає підстави зрозуміти сутність та основні функції блогера, медіаперсони та документаліста. Розвиток блогосфери розширює уявлення про інформаційну сферу та її можливості для індивідуальної діяльності. Активну роль у цьому відіграє аудиторія, яка і для якої створює, аналізує та поширює інформацію.

Особливості комп'ютерної та масової комунікації досліджували в працях таких лінгвістів: Ж. Бодрійяр, Р. Барт, Дж. Ейчінсон, Ж.-Ф. Ліотар, Габермас Ю., Дерріда Дж., Мерло-Понті К., Маклюен М., Еко В., Дельоз Дж., Гваттарі Ф.

Те, як блогер організовує дискурс блогів, залежить від типу публікацій, що публікуються, і намірів автора, які стоять за ними. Залежно від цього обираються певні лексичні, семантичні, лінгвостилістичні засоби та спеціальні мовні стратегії і тактики, які допомагають досягти бажаного результату.

Блоги відрізняються за типом вмісту, який вони містять. Найпоширенішими видами блогів є особисті блоги та нішеві блоги. Популярні теми нішевих блогів включають: спорт, їжа, письмо, музика, ігри, краса, книги, фітнес, подорожі, розваги, мода, стиль життя тощо [2].

Слід також зазначити типи контент-блогів:

1) тематичні блоги з приміткаами про авторські права (дописи);

2) мікроблог містить короткі щоденні пости з повсякденного життя автора;

3) лінлог, що складається з посилань на інші сайти та коментарів;

4) блоги на основі цитат і репостів з інших блогів;

5) tumblelogs - майже те саме, що звичайний блог, з однією відмінністю: запис у блозі може бути лише певного формату. Наприклад, цитата, відео, посилання, пісня, розмова тощо.

6) splogs - спам-блоги.

Блогери створюють нові медійні напрямки, які визначають подальше функціонування блогів та інформаційного простору. Сьогодні блогосфера використовується не лише для самозображення автора, а й у професійних цілях. Одна з них – саморозвиток. Завдяки своїй інтерактивності та відкритому діалогу з громадськістю блогосфера особливо впливає на читачів, маніпулює, навчає, виховує, активізує.

Як зазначено раніше, найпоширенішими типами блогів є особисті блоги та нішеві блоги. Існують також контент-блоги та корпоративні блоги.

Різноманітність також стосується мови, якою користуються блогери та автори статей. Аналіз великої кількості англомовних статей показав, що для сучасного англомовного журналістського блогінгу характерне використання таких засобів мовної виразності як: абревіатури, акроніми, тропи тощо. Автори використовують лексику, притаманну сфері їхньої діяльності. Крім того, ми можемо спостерігати велику різноманітність граматичних засобів, які використовуються в статтях. До таких засобів належать риторичні питання, порівняльний ступінь, інфінітивні та безособові конструкції, використання пасивних конструкцій, невідмінених дієслів у ділових статтях.

Особливостями сучасної мови блогосфери є унікальність та різноманітність. Необхідно додати, що мова блогерів відображає сучасні мовні тенденції. В англомовних блогах часто можна зустріти наявність спрощених граматичних конструкцій, які є характерними для розмовного стилю мовлення. Також, для більшості блогерів є притаманним часте використання різноманітних засобів виразності мови з метою повноцінної

передачі бажаної інформації та здобуття більшої кількісті підписників. Так, наприклад, щоб полегшити сприйняття тексту рекламної публікації, не використовуються складнопідрядні речення. Отже, блогери схильні до використання простої та зрозумілою для аудиторії мови.

Висновки. Дискурс блогосфери – це складне структурно-семнатичне утворення, віртуальна версія побутового дискурсу, якому властиво мати специфічні особливості на кожному рівні мови. У такому форматі мовець отримує особливі засоби оформлення й структурування висловлень, результатом яких є формування певної сукупності сенсів, яке актуалізується з допомогою пропозицій. Сьогодні «блог» як новий жанр сучасного медіа-дискурсу є недостатньо вивченим і потребує подальшого докладного аналізу.

Список використаних джерел та літератури

1. Блог. URL: https://uk.m.wikipedia.org
2. Гудзь Н. О. Інтернет дискурс як новий тип комунікації: Структура, мовне оформлення, жанрові формати. URL: http://eprints.zu.edu.ua/16727/1/%D0%93%D1%83%D0%B4%D0%B7%D1%8C.pdf (дата звернення 23.10.2022).
3. Кісса Ю. Блоги це неформальна журналістика. URL: http://www.personal-trening.com/blog (дата звернення 03.11.2022)
4. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. К.: ВЦ "Київський університет", 1999. С. 75–90.
5. Томащук Ю. О. Дискурсивно-прагматичні характеристики англомовного інтернет-інтерв'ю (на матеріалі Інтернет журналів для підлітків "gUrl", "Seventeen", "Teen Vogue") – Режим доступу: https://www.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/02/aref_tomashchuk.pdf.
6. Blog. Encyclopedia Britannica URL: http://www.britannica.com/EBchecked/topic/869092/blog (дата звернення 21.10.2022)
7. Blog. Elegant Themes. URL: https://www.elegantthemes.com/blog/marketing/types-of-blogs (дата звернення 02.11.2022)

В. В. Швець
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
д. ф. н., проф. Астрахан Н. І.

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Постановка проблеми та її актуальність. Терміном технології навчання (або педагогічні технології) називають сукупність прийомів роботи вчителя (прийомів його наукової організації праці), за допомогою яких забезпечується досягнення поставлених на уроці цілей навчання з найбільшою ефективністю за мінімально можливий період часу для їх реалізації. Термін отримав поширення в літературі 60-х років XX століття у зв'язку з розвитком програмованого навчання і спочатку використовувався для позначення навчання із застосуванням технічних засобів. У 70-х роках цей термін набув більш широкого використання – для позначення навчання як раціонально організованого процесу в цілому. Таким чином, поняття «технологія навчання» стало включати всі основні проблеми дидактики, пов’язані з удосконаленням навчального процесу та підвищенням ефективності та якості його організації. Нині відбулося розмежування двох компонентів змісту терміна: Технологія викладання і Технології у викладанні. За допомогою першого терміну позначають прийоми наукової організації праці вчителя, за допомогою яких найкраще досягаються поставлені цілі навчання, а за допомогою другого терміну — використання технічних засобів навчання у навчальному процесі. Найважливішими характеристиками технологій навчання є:

а) ефективність (високий рівень досягнення кожним учнем поставленої навчальної мети),

б) економічність (за одиницю часу засвоюється великий обсяг навчального матеріалу з найменшими витратами зусиль на засвоєння матеріалу),

в) ергономічність (навчання проходить в атмосфері співпраці, позитивного емоційного мікроклімату, відсутністю перевантажень і перевтоми),

г) висока мотивація у вивченні предмета, що сприяє підвищенню інтересу до занять і дозволяє вдосконалити кращі особистісні якості учня, розкрити його резервні можливості.

