

**СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

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

3 листопада 2021 року



Житомир-2021

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 № 22 від 26 листопада 2021 року)

Рецензенти:

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

О. С. Гуманкова – 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, Н.Р. Прокопчук – Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2021. – 162 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, 2021

ЗМІСТ

А.С. Бойко СОЧЕТАНИЕ РАЗНЫХ ЖАНРОВЫХ ФОРМ В РОМАНЕ Д. МИТЧЕЛЛА «ЛУЖОК ЧЕРНОГО ЛЕБЕДЯ»	6
О. М. Бялківська МЕТОДОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	10
М. Ф. Васянович ТАКТИКА УХИЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ НЕГАТИВНОЇ ВВІЧЛИВОСТІ У ДИСКУРСИВНОМУ ПРОСТОРІ ВІДЕОІНТЕРВ'Ю	13
І. М. Величко КОНЦЕПЦІЯ ЛЮДИНИ У РОМАНАХ «1984» ДЖ. ОРВЕЛЛА І «451 ГРАДУС ПО ФАРЕНГЕЙТУ» РЕЯ БРЕДБЕРІ	16
І. Ю. Гаврилюк КОМІКС VS ГРАФІЧНИЙ РОМАН: ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПОНЯТЬ	20
М. В. Данилко ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КОН'ЮНКТИВУ ЯК ЗАСОБУ ВИРАЖЕННЯ НЕПРЯМОЇ МОВИ В РОМАНІ ДАНІЕЛЯ КЕЛЬМАНА «ОБМІРЮВАННЯ СВІТУ».....	23
В. С. Діордійчук ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО АУДИТОРНОГО ДИСКУРСУ ...	26
А. М. Дубінецька ПРОБЛЕМАТИКА РОЗМЕЖУВАННЯ ВАРІАНТНОСТІ ТА МОДИФІКАЦІЙ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ.....	30
Н. Ю. Житинська МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АНГЛОМОВНИХ ПРИСЛІВ'ІВ ТА ПРИКАЗОК	33
А. К. Килимник ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-ТЕХНОЛОГІЇ ОНЛАЙН-ДОШКИ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ.....	37
А. Д. Кириленко ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАГОЛОВКІВ СУЧАСНИХ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ	41
О. П. Клименко МАРКЕРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧНОГО РІВНЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЖУРНАЛІСТА.....	45
О. П. Клименко ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЛІКАЦІЇ МОТИВАЦІЙНОГО РІВНЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЖУРНАЛІСТА У ДИСКУРСІ ДРУКОВАНИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ	48
Ю. В. Клімчук РОЗВИТОК ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНО ЗАБАРВЛЕНИХ ТЕКСТІВ.....	50
Г. Ю. Ковальковська НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАСУ» В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	55
В. А. Корець ВІЗУАЛЬНИЙ ПУТІВНИК ЯК ОДИН З НАЙВАЖЛИВІШИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	57
О. А. Кузьмінський ВЕРБАЛЬНІ ТА НЕВЕРБАЛЬНІ СКЛАДОВІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ПОЛІТИКА	59
С. О. Лукашевич ЛІНГВОКУЛЬТУРНЕ ОСМИСЛЕННЯ КОНЦЕПТУ <i>ДИКТАТОР</i> У МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ.....	63
А. А. Машевська ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ТА СТИЛІСТИЧНІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В ХУДОЖНЬОМУ ПРОЗОВОМУ ТВОРІ	66
Р. Ф. Люзак THE PHENOMENON OF IMPLICITNESS IN THE COMMUNICATION.....	68
В.С. Ніколаєва ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ ФАНТАСТИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ АНГЛОМОВНИХ АВТОРІВ НА УРОКАХ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ В 11 КЛАСІ	71
Д. М. Маус МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛАТЕРАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	74

І. В. Нестерчук ЕЛЕКТРОННА НАОЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ.....	76
К. І. Новік ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ОНЛАЙН РЕСУРСІВ У РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ УЧНІВ 9-Х КЛАСІВ.....	80
М. А. Норенко РОЗВИТОК СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ УСНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	84
Л. С. Пархалевич ЗАСТОСУВАННЯ АВТОМАТИЧНОГО СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ АНГЛІЙСЬКОГО РЕЧЕННЯ ДЛЯ РОЗПІЗНАВАННЯ АВТОРСТВА ТА ПЕРЕВІРКИ АВТЕНТИЧНОСТІ ТЕКСТУ.....	87
Н. М. Пивовар КРЕАТИВНЕ ПИСЬМО ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ.....	90
А. А. Пилипенко КОМУНІКАТИВНА ГРАМАТИКА: РОЗВИВАЄМО ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.....	93
Д. І. Пилипишина VISUAL AIDS AS A POWERFUL TOOL TO DEVELOP STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE WRITING SKILLS.....	95
Л. В. Пилявець МІСЦЕ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	98
Л. В. Пилявець РОЛЬ ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	99
О. О. Реуцькова «УЛІСС» ДЖ. ДЖОЙСА: ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТИКИ.....	101
О. Р. Романчук РОЗВИТОК ГОВОРІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗА ДОПОМОГОЮ ПІСЕНЬ І ДЖАЗОВИХ РИТМІВ.....	106
А. Ю. Савенець ФРАЗЕОЛОГІЯ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ.....	110
О. Р. Савчук SEMANTIC AND COGNITIVE ASPECTS OF METAPHORIC TRANSFERENCE IN THE MEANING OF TERMS TO DENOTE REFRIGERATION AND FREEZING EQUIPMENT IN CONTEMPORARY ENGLISH.....	113
М. А. Середович ОСНОВНІ ПАРАМЕТРИ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ СИТУАЦІЇ В АНГЛІЇ ХІ-ХІV І ПРОБЛЕМА МОВНИХ КОНТАКТІВ.....	115
О. В. Станіславова ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ ЯК ДОДАТКОВОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ГІБРИДНОГО НАВЧАННЯ.....	118
С. В. Супрунець ВИДИ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ У РОМАНІ МАРТІНА ШОЙБЛЕ «СКАНЕРИ» ТА СПОСОБИ ЇЇ ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ.....	122
О. Р. Тамберг ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ СМАРТФОНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	125
О. В. Тимошенко ПРИНЦИП «MINIMAX» ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	129
Ю. О. Ткачук ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	130
Ю. Р. Уточкіна ПОНЯТТЯ ГЕНДЕРУ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ.....	132
А. Р. Фаліштинська ДОМІНАНТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ НА ПОЗНАЧЕННЯ МАТЕРІАЛЬНОЇ ЦІННОСТІ ТА ЇХ СЕМАНТИЧНІ ТА ЕТИМОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ...	134

А. Ю. Фесенко ПОНЯТТЯ «РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ» В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ	137
К. В. Федосенко ЗНАЧЕННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	141
Д. Г. Чеботар ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ ЯК ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ТА МЕДІОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА.....	145
К. І. Черниш СИМВОЛІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ КОЛЬОРУ В АНГЛОМОВНОМУ СОЦІУМІ	151
Є. Є. Черняєва ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ ВІДТВОРЕННЯ ЕПІСТЕМІЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНОМОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ «КВІТИ ДЛЯ ЕЛДЖЕРНОНА» ДЕНІЕЛА КІЗА).....	154
Н. В. Чурікова ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ УМІНЬ АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	157

СОЧЕТАНИЕ РАЗНЫХ ЖАНРОВЫХ ФОРМ В РОМАНЕ Д. МИТЧЕЛЛА «ЛУЖОК ЧЕРНОГО ЛЕБЕДЯ»

Постановка проблемы. Со времени своего возникновения и по сегодняшний день роман занимает ведущее место среди жанровых форм современной литературы. Он чрезвычайно чутко реагирует на все изменения, которые происходят в культуре и мировосприятии человека. Можно сказать, что этот жанр постоянно находится в активных поисках собственной идентичности.

Постмодернистский роман – довольно сложный феномен, представленный большим количеством имен и произведений. На жанровом уровне ему присуще тяготение к синтезу на разных уровнях художественной структуры.

Прежде всего, стоит отметить, что в современном романе в пределах одного произведения могут сочетаться элементы часто традиционных жанровых разновидностей (например, автобиографического, авантюрного, исторического, фантастического и т.п.). Такое сочетание позволяет роману выходить за пределы определенных жанровых традиций, которые определяют горизонты читательских ожиданий.

Синтетичность, жанровая «непредсказуемость» современного романа делает его более интересным для читателя: он становится многоуровневой структурой с мощным интерпретационным материалом.

Яркие образцы сочетания нескольких жанровых форм в одном тексте представлены в творчестве Э. Ионеско, У. Эко, М. Павич и др.

Анализ основных исследований и публикаций. Постмодернистская жанровая теория, основы которой были разработаны Ж. Деррида [6], основывается на гибридных образованиях, воспроизводящих ощущение хаоса и прокладывающих путь к новым поискам.

Ведущим специалистом в исследовании жанровых трансформаций романа в европейской литературе является на постсоветском пространстве В. О. Пестерев, которому принадлежат многочисленные труды на эту тему. Так, его докторская диссертация «Модификация романной формы в прозе Запада второй половины XX века: способы художественного «синтезирования» стала одной из первых системных работ в этой области. В ней автор приходит к выводу о том, что *«особенностью художественного синтеза в современной прозе является распространение синтезированных начал – романного и притчевого, метафорического, мифологического, лирического, поэтического, драматического, пародийно-игрового. Благодаря этому в структуре романа происходит динамический процесс перерастания «традиционной» формы в «условную»* [3].

Один из самых авторитетных специалистов по зарубежной литературе XX века Л. Андреев довольно критично относится к желанию современных писателей удивить читателя необычными романскими формами.

Так, оценивая экспериментальные формы у М. Павича, Л. Андреев, со свойственной ему иронией, отмечает, что они *«зафиксировали завершение длительной, чрезмерно длительной битвы всевозможных «новых романистов» с романом и ничего нового в себе не несут... данная навязчивая тенденция в русле культуры XX века, стала одним из главных признаков постмодернизма»* [1].

Глубокое исследование жанровой специфики современного романа представлено в докторской диссертации С. Ш. Шарифовой. Под жанровым смешением, или контаминацией, она понимает объединение в пределах одного художественного произведения элементов двух или более жанров, при котором «жанровые признаки» одного из них остаются доминирующими [4, с. 15].

Синтезирование различных жанров в пределах одного текста наблюдаются в творчестве современного английского писателя Д. Митчелла.

Изложение основного материала. Дэвид Митчелл является одним из самых влиятельных писателей своего поколения. На сегодняшний день автор опубликовал шесть романов: «Ghost written» («Литературное приведение», 1999), «Number 9 Dream» («Сон № 9», 2001), «CloudAtlas» («Облачный атлас», 2004), «Black Swan Green» («Лужок Черного Лебедя», 2006), «The Thousand Autumns of Jacob de Zoet» («Тысяча осеней Якоба де Зута», 2010) и «Bone Clock» («Костяные часы», 2014).

В творческое наследие Д. Митчелла входит также ряд коротких рассказов, два либретто («Wake» и «Sunken Garden») и перевод книги Наоки Хигасида «Почему я прыгаю» («The Reason I Jump»).

Пять из шести романов были номинированы на Букеровскую премию, в том числе его последний роман «Костяные часы». «Granta» объявил Митчелла одним из лучших молодых британских писателей; и журнал «Time» после публикации четвертого романа «Лужок Черного Лебедя» выбрал его в качестве единственного литературного романиста для списка сотни самых влиятельных людей в мире 2007 года.

В отличие от предыдущих романов, в которых автор прибегает к взаимосвязанным историям с разными сюжетными линиями («Литературный призрак» и «Облачный атлас») и глубоким фантазиям («Сон № 9»), роман «Лужок Черного Лебедя» во многом традиционный текст, охватывающий тринадцать месяцев, которые отражаются в тринадцати частях романа.

Каждая из частей представляет собой месяц из жизни главного героя романа Джеймса Тейлора, начиная с января 1982 года и заканчивая январем 1983 года. Этот период показывает путь мальчика к подростковому возрасту, на этом пути его сопровождают унижения в школе, первая сигарета, первые поцелуи и разрыв родителей. Личностные проблемы изображены на фоне социально-политических волнений в стране, развивающейся под руководством «железной леди» Маргарет Тэтчер.

По мнению Дж. Вуда, в романе Д. Митчелл отходит от постмодернистской сложности, отдавая предпочтение прямо комической увлекательной автобиографической истории о тринадцатилетнем мальчике, который имеет литературные амбиции и комическое несчастье застрять в темном, сельском Вустершире в начале девяностых (страна и время, где и когда Митчелл достиг совершеннолетия: он родился в 1969 году).

На автобиографичности романа настаивает также и Дж. Грин [7], который обращает внимание на то, что главный персонаж живет в городке Вустершир (место детства Д. Митчелла), кроме того, и автор, и его персонаж страдали от заикания, что было причиной издевательств со стороны сверстников.

Страдая от дефекта речи, писатель внимательно наблюдал за людьми, которые заикаются, а их образы стали предметом изучения в произведениях искусства. Так, фильм «Речь короля», который разрабатывает эту тему, был очень интересен для Митчелла. Автор сценария Дэвид Сейдлер и фигура актера Колина Ферта в роли Георга VI казались ему чрезвычайно убедительными.

В ранних работах Митчелл всегда старался изыскать изощренные способы, чтобы обойти языковой барьер, а потом понял, что этот барьер может работать на роман, а не против него. Он разместил персонажей в языковой тюрьме и смотрел, как они пытаются выбраться. Так, сам автор долгие годы пытался преодолеть (а потом воспринять) языковые проблемы. Он убежден, что *«именно заикание способствовало расширению лексического запаса и сделало из него писателя»* [9].

В интервью с А. Бегли Д. Митчелл отметил, что «Лужок Черного Лебедя» является книгой для логопедов в Великобритании. Он надеется, что она пригодится тем, кто хочет понять проблему изнутри. Данная тема – источник парализующего стыда. После написания второй главы романа, Митчелл понял, что правда освобождена. Ему не нужно больше притворяться. Если Джейсон вернется в будущей книге, Д. Митчелл надеется, он будет «взрослым логопедом» [5].

Дж. Грин также отмечает эксперименты Митчелла в области формы, приближающие произведение к жанру **романа воспитания**, как разновидности романа, идейно-тематический центр которого представляет процесс формирования личности, образ человека во время его становления.

Герой-рассказчик, Джейсон Тейлор, – поэт, который печатает свои стихи в литературном приходском журнале. Томас Джонс описывает роман как *«повествование о невнятном поэте, пытающемся обрести свой истинный голос»* [8: 34].

Сокрытие своего собственного имени – следствие стыда перед сверстниками, которые издеваются над ним. Действие разворачивается почти исключительно в тихом, провинциальном Вустершире. Эта жесткая конструкция обеспечивает определенную свободу повествования. Джейсон упорно трудится, чтобы сделать себя невидимым, отводя взгляды от учителей, мальчик полюбил одинокие прогулки, чтобы избежать своих сверстников. Он

не желает взрослеть, на это намекают потерянные часы деда (своеобразная остановка времени).

Мадам Ева Кромелинк, старая бельгийская аристократка, играет решающую роль в формировании взрослой идентичности подростка. Она проявляет интерес к поэзии Джейсона и вводит его в новый мир – мир музыки и литературы. Именно эта женщина побуждает парня отказаться от псевдонима Элиот Боливар, которым он подписывает свои стихи, и открыто заявить о своей личности.

В романе «Лужок Черного Лебедя» заметной оказывается межконтинентальная связь с романом М. Твена «Приключения Тома Сойера» на уровне главных персонажей и проблематики романов.

Оба главных персонажа, Джеймсон Тейлор и Том Сойер, почти одного возраста. Они предприимчивые, игривые мальчишки, у них есть друзья и девочки, которые очень нравятся, а также кузены, к которым герои испытывают взаимную неприязнь. Несмотря на непоседливый характер, ребята много читают, Джеймсон даже пишет стихи и печатается в местном журнале. Хотя подростки живут в разные времена (Том – в середине XIX века, Джеймсон – в середине XX), перед ними стоят одинаковые жизненные проблемы: найти свое место в мире и завоевать уважение среди сверстников, для этого они проходят ряд тяжёлых испытаний, что является одним из главных признаков романа воспитания.