Тому проблема дослідження інноваційного змісту, форм і методів навчання іноземної (англійської) мови студентами ВНЗ є надзвичайно актуальною і потребує негайного теоретико-прикладного конструктивного вирішення.

Аналіз опрацьованих та використаних джерел. Питання використання інноваційних технологій в освітньому просторі не є новим. Так, організаційно-методичне забезпечення інноваційних процесів в освіті досліджували М. Аузіна, І. Галиця, Б. Гречаник, І. Дичківська, Н. Буга, Д.

Алфімовт та ін. [1–3; 8]. Більшість дослідників розглядають педагогічні технології як один із шляхів реалізації на уроці особистісно-діяльнісного підходу до навчання, завдяки якому учні виступають активними творчими суб'єктами навчальної діяльності [4]. У методиці викладання іноземних мов серед сучасних технологій навчання розглядають наступні: навчання у співпраці, метод проєктів (проєктні технології), студентоцентроване навчання, дистанційне навчання, використання мовного портфоліо, тандемний метод, кейс-технології навчання, комп'ютерні та аудіовізуальні технології. Як зазначає С. Єрохін, інновація полягає в опануванні всіма інструментами, які надає глобальний освітній простір. А для цього, звісно, необхідна участь викладачів у науково-дослідницькому процесі, занурення у світову наукову атмосферу [11].

Виклад основного матеріалу. *Навчання у співпраці.* Ця технологія навчання базується на ідеї взаємодії учнів у групі, ідеї взаємонавчання, за якої учні беруть на себе не лише індивідуальну, а й колективну відповідальність за вирішення навчальних завдань, допомагають один одному та несуть колективну відповідальність за успішність кожного учня. На відміну від фронтального та індивідуального навчання, при якому учень виступає як індивідуальний суб'єкт навчальної діяльності, відповідає тільки «за себе», за свої успіхи і невдачі, а відносини з учителем носять суб'єкт-суб'єктний характер, при навчанні у співробітництві створюються умови для взаємодії та співпраці в системі «учень-викладач-група» та актуалізується колективний суб'єкт навчальної діяльності. Концепція навчання у співробітництві отримала практичну реалізацію в низці запропонованих американськими викладачами варіантів технології такого навчання і орієнтована на створення умов для активної спільної діяльності учнів у різних навчальних ситуаціях, запропонованих викладачем мови. Якщо об'єднати учнів у малі групи (3-4 особи) і дати їм одне спільне завдання, обумовити роль кожного у виконанні завдання, то виникає ситуація, коли кожен учень відповідає не тільки за результат своєї роботи, але, що особливо важливо для даної технології навчання, для результату всієї групи. Разом завдання вирішується, а сильні учні допомагають слабшим в успішному його виконанні. Це загальна ідея навчання у співпраці, і для завдання навчальна група формується таким чином, щоб у ній були як сильні, так і слабкі учні. Оцінка за виконане завдання групі виставляється одиницею. Розроблено різні варіанти спільного навчання. Тут важливо підкреслити, що при організації навчальної діяльності за технологією співробітництва індивідуальна самостійна робота учня стає вихідною частиною колективної діяльності. Прийоми навчання у співпраці реалізуються в ході виконання учнями ігрових завдань у запропонованих їм ситуаціях співробітництва. Для оволодіння мовою важливою умовою є спілкування мовою перекладу. За нашими спостереженнями, навчання у співпраці – це навчання в процесі спілкування учнів між собою, а цілеспрямована робота у співпраці може підвищити інтерес до занять і значно збільшити час мовленнєвої практики кожного учня на уроці.

Комп'ютерне навчання. Це навчання іноземної мови за навчальними програмами, розробленими для роботи з комп'ютером. Технологія базується на ідеях програмованого навчання і в наш час має значний вплив на всі сторони навчального процесу у зв'язку з масовою комп'ютеризацією середньої та вищої школи, створенням комп'ютерних програм для різних навчальних дисциплін, у тому числі для тих, хто вивчає іноземні мови. Вона передбачає використання можливостей Інтернету як на аудиторних заняттях, так і в самостійній роботі учнів. Проблеми комп'ютерного навчання досліджуються в рамках самостійного розділу методики – комп'ютерної лінгводидактики, що вивчає проблеми теорії та практики використання комп'ютера у навчанні мови. Комп'ютерна лінгводидактика є міждисциплінарною галуззю знань і тісно взаємодіє з розвитком інформаційних технологій, прикладної та математичної лінгвістики, розробками в галузі штучного інтелекту, проєктування комп'ютерних програм, дослідженнями взаємодії людини з комп'ютером, теорією та практикою комп'ютерного навчання в загальному плані. Ця дисципліна сформувалася як самостійний напрямок у викладанні мови з кінця 80-х років XX століття, і в ній склалися три напрямки досліджень:

1) розробка теоретичних аспектів використання комп'ютера в навчанні мови (методичні проблеми комп'ютерної лінгводидактики, типологія комп'ютерних навчальних матеріалів, оцінка ефективності комп'ютерних засобів навчання тощо);

2) експериментальна робота зі створення та використання в навчальному процесі комп'ютерних матеріалів для різних цілей, етапів і профілів навчання мови;

3) шляхи інтеграції комп'ютерного навчання в загальний процес навчання мови.

Щоб визначити сферу теорії та практики використання комп'ютера у навчанні мови із середини 80-х років минулого століття почали використовувати спеціальні терміни, зокрема: «Вивчення мови за допомогою комп'ютера» («Computer Assisted Language Learning» (CALL)) і «Навчання мовою за допомогою комп'ютера» («Computer Aided Language Instruction» (CALI)). У наш час у зв'язку з широким розповсюдженням комп'ютерних технологій набув поширення і термін «Інформаційно-комунікаційні технології». При цьому термін CALL – Computer Assisted Language Learning – зберігає своє значення як узагальнюючий термін для позначення всього комплексу теоретичних і прикладних проблем, пов'язаних з комп'ютерним вивченням мови. У вітчизняній лінгводидактиці терміном «Комп'ютерна лінгводидактика» прийнято позначати коло питань, пов'язаних із застосуванням комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Цей термін входить до позначення однієї з педагогічних спеціальностей підготовки фахівців вищої кваліфікації («Іноземна мова та комп'ютерна лінгводидактика»). Комп'ютерні навчальні програми для вивчення іноземних мов випускаються у вигляді електронних підручників, характерними ознаками яких є:

а) наявність програмного модуля (відеокліпи, озвучені діалоги, словник, граматичний коментар), навчального модуля (комплекс мовних і мовленнєвих вправ), модуль запису та відтворення мовлення,

б) подання навчального матеріалу у візуальній та звуковій формі,

в) організація матеріалу у вигляді гіпертексту, що дозволяє швидко переходити від одного розділу посібника в інший, пошук інформації,

г) уміння під час виконання контрольних завдань порівняти свою відповідь із довідкою, що зберігається в банку даних, і отримати оцінку своєї відповіді.

Студенти, які вивчають професійну мову у ВНЗ, характеризуються дуже високим ступенем мотивації, оскільки бачать реальні перспективи використання такої мови у своїй професійній діяльності. [2] Деякі курси мають підтримку в Інтернеті у вигляді додаткових навчальних матеріалів, методичних рекомендацій, доступ до яких здійснюється через комп'ютерні мережі. В даний час набули поширення наступні види комп'ютерних навчальних програм: присвячені оволодінню окремими розділами мовної системи, формуванню мовленнєвих навичок, контрольні програми, що оцінюють рівень володіння мовою, соціокультурні програми, що знайомлять з культурою країни мови перекладу. На жаль, поки що недостатньо програм для навчання мовленнєвому спілкуванню. При цьому в програмах останніх років все частіше використовуються мультимедійні системи, які синтезують звук, відео і текст, що дозволяє з максимальною ефективністю використовувати всі види і засоби візуалізації в рамках комп'ютерного навчального курсу.

Висновки. Огляд сучасних інтенсивних методик і технологій навчання іноземних мов дозволяє зробити висновок, що на сьогодні існує два основних шляхи інтенсифікації навчального процесу: один – за рахунок максимального використання технічних засобів (насамперед аудіо- та відеозаписів і програм для комп'ютера), інший – за рахунок активізації резервів особистості кожного учня (метод активізації, сугестопедії, гіпнопедії та ін.). Можна стверджувати, що найбільш перспективним напрямком вдосконалення методики в найближчі роки в напрямку інтенсифікації навчального процесу буде розвиток інтенсивних методик, що передбачають органічне включення технічних засобів у систему навчання.

Серед проблем інтенсивного навчання, що потребують свого вирішення, є такі, що вимагають уважного розгляду. У більшості випадків залишається можливість зосередити увагу на лінгвістичних аспектах матеріалу, що вивчається. Перша група проблем пов'язана з розробкою змісту інтенсивної освіти на основі сучасних досліджень у галузі лінгвістики, педагогіки, психології. Висуваючи як відправну точку інтенсивного навчання орієнтацію на навчання спілкування через спілкування, ми відзначаємо недостатню розробленість таких питань, як розмежування самих сфер спілкування, базового словникового запасу і мовленнєвих моделей для кожної сфери, а також методів спілкування, їх впровадження та закріплення. Друга група проблем стосується ширшого впровадження в систему інтенсивного навчання сучасних технічних засобів навчання та можливостей

аудіовізуалізації. Третя група проблем пов'язана зі сферою застосування інтенсивних методів. Більшість інтенсивних курсів розраховані на початковий етап навчання і переважно в сфері повсякденного спілкування. Існує потреба в навчальних посібниках для різних континентів слухачів, побудованих на спеціально підібраному та організованому навчальному матеріалі для конкретних цілей.

Широке впровадження в практику вивчення мови поряд з інтенсивними методиками різноманітних технологій навчання потребує більш чіткого розмежування понять «методика навчання» і «технології навчання» та опису самих технологій. Безсумнівно, що найперспективнішими на найближчі роки будуть технології навчання, які передбачають використання комп'ютера та різноманітних форм дистанційного навчання в освітньому процесі.

Список використаних джерел та літератури

1. Алфімов Д. В. Інноваційна освітня система вищої школи: шляхи відродження. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: зб. наук. пр. / ред. кол.: Л. І. Даниленко та ін. К.: Логос, 2000. С. 158–160.
2. Аузіна М. О. Інноваційні процеси в освіті: навч. посіб. для студ.навч. закл. Нац. банк України, Львів. банк. ін-т. Л.: ЛБІ НБУ, 2003. 103 с.
3. Буга Н. Ю., Наукоменко Т. О. Становлення наукової та інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах. *Економіст.* 2006. № 9. С. 60–64.
4. Буркова Л. В. Класифікація педагогічних інновацій як елемент механізму управління інноваційним процесом в освіті. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : зб. наук. пр. / ред. кол.: Л.І.Даниленко та ін. К.: Логос, 2000. С. 231–238.
5. Галацин К. О. Умови формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів. *Молодь і ринок : щорічний наук.-пед. журн.* Дрогобич: РВВ «Коло», 2012. № 7 (90). С. 144–147.
6. Галиця І., Галиця О. Інноваційні механізми активізації педагогічного і наукового процесів. *Вища школа: наук.-практ. вид.* 2011. № 7/8. С. 31–37.
7. Гречаник Б. В. Інноваційний потенціал вітчизняних ВНЗ: особливості та проблеми його формування. *Інвестиції: практика та досвід.* 2010. № 11. С. 24–27.
8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 218 с.
9. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К.: А.С.К., 2002. 135 с.
10. Решетнік Т. С. Інноваційні тенденції у методиці навчання іноземних мов. *Вісник психології і педагогіки.* 2014. № 14. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Решетнік_Т.С._Інноваційні_тенденції_у_методиці_навчання_іноземних_мов (дата звернення: 28.09.2022)
11. Інноваційний розвиток вищої школи: Україна – серед перших або відстаючих? *Комсомольская правда в Украине* / Міжнар. наук.-техн. ун-т ім. акад. Ю.Бугая. 2016. № 232 (3932/25327). URL: http://www.istu.edu.ua/pro-mntu/publikaciji-v-zmi/innovaciinii-rozvitok-vishchoji-shkoli/ (дата звернення: 1.10.2022)

В. В. Швець
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
д. ф. н., проф. Астрахан Н. І.