Джеймсон имеет интерес к экзотике и потустороннему. Он ходит в лес, расположенный недалеко от «Лужка Черного Лебедя», где находится цыганский табор, встречает на катке призрака мальчика-утопленника, а также знакомится со старухой, которая живет в изолированном, сказочном доме. Замечается намек на **готический роман**, переживший свой расцвет в английской литературе в начале 19 в. В романе Митчелла происходит существенная деформация жанра: в его романе нет злодеев, ужасов, а только дом, похожий на загадочный замок.

Исторические события, а именно война на Фолклендских островах, кратко вторгается в повествование, но заканчивается почти как только начинается; Джеймсон понимает ее смысл только из споров между родителями, разговоров с сестрой и бесконечной борьбы между его одноклассниками.

Итак, можем прийти к выводу, что по жанру «Лужок Черного Лебедя» – роман, где удачно синтезированы жанровые формы автобиографического романа, романа-воспитания, готического и исторического романов. Доминирующими оказываются признаки романа воспитания, которые на первый план выносят проблему формирования личности под влиянием окружающей среды, а другие жанровые формы становятся вспомогательными элементами в раскрытии данной проблемы.

Список использованных источников и литературы

1. Андреев Л. Художественный синтез и постмодернизм/ Беседу вела Татьяна БЕК // *Вопросы литературы*. 2001 № 1.

2. Митчелл Д. Лужок Черного Чебеда.
URL:http://loveread.ec/read_book.php?id=28070&p=8(дата звернення: 15.10.2021).

3. Пестерев В. А. Модификация романной формы в прозе Запада второй половины XX столетия: Способы художественного синтезирования. Дисс. доктора филол. н. 10.01.05. Волгоград, 1999. 337 с.

4. Шарифова Салида Шаммед кызы. Теоретические аспекты жанрового многообразия азербайджанского романа. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. 10.01.08. Теория литературы. Текстология. – Москва, 2012.

5. Begley A. Interviewed by Adam Begley / A. Begley // The Art of Fiction No. 204. URL: <http://www.theparisreview.org/interviews/6034/the-art-of-fiction-no-204-david-mitchell>(дата звернення: 15.10.2021).

6. Derrida Jacques. The Law of Genre / Translated by Avital Ronell // The University of Chicago Press, Critical Inquiry, Vol. 7, № 1, On Narrative (Autumn, 1980), pp. 55–81.

7. Green J. B. Flows, routes and networks: the global dynamics of Lawrence Norfolk, Hari Kunzru and David Mitchell // a thesis submitted to the University of Gloucestershire in accordance with the requirements of The Degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Education. Humanities and Sciences, October 2007. 252 p.

8. Jones T. Outfoxing Hangman // Times Literary Supplement (11 May 2006), p. 34–35.

9. Mitchell D. Lost for words / An Essay by David Mitchell // Prospect. URL: <https://reasonablymoderate.wordpress.com/2014/06/20/everything-you-could-possibly-want-to-know-about-david-mitchell/> (дата звернення: 15.10.2021).

О. М. Бялківська

Вінницький державний педагогічний університет імені

Михайла Коцюбинського

Науковий керівник:

к. п. н., Теклюк Г. П.

МЕТОДОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Формування комунікативної компетенції є однією з головних цілей навчання учнів іноземної мови, що означає оволодіння мовою як засобом між культурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

Знання мов насамперед характеризується правильним і компетентним мовленням, теоретичним ґрунтом іноземної мови і, звичайно, вміння монологічного та діалогічного спілкування на високому рівні. Проблема

навчання монологічного і діалогічного типів мовлення на всіх етапах вивчення англійської мови є однією з найбільш важливих проблем в методиці викладання англійської мови.

Актуальність дослідження полягає в ретельному вивченні проблем, пов'язаних з викладанням реалізації діалогічного висловлювання іноземною мовою. Більш того, теоретичне обґрунтування роботи також спирається на психологічні особливості вирішення кардинальних завдань навчання діалогічних форм висловлювання.

Питання наукових знань про діалогічне мовлення та методику його навчання було висвітлено видатними методистами та фахівцями цієї галузі займалися: А. А. Алхазішвілі, І. Л. Бім, М. З. Біболетова, Д. А. Зеркін, І. А. Зимня, В. Л. Скалкіна, В. В. Черниша, С. Ю. Ніколаєвої, J. Anderson, N. Bilbrough, L. Dawes, S. Thornbury та інші. В основному вони розглядали проблеми викладання діалогічного мовлення на всіх етапах навчання.

Одиницею навчання діалогічного мовлення є діалогічна єдність – сукупність реплік, яким властива структурна, інтонаційна та семантична завершеність [2: 149]. Термін «діалогічна єдність» дуже поширений, тому з методологічної точки зору важливо визначити, що єдність реплік у діалозі є не постійною і зумовленою конкретною ситуацією, хоча можна відслідкувати і більш стійкі зв'язки.

Ця особливість показує, що лінгвістична основа навчання діалогічної форми спілкування повинна бути не окремими фразами, а діалогічною єдністю, яку прийнято називати мікродіалогом.

Діалогічна форма спілкування – це не просто запитання та відповіді, а і репліки використані співрозмовниками у всіх можливих зв'язках, які повинні бути розглянуті у процесі навчання.

Для реплік діалогічної форми спілкування характерні еліпси, дислокації слів та частин словосполучень. Це пояснюється тим, що діалог – ситуативна форма спілкування і тому не потребує суворої організації. Саме тому вважається доцільним навчати коротких, неповних відповідей і навіть запитань.

Діалогічна форма спілкування використовує багато так званих кліше, розмовних формул і та сталих виразів. Поряд із вставними і модальними словами вони здійснюють діалогічне спілкування емоційно-експресивним.

Психологічно діалогічна форма спілкування також відрізняється тим, що у кожного партнера реакція залежить від мовленнєвої поведінки іншого. Це тягне за собою необхідність швидкої реакції, на що також слід акцентувати увагу під час навчання діалогічного мовлення.

Діалогічне мовлення учнів є важливою ланкою у навчанні іноземної мови спрямованого на удосконалення мовленнєвої компетенції, що забезпечує вироблення і вдосконалення вмінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, а саме: аудіюванні, читанні, говорінні та письмі. Навчання продуктивних видів мовленнєвої компетенції (говоріння, письмо) має відбуватися на основі засвоєння мовленнєвих функцій та з урахуванням загальнонавчальної компетенції. Завдання повинні мати комунікативний пошуковий характер, щоб учень міг виявити ініціативу, творчий і критичний

підхід до розв'язання проблеми. Метою навчання діалогічного мовлення є спонтанне говоріння учнів, яке ґрунтується на попередньому опрацюванні комунікативних одиниць на рівні діалогічної єдності, мікродіалогу і самостійного діалогу [2: 3].

Діалогічне спілкування базується на:

1. Усвідомленні та вмінні чітко визначити своє мовленнєве завдання зумовлене метою учня: переконати, переконати, повідомити, дізнатися думку співрозмовника з якогось цікавого питання, порадити щось тощо.

Мовленнєва задача визначає функцію діалогічного спілкування. І кожна репліка діалогу має бути функціонально адекватною цій загальній меті спілкування.

2. Комунікації, кожної зі сторін, що організовує ланцюжок своїх реплік у діалозі оптимальним шляхом, щоб досягти реалізації своєї мети, враховуючи ймовірну реакцію партнера.

Уміння висловлювати свою думку в діалоговому спілкуванні іноземною мовою залежить від мовленнєвої компетентності учня.

Отже, діалогічна форма спілкування – це найбільш характерна форма прояву комунікативної функція мови, що характеризується використанням розмовних кліше, еліптичних речень тощо. Викладання діалогічної форми спілкування є важливою ланкою у навчанні іноземної мови, тому діяльність учнів на уроках іноземної мови ґрунтується на діалогічній формі комунікації.

Акт спілкування завжди відбувається у певній ситуації, яка може сприяти виникненню мотиву розпочати діалог і яка може змінюватися або варіюватися відповідно до поставленої мети в ході навчання іноземної мови у шкільних закладах. Учні повинні реагувати на репліки співрозмовника та продовжувати змістовний ланцюг розмови.