ВТІЛЕННЯ НОВАТОРСЬКИХ ПОГЛЯДІВ НА ҐЕНДЕРНІ ПИТАННЯ У ЛІТЕРАТУРНІЙ ТЕЧІЇ «МАГІЧНОГО РЕАЛІЗМУ»

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена популярністю використання ґендерних методів у літературознавстві в усьому світі, зокрема і в Україні, та неповним визначенням понять «ґендерна роль», «жіночий простір» у літературознавстві, дискусії щодо чого тривають серед дослідників соціально-гуманітарних наук досі.

Мета роботи – дослідити гендерну проблематику в літературознавстві на основі теоретичних праць українських та зарубіжних науковців, а також визначити особливості розкриття гендерної проблематики у сучасній літературі на основі фактичного матеріалу з колумбійської літератури.

Реалізація основної мети передбачає вирішення таких конкретних завдань:

- переосмислити існуючі літературні матеріали, присвячені гендерній критиці;
- сформулювати визначення понять «гендерні ролі» та «жіночий простір» та критерії їх дослідження в тексті на основі існуючої гендерної критики;
- проаналізувати масштаби гендерних досліджень в українському та зарубіжному літературознавстві;
- дослідити біографічну зумовленість гендерної теми та особливості її відображення у творчості Гарбіеля Гарсія Маркеса на прикладі роману «Сто років самотності».

Для вирішення вищезазначених завдань використовувалися такі методи: метод реферування теоретичного матеріалу, гендерний метод, історико-біографічний метод.

Аналіз опрацьованих та використаних джерел. Проблема відмінностей, рівності та рівноправності чоловіків і жінок завжди була темою гострих дискусій. Це питання розглядалося в різних аспектах залежно від того чи іншого історичного періоду, що вносило щось нове в розуміння взаємовідносин двох статей. Значна роль жінки в історичному процесі часто спонукала до пошуку різного розуміння понять «жіночі» та «чоловічі речі» та їх трактування. Ґендерна проблематика та концепт «ґендер», хоч і розглядався у своїх праобразах значно раніше, став предметом наукового дискурсу й набув особливої популярності у світовій науці та літературознавстві лише у другій половині ХХ ст., що пов’язано з хвилею феміністичного руху 60-70-х років на Заході. Гендерні підходи у своїх дослідженнях застосовувались такими відомими літературознавцями: в Україні – В. Агєєва, Т. Гундорова, О. Забужко. Є. Кононенко, Г. Улюра, С.

Трош; в Європі та Америці Філіппа Гейтс, Джоан Холлоуей, Хіна Аірпікс, Пеза Дулов, Наталі Фентон, Тані Модлескі, Лана Раков, Джейн Редвей, Рікке Шубарт.

Виклад основного матеріалу. В історичну канву трагічних подій Колумбії XIX-XX ст. Гарсія Маркес вплітає історію шести поколінь роду Буендіа. Використовуючи досвід реалістичного «сімейного» роману XIX-XX ст. і свій власний письменницький досвід, він виліплює багатогранні характери героїв, що складаються під впливом і родової спадковості, і соціального середовища, і біологічних законів розвитку [2].

Роман «Сто років самотності» густо населений персонажами. Варто зауважити, що усі персонажі-чоловіки, що належали до роду Буендіа, носили однакові імена. На сторінках роману зустрічаються десятки героїв, що носять імена Ауреліано та Аркадіо. Це зумовлено необхідністю автора показати особливість міфологічного плину часу у романі, наділити чоловічі образи подібними рисами характеру, що наче передаються спадково в залежності від ім'я власника. Проте зовсім інша манера властива автору під час зображення жіночих образів у романі: усі героїні цілком самобутні, індивідуальні, володіють особистими неповторними рисами. Таким чином, Габрієль Гарсія Маркес показує ключову роль жінки у патріархальному суспільстві Колумбії у XIX-XX століттях.

Отже, майже кожен персонаж «Ста років самотності» незвичайний, таємничий, фантастичний, він – носій магічних рис характеру або, принаймні, з ним відбуваються дивовижні події. Проте не буде перебільшенням зауважити, що серед усіх персонажів цієї родинної епопеї Урсула Ігуаран – засновниця роду Буендіа – є ключовим персонажем. Урсула – це вісь роману, навколо якої обертається і дія, і час. Урсула Буендіа була довгожителькою, прожила, за її власними підрахунками, «менше 150 років, але точно більше 120», стала свідком усіх подій, що розгорталися в житті її дітей та нащадків. Наприкінці життя вона відчула тягар виснажливої та уїдливої самотності, Урсулу спіткала самотність старості, вона почала поступово втрачати зір, допоки остаточно не втратила можливість бачити і залишилась на самоті у цілковитій темряві життя.

У образі Урсули втілилися усі чесноти жінки з народу: працьовитість, витривалість, природна кмітливість, чесність, твердий характер тощо. Недарма Гарсія Маркес називає її своїм ідеалом. Вона в міру релігійна, в міру забобонна, нею керує здоровий глузд. Вона утримує будинок в зразковій чистоті. Жінка-мати, вона, а не чоловіки, своєю працею і підприємництвом підтримує матеріальний добробут сім'ї. Урсула оберігає свою гідність хранительки домашнього вогнища. Проте через величезну кількість обов'язків та справ, які були на неї покладені впродовж усього життя, духовний світ Урсули так і лишився обмеженим родовими традиціями. Через постійні клопоти із будинком, із дітьми та чоловіком, вона не змогла накопичити душевне тепло, встановити близькі стосунки із дітьми та нащадками. Вона любить своїх дітей всеохоплюючою материнською любов'ю. Вона прагне піклуватися про усіх своїх нащадків, нікого не

полишає і біді. Після розстрілу Аркадіо Урсула забирає до себе в дім його дружину Санта-Софію де ла П'єдад і трьох дітей: дівчинку Ремедіос і хлопчиків-близнюків Хосе Аркадіо Другого й Ауреліано Другого. Проте подекуди Урсулу засліплює це інстинктивне материнське почуття. І коли блудний син Хосе Аркадіо розповідає їй, як йому одного разу довелося харчуватися тілом загиблого товариша, вона зітхає: «Бідний синку, а ми-то тут стільки їжі викидали свиням». Вона не замислюється над тим, що їв її син, вона журиться тільки про те, що він недоїдав. Вона до кінця життя була при здоровому глузді й аж до самої смерті турбувалася про свою родину: «Вбивайте рудих мурашок, бо через них будинок розвалиться, хай ніколи не гасне лампа перед дагеротипом Ремедіос, хай жоден Буендіа не одружується з родичкою, бо народяться діти зі свинячим хвостом» [4].

Урсула Буендіа – вольова жінка, справжня голова цілого роду. Вона мала право на схвалення чи заперечення у будь-яких родинних справах та питаннях. Урсула вимагала від нащадків дотримання її волі, розпоряджень та порад. Коли Хосе Аркадіо і прийомна дочка Ребека одружуються проти її волі, вона розцінює цей вчинок як неповагу до неї, як підрив сімейних засад і виганяє молодят із сім'ї. В трагічних обставинах громадянської війни Урсула проявляє надзвичайну мужність: січе батогом свого онука Аркадіо, незважаючи на те, що він правитель міста. Навіть деякий час сама керує містом замість свого онука: оголошує недійсними його декрети, відміняє носіння червоних пов'язок. Урсула заприсягається своєму синові Ауреліано вбити його своїми руками, якщо він не скасує наказ про розстріл друга сім'ї Герінельдо Маркеса. І всевладний диктатор скасовує наказ [4].

Висновки. Підводячи підсумки, слід зазначити, що Габрієлю Гарсія Маркесу вдалося на прикладі своєї головної героїні Урсули Буендіа зобразити неоціненну роль жінки в аспекті традиційної патріархальної моделі родини та суспільства. Вольова, мужня та працьовита Урсула стає рушієм сюжету та перебігу подій на сторінках роману «Сто років самотності».

Список використаних джерел та літератури

1. Білоцерковець А. Ю. «Жіноча література» як об'єкт феміністичної літературної критики. *Держава та регіони.* Сер.: Гуманітарні науки. 2013. № 4. С. 13–17.
2. Жеребкіна І. Феміністська теорія 90-х років: проблеми та парадокси репрезентації жіночої суб'єктивності. *Філософська думка*. Київ: Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди, 2000. № 6. С. 56–71.
3. Крупка Я. Жіноча проза доби модерну: концепція нового героя. *Вісник Львівського університету: зб. наук. пр. Серія «Філологічна»*. Львів: Львівський національний університет, 2004. Вип. 33. Ч. 1 С. 41–48.
4. Маркес Г. Г. Сто років самотності. Харків: Фоліо, 2015. 480 с.
5. Маслова О. Г. Магічний реалізм як парадигма культурно–мистецької свідомості сучасного суспільства. *Вісник ЧДПУ*. 2012. № 10. С. 254–269.

6. Омельченко О. В. Відтворення латиноамериканських реалій роману Г. Гарсіа Маркеса «Сто років самотності» в українському перекладі. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ: Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2012. № 2. С. 248–254.

К. Т. Шевченко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Полховська М. В.

ПРИЙОМИ ПЕРЕДАЧІ КАЛАМБУРУ НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ «FRIENDS»

Постановка проблеми. Сучасний англомовний кінодискурс рясніє величезною кількістю жартів та іронії, для досягнення комічного ефекту в популярних комедійних серіалах активно використовуються каламбури, або гра слів. У зв'язку з тим, що англомовні телесеріали та художні фільми стають дедалі популярнішими серед українського телеглядача, питання перекладу гри слів – головною складовою гумористичного аспекту кіноіндустрії – гостро постає серед перекладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням особливостей перекладу гумору в кіно займалися такі вітчизняні дослідники, як М. Юрковська, Я. Кривонос [3], Т. Лук'янова [5]. Вивченням комічного загалом займались такі відомі зарубіжні науковці: В. Раскін, П. Кейт-Шпігель, Б. Дземідок та інші. Дослідженню сарказму, присвячені наукові доробки В. Радванської, Н. Кудрявцевої, Я. Ковалевської, В. Самохіної.

Мета статті. Мета статті полягає у визначенні вектору подальшого дослідження та визначенні його термінологічного апарату; виявленні перекладацькі стратегії, що використовуються під час перекладу каламбурів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній літературі уявлення про мовну гру належить до області мовного спілкування, а сама мовна гра розглядається як «прикрашання» мови, яке «зазвичай носить характер гостроти, балагурства, жарту, каламбуру» [1].

У лінгвістиці досі немає єдиного розуміння сутності каламбуру, що відбивається і в неоднозначності термінологічного апарату. Цей прийом часто називають «грою слів», «словесною гостротою», «подвійним змістом» і тощо.

Каламбур (фр. calembour) – прийом з використанням в одному контексті різних значень одного слова або різних слів, словосполучень, які схожі за звучанням [4].

Перекладач, відтворюючи каламбур, підпорядковується надзавданню, про яке Т.Г. Лук'янова пише: «Якщо каламбур має абсолютно певний соціально

політичний адреса, якщо він має ідейне значення, перекладачеві слід докласти всіх зусиль і передати його з художньою точністю. Там, де присутній чисто звукова гра, перекладач має право відступити від букви оригіналу, якщо інакше йому не створити того самого комічного ефекту, якого хотів передати автор у своєму повідомленні» [5: 77].

Як вважає Т.Г. Лук'янова, неперекладної гри слів не існує. Однак, для того, щоб вдало передати гру слів, потрібно мати високий рівень володіння першою і другою мовами. Проблема, в першу чергу, виникає з сприйняттям і розумінням гумору. Найчастіше, ідіоматичне значення при перекладі каламбурів стає перешкодою до передачі гумору на мову перекладу.

У сучасній картині світу телесеріали є «сховищем» американського гумору. У багатьох країнах про американців судять за їхніми комедіями, сіткомами та скетч-шоу. Широка розмаїтість представлених розважальних програм дозволяє знайти індивідуальний засіб зняття напруги, емоційної розрядки та отримання позитивних емоцій у вигляді осмислення комічного.

Систематизація англійських каламбурів у серіалі «Friends» у цьому дослідженні складає основі класифікації болгарських учених С. Влахова та С. Флоріна. Одиниці, що склали корпус дослідження, розподіляються з урахуванням переважаючої риси каламбуру за трьома основними групами: фонетичні, лексичні та фразеологічні каламбури.