Список використаних джерел та літератури

1. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2002. 320 с.

2. Кремень В.Г. Модернізація освіти в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства. Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: Зб. матеріалів міжнародної науково-практичної конференції. Київ – Житомир : КІМ, 2009. 24–36 с.

М. Ф. Васянович

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Кузьменко О. Ю.

ТАКТИКА УХИЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ НЕГАТИВНОЇ ВВІЧЛИВОСТІ У ДИСКУРСИВНОМУ ПРОСТОРИ ВІДЕОІНТЕРВ'Ю

Постановка проблеми. Ввічливість – один із невід'ємних аспектів спілкування. Нехтування правилами ввічливості призводить до невдалої та незадовільної взаємодії, оскільки порушує соціокультурні норми суспільства. На думку Спенсер-Оуті, ввічливість однаково важлива як для спілкування всередині однієї культури, так і для міжкультурного спілкування. Ввічливість є обов'язковим елементом успішного процесу комунікації у більшості дискурсивних просторів [5]. Не виключенням є і медіапростір.

З метою охоплення уваги все більшої аудиторії, медіа вдаються до створення та застосування гібридних жанрів, поєднання різноманітних каналів кодування та способів викладу інформації. Одним із медійних жанрів, що довів свою затребуваність та ефективність, є відеоінтерв'ю. Наріжним каменем успіху відеоінтерв'ю є дотримання в ньому стратегії ввічливості як шанобливого ставлення мовців одне до одного, що допомагає інтерв'ююваному розкритися та проявити власну особистість. У свою чергу, стратегія ввічливості може мати позитивний чи негативний вектор, вербалізуючись надалі у локальних стратегіях позитивної та негативної ввічливості, а також низці тактик, що є кроками до реалізації вказаної стратегії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тактики реалізації стратегій ввічливості давно стали об'єктом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, асоціюючись з проявом поведінки, хороших манер, рис особистості (О. Єрзінкян, В. Є. Гольдін, Г. О. Золотова, Л. П. Рижова, Н. І. Формановська), чи інструментом, спрямованим на досягнення позитивного результату процесу комунікації (П. Браун, Г. Грайс, Дж. Лакофф, Т. Ларіна, С. Левінсон, Дж. Ліч). Однак в мовознавчій науці досі бракує системних досліджень, які б стосувалися комплексного вивчення змісту тактик ввічливості у сукупності з лінгвальними та екстралінгвальними маркерами їх вираження, що й становить **актуальність** нашої розвідки.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи стратегію негативної ввічливості у дискурсивному просторі відеоінтерв'ю, ми спираємось на визначення негативної ввічливості П. Браун та С. Левінсона, за яким «негативна ввічливість – це корекція, спрямована на прояв негативного обличчя адресата, що пов'язано, насамперед, з бажанням отримати безперешкодну свободу дії, без відволікання на непотрібні речі» [2: 129].

Метою стратегії негативної ввічливості є донесення до адресата прагнення мовця зробити вигляд, що той поважає свободу адресата. Таким чином, мовець формально демонструє, що поважає свободу дій слухача, але насправді не

реалізує цю свободу. Крім того, мовець прагне донести до слухача думку про те, що він не обмежує його свободу дій.

Розглянемо, як реалізується стратегія негативної ввічливості у відеоінтерв'ю медіадискурсу. **Матеріалом** нашого дослідження слугують інтерв'ю одного з популярних американських інтерв'юєрів Чарлі Роуза, у шоу THE CHARLIE ROSE SHOW. У вказаних інтерв'ю стратегія негативної ввічливості репрезентується тактиками, спрямованими на дистанціювання між співрозмовниками, а однією з найчастіше використовуваних тактик є **тактика ухилення**.

Реалізація вказаної тактики базується на інтенсивному використанні маркерів невпевненості або так званих хеджів [1: 51], за допомогою яких пряме запитання трансформується в непряме, опосередковане, демонструючи делікатне ставлення до автономії співрозмовника, невтручання в його особистісну сферу.

Вперше хеджі дослідив Г. Лакофф у праці *Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts* (1972). Він дійшов висновку, що вони є специфічними конструкціями, що використовуються з метою посилення або послаблення однозначності трактування повідомлення [4: 458]. П. Браун та С. Левінсон назвали хеджами «слова або словосполучення, що варіюють ступінь фразової приналежності присудка або іменникової фрази в мовленнєвій одиниці» [2: 217].

Ми, услід за К. Хайлендом, вважаємо, що хеджі – це будь-які мовні засоби, які застосовуються задля демонстрації бажання мовця не висловлювати категорично впевненість продуцента відносно істинності пропозиційного змісту свого висловлення [3: 251].

Досить поширеними засобами реалізації тактики ухилення у відеоінтерв'ю Чарлі Роуза є хеджі на кшталт *sort of, kind of* які демонструють невпевненість.

(1) *JORDAN PEELE: We were sort of feeling like, you know, we're saying what we want to say and we suspected the next season would be about as good as the current season, and it's the time to step down.*

(2) *CHARLIE ROSE: So you set out to be a comedian?*

JESSICA WILLIAMS: Yes. I knew I wanted to be an actress and my bent was sort of comedy just because I had seen so much of it in early age.

(3) *RUTH BADER GINSBURG: I'm kind of an artist. And when I make a cake for a wedding, I am creating something.*

Ще одним поширеним засобом реалізації даної тактики є хедж *well*, який найчастіше використовується слухачем з метою виграти додатковий час для підготовки відповіді на запитання:

(4) *CHARLIE ROSE: You agreed with all those points?*

STEVE BANNON: Well, I -- you know, one of the things coming into the campaign, and that's why, you know, I don't know why people had to have meetings with other countries, but I thought there was more than enough there.

Часто дана тактика реалізується за допомогою конструкції *Well, I think....*

В даному випадку конструкція слугує для побудови ухильної відповіді на запитання і не передбачає повну відповідальність за висловлену думку. Слухач обмежується власною оцінкою конкретної ситуації.

(5) CHARLIE ROSE: *That's what you should make your biography. There you go. What's the State of the New Zealand film industry today?*

TAIKA WAITITI: *Well, I think -- I think it's doing quite well.*

Ще одним поширеним засобом реалізації тактики ухилення є прислівники *probably* і *perhaps*, які виражають різний ступінь ймовірності.

(6) CHARLIE ROSE: *How long will you do this?*

IVOR PRICKETT: *Well, again –*

CHARLIE ROSE: *Until something tells you –*

IVOR PRICKETT: *Probably -- yes, until something tells me otherwise, or connected to what we were talking about earlier and how you take care of yourself through doing this work.*

(7) CHARLIE ROSE: *How did he feel about it, good?*

MAC DEMARCO: *Perhaps, he is just trying to understand what that relationship is supposed to mean, you know.*

В наведених прикладах використання прислівників *probably* і *perhaps* обумовлене прагненням слухача наголосити на ймовірності своєї думки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, стратегія негативної ввічливості є досить поширеною у відеоінтерв'ю медіадискурсу і репрезентована тактиками, спрямованими на дистанціювання між співрозмовниками. Чільне місце серед тактик негативної ввічливості в проаналізованих відеоінтерв'ю посідає **тактика ухилення**, яка виражає прагнення мовця дотримуватися дистанції у спілкуванні та отримати необмежену свободу дій.

Вважаємо перспективним в подальшому дослідити вербалізацію інших тактик, які репрезентують локальну стратегію негативної ввічливості у відеоінтерв'ю.