З метою уточнення та розширення цієї класифікації ми пропонуємо внести такі доповнення. До групи лексичних каламбурів, побудованих на омонімії, ми відноситимемо власне омоніми (слова з однаковим написанням, вимовою, але різним значенням), а також омоформи (слова, що збігаються лише в окремих граматичних формах) [7]. Омофони (слова з різним написанням, але з однаковою чи близькою вимовою) слід зараховувати до категорії фонетичних каламбурів, оскільки переважно вони пов'язані з фонетичним початком. Каламбури з урахуванням паронімів, з погляду, доцільно зарахувати до групи лексичних каламбурів, побудованих на обіграванні цілих слів чи його частин [3]. Каламбури, побудовані на власних назвах, термінах і абревіатурах, так чи інакше мають у своїй основі фонетичне, лексичне або фразеологічне обігравання двоїстості. На основі цього вирішено не виділяти дані каламбури в окрему групу і визначати їх вигляд відповідно до рівня мови, якою формується прийом. При цьому каламбури на основі власних назв, термінів і абревіатур ми супроводжуватимемо спеціальною послідом. Такі каламбури вимагають особливої уваги при перекладі у зв'язку з можливою культурною маркірованістю лексичних одиниць, що обігруються [6]]. До категорії фразеологічних каламбурів входять обігравання фразеологічних зрощень, фразеологічних єдностей, фразеологічних поєднань, а також фразеологічних виразів.

Найчисленнішою і найбільш різноманітною виявилася група лексичних каламбурів. До неї ми зараховуємо такі випадки, коли гумористичний ефект ґрунтується на семантичній ознаці. У складі цієї групи розглядаються одиниці, побудовані на основних лексичних категоріях: обігравання цілих

слів або їх частин, багатозначних слів, омонімів, антонімів, а також деякі особливі випадки, такі як обігравання власних назв і абревіатур.

Оригінальний каламбурний контекст	*Вид каламбура*
Ross: So what's a matter, you need a dentist? I've got a good one. **Phoebe:** No thanks, I have a good one too. I just, I can't see him. **Chandler:** See? That is the problem with invisible dentists. **Ross:** Why? Why can't you go to him? **Phoebe:** Because, every time I go to the dentist, somebody dies.	Лексичний каламбур на основі полісемії
Переклад «1+1»	*Прийом перекладу*
Рос: У чому річ? Тобі потрібний дантист? Я знаю хороше. **Фібі:** Ні, дякую, я сама хорошого знаю. Тільки бачити його не можу. **Чендлер:** Ніколи не звертайся до невидимих дантистів. **Росс:** Чому ти до нього не сходиш? **Фібі:** Тому що… щоразу, як я ходжу до дантиста, хтось помирає.	калькування

Другою за величиною групою досліджуваних каламбурів у серіалі «Friends» виявилися фонетичні каламбури, в основі яких лежить повна або часткова омофонія. Звукова оболонка грає домінуючу роль фонетичному каламбурі. Водночас її існування неможливе без самого слова (словосполучення, поєднання слів). Таким чином, фонетичні каламбури є складними структурними утвореннями, оскільки захоплюють у процесі обігравання інші рівні мови.

Оригінальний каламбурний контекст	*Вид каламбура*
(Ross is sitting at the table and answers the phone.) **Ross:** Y-ello. No, Rachel's not here right now, can I take a message? Alright, and how do we spell Casey, is it like 'at the bat' or 'and theSunshine Band'? OK, bye-bye.	Фонетичний каламбур, який обігрує власні імена, терміни та абревіатури.
Переклад «1+1»	*Прийом перекладу*
Рос: Алло. А Рейчел немає вдома. Щось передати? Кейсі? це пишеться, разом чи окремо? Добре передам.	опис

Третю групу аналізованих одиниць склали фразеологічні каламбури. Характерною особливістю цього виду каламбуру є обігравання стійких поєднань та їх окремих компонентів. Фразеологічні каламбури виділяють в окрему групу не тільки у зв'язку з їх суто фразеологічними особливостями, а й тому, що вони є носіями інформації про менталітет нації, спосіб життя, культуру тощо [7].

Оригінальний каламбурний контекст	*Вид каламбура*
(The girls huddle.) **Monica:** We have to do this. We are playing for women everywhere. Okay, just think about every lousy date that you ever had, okay, every guy who kept one eye on the TV while you're making out... **Phoebe:** Oh my God! You dated someone with a glass eye too?!	Фразеологічний каламбур
Переклад «1+1»	*Прийом перекладу*
Моніка: Ми маємо перемогти. Відстояти гідність всіх жінок у світі. Згадайте своє найневдале побачення. Усіх, хто тільки й робив, що дивився телевізор, поки ви... **Фібі:** О господи! У тебе теж був приятель зі скляними очима?!	опису

Таким чином, англійський каламбур має низку лінгвістичних, структурно-семантичних та стилістичних особливостей. Результати, отримані під час дослідження англійського каламбуру у серіалі «Friends», дозволяють визначити такі стійкі особливості цього явища:

• полірівневість (в освіті каламбуру беруть участь різні рівні мови, одна з яких є домінантною);

• спонтанність (використання ефекту несподіванки для привернення уваги глядача);

• ситуативність (обумовленість каламбуру певною ситуацією);

• контекстність (каламбури є носіями певної значущої інформації та вимагають від глядача наявності фонових знань та включеності до культурного контексту).

Висновки. Встановлені особливості дозволяють дійти висновку, що англійський каламбур – це складне та різноманітне лінгвостилістичне явище. З одного боку, англійський каламбур є особливим способом відображення реальності мовними засобами, з другого, є інструментом створення і доповнення картини світу. Як мовне явище, англійський каламбур демонструє специфічний спосіб осмислення дійсності та є невичерпним джерелом інформації про особливості менталітету, історії та культури американців.

Список використаних джерел та літератури

1. Вітгенштайн Л. Tractatus Logico-Philosophicus. *Філософські дослідження*. Київ: Основи, 1995. С. 87–309.

2. Кривонос Я. В. Нормативні проблеми українського перекладу американської кінопродукції. *Лінгвістика.* 2010. № 1. С. 176–182.

3. Літературознавча енциклопедія: у 2-х т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: Академія, 2007. Т. 1. 608 с.

4. Лукьянова Т. Г. Теоретичні аспекти кіноперекладу з англійської на українську мову. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н.*

Каразіна. 2011. №973. *Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов*. Вип. 68. С.183–188.
5. Софієнко І. В. Переклад кінокомедій українською: крізь терни до сміху. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. Вип. 46(4). С. 42–49.
6. Шахновська І.І., Кондратьєва О. В. Прагматична адаптація під час перекладу англомовних анімаційних фільмів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2019. Вип. 40. Т. 3. С. 96–99.

М. В. Юрченко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к. ф. н., доц. Жуковська В. В.