Список використаних джерел та літератури

1. Місягіна І. М. Дискурсивний акт ухильності / І. М. Місягіна // Наукові записки Острозької академії. Острог: Видавничий комплекс Острозької Академії, 2012. Т. II. С. 51–57.
2. Brown, P. and Levinson, S.C. (2000) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Hyland K. Talking to the academy: Forms of hedging in science research articles / K. Hyland // *Written Communication*. 1996. Vol. 13. № 2. P. 251–281.
4. Lakoff R. T. The logic of politeness ; Or, minding your p's and q's / R. T. Lakoff // *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 1973. P. 292–305.
5. Spenser-Oatey, H. (2000) *Culturally Speaking Second Edition: Culture, Communication and Politeness Theory*. Continuum.
6. <https://charlierose.com/episodes/30506?autoplay=true> Jordan Peele

7. <https://charlieroose.com/episodes/30879?autoplay=true> Jessica Williams
8. <https://charlieroose.com/episodes/30951?autoplay=true> Steve Bannon
9. <https://charlieroose.com/episodes/31147?autoplay=true> Taika Waititi
10. <https://charlieroose.com/episodes/30872?autoplay=true> Ivor Prickett
11. <https://charlieroose.com/episodes/31056?autoplay=true> Mac DeMarco

І. М. Величко

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

д. ф. н., проф. Астрахан Н. І.

КОНЦЕПЦІЯ ЛЮДИНИ У РОМАНАХ «1984» ДЖ. ОРВЕЛЛА І «451 ГРАДУС ПО ФАРЕНГЕЙТУ» РЕЯ БРЕДБЕРІ

Анотація: *стаття присвячена розгляду особливостей художнього життя людини у романах «1984» Джорджа Орвелла та «451 градус по Фаренгейту» Рея Бредбері.*

Ключові слова: *антиутопія, жанр, роман, персонаж, антиутопічний світ.*

Вибрана тема актуальна тим, що ми, люди ХХІ століття, живемо за часів важких випробувань і тривоги, коли через війни, тероризм, різного роду протести та наслідки науково-технічного прогресу здається, що вся цивілізація перебуває за крок від бездонної прірви, в яку ось-ось впаде. Крім цього, сучасна людина більшу кількість часу приділяє розважальним відео, ніж читанню книг, що незабаром може привести людство до масової деградації та нездатності мислити. Ми вже не намагаємося щось самі усвідомити та обміркувати, за нас приймають рішення, за нас думають, а ми просто сприймаємо готову інформацію, не замислюючись, чи правдива вона. Зрештою ми живемо у вік відсутності принципів та байдужості до людини. У вік, коли все наше життя полягає у смартфонах. У вік, коли Значимість простої людини втрачається. Про це нам говорили ще письменники ХХ століття, начебто передбачаючи наше майбутнє.

Джордж Орвелл гостро відчував наростання численних загроз світовому благополуччю через Другу світову війну, коли в результаті встановлення в Європі та Азії ряду правих диктатур майже всі цивілізовані країни виявилися втягнутими у загальну війну, що стала причиною більш ніж п'ятдесяти мільйонів смертей, а тому не міг не відгукнутися на катастрофічні події. Письменник оголосив особисту війну диктатурі, яку описав у романі: 1936 року він їде в Іспанію, де вирувала громадянська війна, і займає бік націоналістів. Задум антиутопії прийшов до автора під час написання повісті «Скотоферма».

Багато літературознавців вважають, що назва «1984» – це дзеркальне відображення того року, коли автор закінчив писати роман – 1948 рік. Спочатку назва книги була «Остання людина», але незабаром письменник передумав і вирішив зробити назву менш пафосною і замінив її на «Живі та померлі», але йому така назва віддавала старовиною, тому Орвелл дійшов до найкоротшого

варіанту назви – «1982», яку розкритикував видавець. І врешті-решт автор зупинився на більш символічному варіанті, назвавши книгу «1984».

Роман-антиутопія Орвелла – це приклад того, якою може стати держава, якщо не брати жодної участі у її управлінні, чи мовчати, не намагаючись відстояти свої права.

«1984» показує нам час безперервних воєн між трьома наддержавами: Океанією, Євразією та Істазією. Країна, у якій розгортається дія, віддалено нагадує Радянський Союз. Про це говорять гасла анти утопічного світу:

Війна – це мир
Свобода – це рабство
Незнання – сила

Формула $2 \times 2 = 5$ у романі, нагадує радянський заклик до виконання п'ятирічного плану за чотири роки. А Великого Брата сприймається як натяк на Сталіна – одноосібного вождя внутрішньої партії. Життя в Океанії, як і за часів СРСР, дуже бідне. Ерзац-продукти видаються за картками, як у Радянському союзі все видавалося за талонами. А доступ до більш якісних продуктів мали лише члени Внутрішньої партії [3].

Письменник хотів зрозуміти, що відбувається в тоталітарних державах. На його думку, Сталін спотворив справжні ідеї революції та побудував державу на основі жорсткої тиранії, де свобода людини була розтоптана.

Вінстон Сміт – головний герой роману, є громадянином Океанії, який працює у Міністерстві правди. Він займається фальсифікацією історії та відомої інформації своєї держави, тобто виправляє старі новини, на ті, які Старший Брат бажає впровадити в суспільство. Після знищення всіх старих екземплярів газет, часописів та книг навіть та людина, яка цим займається, не зможе відновити колишні істини історії. Наприклад, спочатку в книзі говорилося про війну Океанії з Євразією, але в кінці виявляється, що воює країна з Остазією, а отже, завжди воювала з нею, і люди навіть не замислюються про те, що буквально добу тому у них була зовсім інша інформація. Народ живе у країні, про яку абсолютно нічого не знає. Не можна навіть повністю сказати, що їхня країна дійсно веде з кимось війну, крім як з власним населенням. Письменник із деякою іронією вводить у текст таке поняття, як «п'ятихвилинка ненависті»: під час цих хвилин люди спостерігали, як найзапекліший противник Старшого Брата – Голдстейн злісно руйнував партійні доктрини, викривав диктатуру партії. І буквально за якихось тридцять секунд у народу справді виникла ненависть до зрадника Голдстейна: «огидний екстаз страху та помсти, бажання вбивати, мучити, руйнувати ковальським молотом чийсь черепи, подібно до електричного струму, мчали по всьому залу, перетворюючи людей проти їхнього бажання на верещачих і схиблених» [2]. І зовсім не важливо, чи існує така особистість взагалі, чи її вигадав уряд для обробки суспільної свідомості, він уявлявся «зловісним чаклуном, здатним лише силою голосу зруйнувати будівлю цивілізації» [2]. Однак диктаторам і простим людям потрібне не тільки джерело обожнювання, але й предмет ненависті, щоб було кого звинувачувати у всіх невдачах, тому в романі і введений такий образ, як Голдстейн. Жителі цієї держави душевно понівечені: діти у творі вже змалку готові вбивати навіть

своїх батьків; побачивши кров, понівечені трупи, багато аплодують; людей радує чужа смерть, їм весело від того, в той момент, коли показують, як літаки закидають бомбами судно із біженцями.

Партія, що проповідувала анґсоц в романі, наказує народу не вірити своїм вухам та очам, і тому всі люди сліпо йдуть за ідеологією Старшого Брата. Вони не знають свободи, але Сміт з цього приводу висуває важливу аксіому, стверджуючи, що «Свобода – це можливість сказати, що двічі по два – чотири.

Якщо це дозволено, решта звідси випливає». Йому важливо мати свою думку, яка для інших нічого не означає. Вінстон висловлює повну лояльність щодо держави та Старшого Брата, але тільки зовні, насправді він виявляє політичну невірність. Коли його ненависть прямувала на Старшого Брата, його партію та політичну діяльність, то він відчував солідарність з Голдстейном, «єдиним охоронцем здорового глузду у світі брехні» [2]. Однак Орвелл показує, що серед жорстокості та тиранії Орвелл показує, що тільки кохання, про яке всі вже давно забули, може повернути людину до життя і врятувати її.

Диктатура влади видається непохитною. Але її все ж можна перемогти, і, єдині, хто може це зробити – проли, яким достатньо лише встати і струснути, варто їм тільки захотіти, але вони мовчать. І антагоністом режиму стає головний герой роману. У глибині душі він сподівається, що Голдстейн – не вигадка, що його країна обов'язково стане волелюбною, але всі його плани руйнуються одразу. Потрапивши до таємничої кімнати 101 Міністерства Кохання, Сміт пройшов численні тортури, через які відмовився від своєї свободи слова і навіть кохання. І саме після того, як Вінстон зраджує Джулію, ми бачимо по-справжньому душевно мертву людину, яка стає частиною одноманітної сірої маси. Він повністю «вилікувався» від пороку інакодумства, тому, коли він почує переможні фанфари тріумфального зведення про перемогу Океанії у війні, то розуміє, що любить Старшого Брата. Роман-антиутопія Джорджа Орвелла «1984» несе у собі моральний урок і розкриває приховані аспекти політики сучасних держав. Вони цікавляться історією, тому що бажають переписати її, їх війна з Остазією чи Євразією – це жага до влади, вони закликають до подвигу з метою маніпуляції свідомістю народу. Орвелл у своєму творі попереджає все людство про те, яке життя чекає на нас у майбутньому, якщо ми будемо дозволяти уряду встановлювати нелюдські диктатури над людьми.