ПОНЯТТЯ ДИСКУРСУ З ТОЧКИ ЗОРУ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ: ТРАКТУВАННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

У глобальному інформаційному просторі вивчення політичної комунікації та політичного дискурсу стало одним із першочергових напрямків дослідників з різних наукових дисциплін. У лінгвістиці поняття політичного дискурсу привертає увагу науковців у багатьох аспектах та розглядається у працях С. Єрмоленка, С. Бибика, О. Тодора, А. Карася та ін., які дослідили лінгвістичний підхід трактування поняття дискурсу. З точки зору соціології поняття дискурсу вивчали такі дослідники як Х. Руїз, Тен ван Дейк, Кетрін Ф. Шраєр та Філіппа Споел. Розробкою класифікації дискурсу займались О. Зарецький, Г. Почепцов, Ю. Матюхіна та Ф. Бацевич. Зокрема класифікацію та функції політичного дискурсу було спрямовано такими дослідниками як Н. Шевчук, Н. Кондратенко, О. Ковальовою, Л. Нагорною та Т. Ковалевською. Попри значну кількість досліджень закордонних та вітчизняних вчених єдиного визначення і критеріїв виокремлення цього поняття немає з огляду на полісемантику дискурсу, історію його становлення та невизначеність місця у категоріальній системі та модусах вияву мови. Мета статті є систематизувати підходи сучасних лінгвістів до дистинктивних ознак політичного дискурсу та схарактеризувати наявні класифікації політичного дискурсу.

Вперше термін дискурс увів американський лінгвіст З. С. Гарріс [19: 474–494] у середині 20 століття. Протягом другої половини 20 століття кількість досліджень дискурсу та його типології збільшилась. Дискурс став об’єктом вивчення різних галузей науки: літературознавства, теорії мовленнєвої комунікації, соціальної психології, та різних напрямів лінгвістики – когнітивна лінгвістика, психолінгвістика, лінгвокультурологія, етнолінгвістика та ін.

На сьогодні у науковому доробку наявна значна кількість визначень та трактувань «дискурсу». Наприклад, словник лінгвістичних термінів С. Єрмоленка, С. Бибик й О. Тодор визначає дискурс як зв'язане мовлення в деяких соціокультурних та психологічних умовах [4: 47–48]. А. Карасик вказує, що дискурс – це мова, занурена в життя [6: 16–29]. М. Попович у своїх дослідженнях пише, що дискурс – не просто акт мовлення, а конкретна ситуація, позамовний контекст і невисловлені цілі й наміри, які цей акт мовлення супроводжують [13: 52]. В. Бусел визначає дискурс як «розмова, словесна розправа» [3: 299]. В. Шинкарук у філософському енциклопедичному словнику вказує, що дискурс – (від лат. *discursus* – бесіда, розмова) це міркування, тобто послідовність логічних ланок, кожна з яких залежить від попередньої і зумовлює наступну [17]. Згідно з визначенням Л. Губернського, дискурс – теоретико-аналітична процедура, метод наукового аналізу комплексу теоретико-методологічних проблем з акцентуванням на змістових, логічних, понятєвих елементах та засобах аналізу, єдність розуміння яких зумовлюється наявністю спільних установок у дослідників [16].

Х. Руїз вивчав дискурс із соціологічної точки зору. Він визначив, що дискурс – будь-яка мовна практика, через яку індивіди наповнюють реальність сенсом [20].

Тен ван Дейк розглядав дискурс як суттєву складову соціокультурної взаємодії, характерними ознаками якої є інтерес, цілі та стилі [22].

У соціології, згідно з працею Кетрін Ф. Шраєр та Філіппи Споел, дискурси вбудовані в різні риторичні жанри та метажанри, які їх обмежують й уможливлюють, — мова говорить про мову [21: 249.]

Ф. Бацевич у своєму підручнику з лінгвістики класифікує дискурс як комунікативне явище за такими ознаками: вияви комунікації в суспільстві (комунікативний дискурс, мовний, вербальний, невербальний, сучасні дискурсивні практики, дискурс мовчання); комунікація в межах окремих каналів (візуальний, слуховий, тактильний); вияв правил спілкування, способів викладу та втілення прагматичної мети мовців (етикетний, лайливий, дидактичний) [1: 218–225]

Кожен дискурс має мету свого перебігу, тому лінгвісти класифікують дискурс за критерієм типу. О. Зарецький поділяє дискурс на альтернативний та офіційний [5: 138]. Георгій Почепцов розробив найповнішу типологічну класифікацію: він виокремлює теле- і радіодискурси, газетний, театральний, кінодискурс, літературний дискурс, дискурс у сфері паблік рілейшнз (ПР), рекламний дискурс, політичний, релігійний (фідеїстичний) дискурси [14: 78–82]. Екстралінгвальні аспекти існування різножанрових текстів дають мотиви виділити ще поетичний [9: 81–89] та художній вид [2: 79−84.]. Ю. Матюхіна також виділяє фатичний вид дискурсу, особливістю якого є фатична інтенція – флірт, світська бесіда тощо [11: 65–71].

Можемо стверджувати, що більшість лінгвістичних досліджень дискурсу стосуються його практичного використання. К. Серажим вбачає необхідність додаткових досліджень загальнотеоретичних питань дискурсу: його суть та

природа, межа між текстом і дискурсом, комунікативні властивості, архітектоніка, роль мовця в дискурсі [15: 7–12].

Один із найбільш досліджуваних видів дискурсу – політичний, адже жоден державний режим не може існувати без комунікації. Політика – це мистецтво; а мова в ній – засіб переконування, навіювання, інформування, саме тому політичний дискурс розглядають як мовленнєву діяльність, найчастіше авторитарну.

Мета політичного дискурсу полягає у досягненні та збереженні політичної влади. Н. Шевчук підкреслює, що головне для мовця – переконати адресатів мовлення в тому, що його політичне бачення – єдино правильне; адресант сміливо пророкує майбутнє, тому важливо підібрати влучні мовні засоби. Лінгвістка наголошує, що важливо також доречно вибрати й організувати структури вираження відповідно до прагматичних умов, цілей та умов спілкування в процесі професійної діяльності політиків [18: 263–269.].

Політичний дискурс, згідно з роботами Н. Кондратенко, характеризується міфологічністю, ритуальністю, театральністю й агональністю, через які реалізується ігрова природа політичного дискурсу, також йому притаманна сакралізація, риторичність, маніпулятивність свідомістю, «мовна мода» або модні тенденції семіотичного характеру [10: 15–21].

Філологиня також класифікує політичний дискурс за такими критеріями:

- за формою (усні та писемні);
- за чинником мовця (адресантно-прямі й опосередковані);
- за метою (інформативні (новини, повідомлення), спонукальні (агітаційні листівки, прокламації), іміджеві (буклети, телевізійні рекламні ролики), мотиваційні (тексти чорного PR), експресивні (фото, пісні, анекдоти));
- за чинником адресата (особисто адресовані (пряме поштове листування) та масово адресовані (телевізійні повідомлення));
- за сферою функціонування (телевізійний, газетно-журнальний, радіо-, рекламний або PR) [10: 12–13].

О. Ковальова до цієї класифікації додає ще політичний дискурс, що функціонує в мережі інтернет. Та класифікує політичний дискурс за типом комунікативної взаємодії:

- агональний (конфліктний), наприклад, дебати;
- гармонізований (кооперативний), наприклад, новорічне вітання президента [8: 104].

Л. Нагорна виділяє такі функції політичного дискурсу:

- мобілізаційна (це плакати, лозунги, листівки, що створюють емоційний заклик адресанта до ціннісних преференцій електорату),
- маніпулятивна (спрямована на розпал ворожнечі між політичними опонентами спекуляція інформацією),
- ідеологічна та корпоративна функції виокремлення ключових позицій політика з метою демонстрування власних особливостей;

- функція привернення уваги до тексту чи зображення (популяризувати образ політика засобами яскравого портрету чи слогану з метою прихилити на його бік електорат) [12: 35].

Лінгвістка наголошує, що у практичній діяльності надмірна експресивність політичних дискурсів здатна знищити ідентифікаційний простір, руйнуючи їх інформаційну та консолідаційні функції [12: 35].

Т. Ковалевська проводить послідовність «політика – мовлення – вплив», в якій особливості політичного дискурсу зумовлені структурою соціальних відносин і комуніканти взаємодіють на рівних правах, хоча вважається, що політичний дискурс несе лише однобічний вплив, а не націлений на взаємоконтакт [7].

З вищесказаного підсумуємо, що всі комуніканти політичного дискурсу розглядаються як суб'єкти, оскільки вони активно взаємодіють між собою. Адресат розуміє і сприймає комунікативний акт; і саме на нього, як на цільову аудиторію, направлене мовлення адресанта.

Отже, питання дискурсу є актуальним для дослідження від 50-х років 20 століття до сучасності. Лінгвісти мають різні підходи до вибору критеріїв класифікації дискурсу. Серед усіх видів політичний дискурс є одним з найпопулярніших. Це різнопланове явище, що характеризується наявністю адресата та адресанта, основним елементом дискурсу є текст (в усній чи письмовій формі), наявний екстралінгвальний контекст (мета, обставини, ситуація, спосіб та час реалізації). Політичний дискурс як мовленнєвий процес вимагає ґрунтовного дослідження, тому що його складники постають дієвим засобом політичного впливу.

Список використаних джерел та літератури

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ : Вид-во «Академія», 2009. 376 с.
2. Бурбело В. Б. Сучасні концепції дискурсу та лінгвопрагматичні засади дискурсології. Київ : Вісн. *"Іноземна філологія"*, 2002. Вип. 32−33. С. 79−84.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) : дискурс / за ред. Бусел В. Т. . Ірпінь: Перун, 2005. 1720 с.
4. Єрмоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ, 2001. 181 с.
5. Зарецький О. Офіційний та альтернативний дискурси. 1950-80-ті роки в УРСР. Вид. 2, випр. та доповн. Київ: Інститут української мови НАН України, 2008. 444 с. (Перше видання 2003 р.)
6. Карась А. Семіотична перспектива інтерпретації реальності як дійсності. *Філософська думка*. 2008. №5. 137 с.
7. Ковалевська Т. Ю. Комунікативні аспекти нейролінгвістичного програмування: монографія. Одеса: Астропринт, 2008. 324 с.
8. Ковальова О. Політичний дискурс: сучасні лінгвістичні інтерпретації. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 27, Т. 2, 2020. С. 101–107.

9. Колесник О.С. Lingual representation of the mythic concept WAY. Луганськ: *Вісник Луганського національного університету імені Т.Г. Шевченка*, 2014. Вип. 3. 286 с.

10. Кондратенко Н. В. Український політичний дискурс: Текстуалізація реальності: монографія. Одеса: Чорномор'я, 2007. 156 с.

11. Матюхіна Ю.В. Small talk як різновид англійської фатичної метакомунікації: аспект діахронії. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*. 2014. №1102: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. Вип. 77. С. 65–71.

12. Нагорна Л. Б. Політична мова і мовна політика: діапазон можливостей політичної лінгвістики. Київ: Світогляд, 2005. 315 с.

13. Попович М. Бути людиною. Київ: Вид-во дім "Києво– Могилянська академія", 2011. 223 с.

14. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації. Київ: Вид-во «Київський університет», 1999. 308 с

15. Серажим К.С. Термін «дискурс» у сучасній лінгвістиці. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. Харків: Константа, 2003. С. 7-12.

16. Губерський Л. В. Українська дипломатична енциклопедія. Київ : Знання України, 2004. Т. 1. 759 с.

17. Філософський енциклопедичний словник / ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 750 с.

18. Шевчук Н. В. Особливості політичного дискурсу: зміст, функції, жанрове втілення. *Вісник ДАКККіМ. Серія: Політологія*. 2013. Вип. 1. С. 263–269.

19. Harris Z. S. Discourse analysis: A sample text. Language. 1952. Vol. 28, № 4. P. 474–494.

20. Ruiz, Jorge R. Sociological discourse analysis: Methods and logic. *Forum: Qualitative Social Research*. 2009. Vol. 10. № 2. 30 p.

21. Schryer C. F., Spoel P. Genre theory, health-care discourse, and professional identity formation. *Journal of Business and Technical Communication*. 2005. Vol. 19, № 3. P. 249–278.

22. Teun A. van Dijk. Discourse, context and cognition. *Journal of Discourse Studies*. 2006. Vol. 8, № 1. P. 159–177.

Наукове видання

СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

ЗБІРНИК СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ РОБІТ

XV Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих науковців

11 листопада 2022 року

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 26.11.2021. Формат 60х90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різографічний.

Ум. друк. арк. 34,2. Обл. вид. арк. 27,6. Наклад 200.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м.Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво про державну реєстрацію:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.