Другий твір, до якого б хотілося звернутися, – це роман американського письменника Рея Дугласа Бредбері «451 градус по Фаренгейту», який входить у трійку найпопулярніших антиутопій. Ідея написання роману прийшла Бредбері після того, як він опублікував маленьку розповідь «Пожежник», що мала успіх серед читачів. Весною 1950 року, щоб написати і закінчити роман «Людина вогню», який згодом став називатися «451 градус по Фаренгейту», Бредбері довелося заплатити дев'ять доларів та вісімдесят п'ять центів, тому він обізвав його «десятицентовим» романом.

Перечитуючи свій твір, письменник стверджував, що герої грають нові ролі в його голові, керувати їх діями він не в силах. 451 градус по Фаренгейту – це, приблизно, 232 градуси за Цельсієм, що означає температуру, при якій

починає горіти папір. Автор у творі розкриває вади суспільства, показуючи картину майбутнього, до якої неминуче призведе наша сучасна життєва позиція. Головною темою роману є роль книги у житті людини. Монтаг, головний герой твору, працює пожежником, який не гасить вогонь, а розводить його. Суспільство, що описується в романі, живе саме по собі, весь сенс життя – це не сім'я та діти, а екрани, що заповнюють весь будинок та радіоприймачі, які пропагують необхідну інформацію для держави. Ці люди не здатні думати та мислити, не здатні любити ні своїх дітей, проводячи з ними всього три дні на місяць, ні тих, з ким одружуються. Виховання дітей жінки порівнюють із пранням, а чоловіки у них щодня різні.

Таке суспільство легко керується державою. Людям заборонено читати книги: «телевізор говорить вам, про що слід думати, і вбиває це вам в голову» [1].

Але герой Бредбері відрізняється від оточуючих. Сам не розуміючи чому, він бере книгу в руки і ховає її. Але інтерес до книги у нього викликає випадок із жінкою, яка обрала згоріти з усією літературою, що в неї була, ніж жити без неї. Йому стає цікаво, що ж такого в цих листах, якщо людина вважала за краще заживо згоріти. Він сподівається, що книжки витягнуть його «з печери», де всі застрягли хоча б наполовину, адже, маючи в будинку на кожній стіні екран, люди зовсім забули про зовнішній світ, про те, що інші голодують і працюють у поті обличчя, в той час, як вони живуть у достатку і не цікавляться життям інших. Ніхто нікого не слухає та ні з ким не розмовляє. А герою всього-лиш потрібно, щоб хтось вислухав те, що в нього на душі. Не знайшовши підтримки в дружини та роз'яснення з екранів, що постійно кричать, він сподівається знайти себе у книгах. І ось ближче до кінця книги ми зустрічаємо вже іншого Гая Монтага. Бажання мислити, пізнати себе і впізнавати нове робить героя відмінним від інших. Нехай він стає ізгоєм та зрадником країни, але почуття свободи робить його щасливим, живим: у його душі немає більше тієї важкості, що так довго його обтяжувала. Бредбері застерігає нас від того, що нав'язують різноманітні гаджети, ігноруючи важливість спілкування та читання книг. Потрібно запобігати ситуації, коли гаджети ставляться вище за людину, поки не виявилось занадто пізно, як у випадку з головним героєм твору. Він надто пізно усвідомив, що загруз у інформаційних технологіях, а тому втрачає дружину. У суспільстві перше, із чим знайомиться дитина – це телефон, що може спричинити застій будь-якої сфері діяльності людини. Книга говорить про те, що необхідно читати та спиратися на досвід минулих поколінь, інакше майбутнє, що описане у романі, стане неминучим.

Список використаних джерел та літератури

1. Бредбері Р. 451 градус по Фаренгейту. М.: Ексмо, 2013. 270 с.
2. Орвелл Дж. 1984: роман. Джордж Орвелл; з англ. пер. В. Шовкун; Влада: вчора, сьогодні – навічно, О. Жупанський. К.: Вид-во Жупанського, 2019. (Майстри світової прози). 320 с.

3. Соловійова А. Антиутопія як символічна модель суспільства тотальної деперсоналізації. Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/politics/2011/162-150-11.pdf> (Дата звернення: 29.10.2021)

І. Ю. Гаврилюк

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Лісова Ю. О.

КОМІКС VS ГРАФІЧНИЙ РОМАН: ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПОНЯТЬ

Актуальність дослідження. Поєднання зображень із символами у історіях, що передаються з покоління у покоління, відомі людству з найдавніших часів. Проте, із часом відзначаються еволюція і розвиток у поєднанні ілюстрації з текстом, набуття нових сфер застосування та, зрештою, перетворення у один із видів сучасного мистецтва – комікс. На думку деяких дослідників комікс у його сьогоденньому вигляді зародився у Європі, але популяризували його все ж у США.

На сьогоднішній день саме США залишаються найбільшими постачальниками коміксів, варто лише згадати межі міжнародного поширення таких гігантів як «Марвел» (Marvel) та «ДіСі» (DC) [3: 52].

Комікси (мальовані історії) розглядаються деякими дослідниками як окремий тип медіа. Науковці зазначають, що входження коміксів чимось схоже на входження Інтернету, коли «виникає абсолютно нове комунікативне середовище, яке повністю віддзеркалює бажання споживача» [1]. Це обов'язкова риса масової культури та літератури, але «тут вона заграла сильніше, оскільки додався візуальний елемент, що працює рівноправно з вербальним» [1].

До останніх років в нашій країні феномен коміксу не мав широкої популярності й визнання та обмежувався відносно вузьким колом шанувальників. Така ситуація склалася через стереотипне в суспільстві ставлення до жанру як до «недо-літератури» [2: 302], і, відповідно, практично повну відсутність якісних вітчизняних коміксів.

Мета дослідження полягає у диференціації понять «комікс» та «графічний роман».

Виклад основного матеріалу. Комікс розглядається як креолізований текст, де вербальна (текст) та невербальна (ілюстрації) складові взємопов'язані й утворюють одну візуальну, смислову, структурну, естетичну та функціональну цілісність, що й створює прагматичний вплив на читача [3: 52].

Варто детальніше зупинитись на проблемі диференціації понять «комікс» та «графічний роман» й усунути термінологічну плутанину. Термін «комікс» (від англ. comic – комічний, гумористичний, смішний з'явився у 1920-ті роки й походить від так званих «веселих смужок» (comic stripes) – коротких історій в

ілюстраціях з гумористичними підписами, що масово публікувалися в американських виданнях. Поняття «графічний роман» з'явилося значно пізніше, наприкінці 1980-х років, як реакція на потребу розмежувати піджанр та продемонструвати, що комікс досяг «дорослого статусу». Ф. Занетін [5: 447] зазначає, що графічний роман є самостійним (відмінним від власне коміксу) культурним об'єктом, визначальними рисами якого є складаний сюжет та композиція, завершена форма (тобто, формат книги, а не багатосерійні випуски) та спрямованість на освічену дорослу читацьку аудиторію. Дослідник зауважує, що завдяки цьому жанру відстань між елітарним та популярним мистецтвом скорочується і сприяє тому, що графічний наратив постає об'єктом зацікавлення науковців вже не розглядається як несерйозний навіть у тих культурах, де комікси традиційно займали нішу «низькосортної» літератури.

Формальними ознаками коміксів є: а) поєднання слів та зображень, б) упорядкування зображень у блоки фрагментів, які графічно відділяються один від одного; в) наявність притаманних складових елементів (блок фрагмента, інтервал, текстова хмара, наративний блок).

Зазначимо, що саме «Вартові» започаткували сучасну добу коміксів – сюжети почали набувати «темніших» ознак, а персонажі – ускладнюватися психологічно, що значно відрізняється від «абсолютно добрих» та «абсолютно злих» персонажів коміксів.

Термін «графічний роман» уперше (graphic novel) пролунав у 1964 році в одному з американських есеїв, присвячених коміксам. Але популярності він набув на кілька років пізніше — коли з'явився на обкладинці «Контракту з Богом» Вілла Айснера 1978 року.

Цей твір був зовсім не схожим на те, що виходило під назвою «комікси» – супергеройські історії на газетному папері. «Контракт з Богом» був набагато складнішим за структурою та задумом. Айснер потрібна була підтримка серйозних книжкових видавців, але ніхто не хотів випускати комікс у такому вигляді. Щоб опублікувати книгу, він назвав її «графічним романом».

Беручи до розгляду заголовки до розділів, варто звертати увагу на їх відтворення при перекладі, адже в вищезазначеному графічному романі кожен заголовок має інтертекстуальні маркери – частина цитати з тексту, пісні, вірша, Біблії чи філософського трактату; при чому, сама цитата подається у кінці кожного розділу.

Наприклад, 11 розділ має заголовок *“LOOK ON MY WORKS, YE MIGHTY”* й закінчується двома рядками із сонету П.Б. Шеллі: *“My name is Ozymandias, king of kings: Look on my works, ye mighty, and despair!”*.

Ще однією групою труднощів є гра слів, яка, зазвичай, більш характерна для розважальних піджанрів коміксу, проте декілька випадків зустрічаються і в графічному романі.

“ROY CHESS. HOW'S YOUR GAME?”

А тут гра слів виникає із обмовки: *“PEOPLE KNOW SOMETHING'S COMING. ASK ME IT'S DOOMSDAY, LIKE IN THE BOOK O' REVOLUTIONS. I MEAN TANKS IN EAST GERMANY, THERE'S NO MISTAKIN' IT”* (гра слів

полягає у схожості лексичних одиниць *revolution* (революція) та *revelation* (одкровення))

Хоч стилістичний прийом і збережено в перекладі, проте втрачено змістову складову: обмовка персонажа – не випадковість й натякає на те, що світ перебуває за крок від перевороту. У такому разі інколи варто жертвувати формою на користь змісту.

У сучасних розвідках термін «графічний роман» не має суворого визначення. Зазвичай його застосовують до мальованих історій із єдиною сюжетною лінією, виданими як цілісний твір, не серійно. В американському словнику Merriam-Webster говориться: «графічний роман – це вигадана історія, яка представлена у форматі коміксів та опублікована як книга». Іноді графічними романами називають і збірки коміксів, які виходили у вигляді журналів.

Автори мальованих історій, як і раніше, вдаються до цього терміну, щоб показати, що перед читачем більш серйозний твір, ніж класичний комікс – веселі картинки про «хлопців у трико». Іноді термін вказує на довжину історії: як правило, графічні романи об'ємніші, ніж окремі випуски.

Проте поняття «комікс», «графічний роман» та «мальована історія» залишаються дуже близькими за змістом і часто взаємозамінними.

Висновки. Отже, графічні романи – це ілюстративні та інші зображення, зіставлені один за одним в продуманій послідовності для передачі інформації і / або отримання естетичного відгуку від глядача. Як мультимодальний текст комікс поєднує в собі вербальний і невербальний модули і таким чином містить в собі великий обсяг інформації, що представляє цінність для конструювання національної ідентичності.

Крім того, ця інформація розрахована на максимальну простоту сприйняття читачем, що можливо завдяки взаємодії вербальних і невербальних компонентів.

Список використаних джерел та літератури

1. Гудошник О. В. Комікс в українському комунікаційному просторі. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія «Соціальні комунікації», 2017. Вип. 17. Т. 25. С. 19–24.

2. Колесник О. С. Поетика графічного роману: синтез мистецтв та транспозиції. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, 2013. Вип. 31. С. 301–306.

3. Підгрушна О. Г. Особливості відтворення графічного роману (на матеріалі українського перекладу англomовної серії коміксів «Вартові»). *Science and Education a New Dimension. Philology*, VII(63), Issue: 212, 2019 Nov. С. 52–57.

4. Eisner, W. *Theory of Comics and Sequential Art*. Tamarac, Florida: Poorhouse Press, 1985. 164 p.

5. Zanettin, F. *Translating comics and graphic novels // The Routledge handbook of translation and culture*. London & New York: Routledge, 2018. P. 445–460.

М. В. Данилко

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., ст. викл. Анхим О. І.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КОН'ЮНКТИВУ ЯК ЗАСОБУ ВИРАЖЕННЯ НЕПРЯМОЇ МОВИ В РОМАНІ ДАНІЕЛЯ КЕЛЬМАНА «ОБМІРЮВАННЯ СВІТУ»

Найвідоміший роман австрійського письменника Даніеля Кельмана «Обмірювання світу» не даремно називають «цілою книгою у кон'юнктиві» [4], адже переважно більшість висловлювання персонажів автор передає у формі непрямой мови та невластиво прямої мови. У такий спосіб автор хотів написати не просто звичайний історичний чи пригодницький роман, а справжній шедевр елітарної літератури. Для того, щоб уникнути тривіальності історичного роману, автор повністю відмовляється від прямої мови персонажів. Він прагне поєднати нейтральний стиль оповіді історичних наукових книг з художнім романом і в такий спосіб створити особливий комізм викладу. Щодо мовного оформлення роману, то варто зазначити: «Тут домінують стиснуті, переважно паратактичні конструкції, стиль оповіді схожий на репортаж і тому сприймається об'єктивно» [5: 23].

З погляду стилістики, «непряма мова є значно компактнішим способом передачі чужого мовлення у порівнянні із прямою мовою» [3: 393]. Вона дозволяє лаконічно, але точно передати зміст, саме тому дуже широко використовується в публіцистичному стилі. Проте на відміну від публіцистичного стилю, у творах художнього стилю непряма мова є особливим засобом поезики і виконує ряд важливих функцій. Насамперед, йдеться про композиційну функцію чергування з прямою мовою. Оскільки повідомлення у формі непрямой мови характеризується не настільки сильним мовним впливом та опосередкованістю, то на перший план виноситься передусім зміст цього повідомлення. Ще однією важливою функцією непрямой мови, яка виражена за допомогою форм кон'юнктива, є те, що вона відображає оцінку та ставлення автора до переданого повідомлення.

Через такі особливості роману Даніеля Кельмана «Обмірювання світу» при перекладі цього твору українською виникають значні труднощі, адже між функціонально-семантичними полями непрямой мови у німецькій та українській мовах існують значні відмінності. І однією з найістотніших є наявність у німецькій мові морфологічного засобу оформлення непрямой мови – форм кон'юнктива.

«Надзвичайно важливим при перекладі є врахування функції кон'юнктива як формального показника непрямой мови. Форми кон'юнктива допомагають розпізнати непряму мову в недостатньо зрозумілому контексті, чітко відділити чужу мову від авторської. У деяких випадках форми кон'юнктива є єдиним показником непрямой мови, тому важливим тут є не тільки те, що форми кон'юнктива слід перекладати формами індикатива, а й те, щоб чужа мова була

виражена як така та відокремлювалася від авторської засобами української мови» [2: 444]. Тобто перекладачеві варто самостійно вирішувати, який засіб вибрати, для того щоб відділити непряму мову від слів автора, адже прямого відповідника такому морфологічному засобові як кон'юнктив у непрякій мові, в українській мові немає.

Для того, щоб дослідити засоби, трансформації та стратегії, до яких вдавався перекладач при роботі над романом «Обмірювання світу», ми проаналізували два розділи роману – «Річка» та «Духи». У ході дослідження було виявлено, що у близько 85% випадків вживається кон'юнктив I для оформлення непрямої мови персонажів. Це можна пояснити прагненням автора написати свій роман у об'єктивно-нейтральній манері оповіді. При цьому найбільш вживаною є часова форма кон'юнктив презенс, дещо рідше вживається кон'юнктив перфект і ще рідше кон'юнктив футур I. У деяких епізодах (близько 15%) вживається кон'юнктив II (як правило, кон'юнктив претеріум) та кондиціоналіс для оформлення непрямої мови. Водночас у цих випадках йдеться не про заміну форм кон'юнктиву I, які співпадають із формами індикативу, кон'юнктив II виступає тут насамперед своєрідним стилістичним засобом. Використовуючи форми кон'юнктива II у непрякій мові, автор прагне звернути увагу читача на цей епізод та, можливо, навіть викликати сумнів у достовірності висловленого.

Щодо перекладу цих форм, то тут можна прослідкувати таку закономірність. Кон'юнктив презенс, претеріум та у більшості випадків кондиціоналіс I перекладений українською дієсловами теперішнього часу:

„*Bonpland fragte, ob er den Kopf wieder heben könne*“ [6: 101].

«*Бонплан запитав, чи може він знову підвести голову*» [1: 63].

„*Das habe nichts mit Optik zu tun, sagte Mario. Vögel stürben unablässig, in jedem Moment, eigentlich täten sie wenig anders*“ [6: 110]

«*Це немає нічого спільного з оптикою, сказав Маріо. Птахи безперервно дохнуть, властиво, вони більше нічого й не роблять*» [1: 69].

Проте у деяких випадках, спираючись на контекст та узуальну норму української мови, перекладач вдається до граматичної трансформації заміни часової форми, наприклад:

“*Das seien gute Waffen, sagte Bonpland. Man könnte das Vieh erlegen und hätte eine schöne Trophäe*“ [6: 106].

«*Це добрі рушниці, мовив Бонплан. Застрелимо тварюку, й буде гарний трофей*» [1: 69].

Кон'юнктив перфект та плюсквамперфект передається українською, як правило, у формі дієслова минулого часу. І в романі не було виявлено відхилення від цієї закономірності:

„*Vogt fragte, ob sie ihm gefolgt seien*“ [6: 256].

«*Фогт запитав, чи вони прийшли через нього*» [1: 161]

Футур I та у переважній більшості випадків кондиціоналіс I передаються українською мовою дієсловами у формі майбутнього часу. Футур II при цьому передається, як правило, формами дієслів минулого часу. Цю закономірність яскраво ілюструє наступний уривок, у якому зустрічаються різні часові форми:

„Bald würden sie mit Gas funktionieren, dann werde die Nacht abgeschafft. Sie seien beide in einer zweitklassigen Zeit alt geworden. Was werde jetzt aus Eugen?“ [6: 261].

«Невдовзі вони світитимуть від газу, тоді ніч зникне. Вони обоє зістарились у низькопробний час. Що тепер буде з Ойгеном?» [1: 163].

У цьому випадку не тільки форми кондиціоналісу I та кон'юнктива футур I, а й форма кон'юнктива презенс перекладені формами майбутнього часу (таке перекладацьке рішення зумовлене контекстом), а кон'юнктив футур II, як уже було сказано раніше, відповідає в українській мові формам минулого часу.

Що стосується форми кон'юнктива презенс дієслова *sein*, то перекладач у більшості випадків, опираючись на узуальну норму української мови, повністю опускає дієслово-зв'язку *бути*:

„Das Bot sei zu klein, sagte Bonpland. Der Hund sei bissig und rieche nicht gut“ [6: 106].

«Човен замалий, сказав Бонплан. Собака злий і недобре пахне» [1: 69].

Деякі речення непрямой мови з дієсловом у формі кон'юнктива перекладач повністю трансформує і перетворює їх на односкладні речення іменникового типу:

„Man würde dem Land einen Dienst erweisen“ [6: 256].

«На благо країні» [1: 161].

Враховуючи своєрідний авторський стиль Даніеля Кельмана та його прагнення писати в дусі «зламаного реалізму» («*gebrochener Realismus*»), можна констатувати, що автор навмисно виділяв деякі уривки непрямой мови лише формами кон'юнктива, не використовуючи підрядних речень чи дієслів говоріння, що значно ускладнило роботу перекладача.

„Vielleicht sei dies und das noch möglich. Magnetismus. Geometrie des Raumes. Sein Kopf sei nicht mehr wie früher, aber doch noch nicht unbrauchbar“ [6: 261].

«Хтозна, скільки ще є різних можливостей. Магнетизм. Геометрія простору. Його голова вже не така як колись, але ще на децю здатна» [1: 163].

Як ми бачимо, у цьому уривку перекладач прийняв рішення не використовувати засоби української мови, для того щоб маркувати цей уривок як непряму мову, а тому читач не зможе ідентифікувати його як висловлювання чи думку одного з персонажів, а, найімовірніше, вважатиме словами автора.

Окрім цього, варто також зазначити, що у деяких випадках при вживанні у непрямій мові кон'юнктива автор хоче виразити свої сумніви у правдивості чужого висловлювання. Саме тому у деяких випадках перекладачеві варто вдаватися до інших засобів української мови, щоб виразити ці сумніви. У проаналізованому романі було виявлено проте лише один випадок, коли перекладач додав лексичну одиницю для того, щоб виразити сумніви автора: „Bonpland fragte, ob das sein Ernst sei“ [6: 120].

«Бонплан запитав, чи Гумбольдт, **бува**, не жартує.» [1: 72]

За словами самого Даніеля Кельмана, форми кон'юнктива в романі використовуються для того, щоб дистанціюватися від персонажів, справити

враження, що автор просто переповідає історію, як звичайний історик, а не для того, щоб висловити сумнів у правдивості висловленого. «Такий радикальний кон'юктивізм можна розглядати як акт чесності та правдивості [...]. Та все ж автор не стояв з мікрофоном перед персонажами, коли вони висловлювались. Кожне висловлювання, оформлене за допомогою кон'юктива, навіює читачам думку – персонаж міг би таке сказати насправді» [4].

За результатами аналізу було встановлено такі закономірності при перекладі форм кон'юктива: презенс, претерітум та у більшості випадків кондиціоналіс I перекладені формами теперішнього часу, перфект та плюсквамперфект – дієсловами у формах минулого часу; футур I та іноді кондиціоналіс I – майбутнім часом. Водночас були виявлені і відхилення від цих закономірностей – таку стратегію перекладача можна обґрунтувати його прагненням дотримуватися узуальної норми мови перекладу. Перекладач роману прагнув перекласти речення з кон'юктивом якомога ближче до оригіналу, проте, враховуючи неспівпадіння форм та узуальної норми німецької та української мов, він був змушений вдатися до певних трансформацій, щоб відійти від буквального перекладу, але якомога точніше передати смисл речення.

Список використаних джерел та літератури

1. Кельман Д. Обмірювання світу : роман. Львів, 2013. 189 с.
2. Кучер З.І., Орлова М. О., Редчиць Т. В. Практика перекладу (німецька мова) : навч. посібник для студ. вищ. навч. заклад. Вінниця, 2017. 464 с.
3. Шендельс Е. И. Грамматика немецкого языка. М., 1952. 368 с.
4. Daniel Kehlman. Die Vermessung der Welt. Die dreifache Maßlosigkeit. URL: <http://www.netzine.de/daniel-kehlmann-die-vermessung-der-welt/> (дата звернення: 28.09.2021).
5. Hellberg W.D. Lektüreschlüssel zu Daniel Kehlmann: Die Vermessung der Welt. Stuttgart, 2012. 86 S.
6. Kehlmann D. Die Vermessung der Welt : Roman. Hamburg, 2008. 302 S.

В. С. Діордійчук

Вінницький державний педагогічний університет імені

Михайла Коцюбинського

Науковий керівник:

к.ф.н., Мосійчук А. В.

ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО АУДИТОРНОГО ДИСКУРСУ

У сучасній дискурсології активно розвиваються дослідження в галузі інституційного дискурсу (S. Krashen, D. Nunan, I. В. Арнольд, Т. А. Ван Дейк, В. І. Карасік, В. Кінч, Є. С. Кубрякова, К. С. Серажим та ін.) [7: 16; 8, 3, 10, 11, 9, 6]. Критеріями для виокремлення того чи іншого типу інституційного

дискурсу є мета спілкування, обрані стратегії і тактики, місце і учасники, а також тексти, відтворені в рамках даної комунікації.

У лінгвістичній літературі представлена об'ємна типологія інституційного дискурсу (політичний, діловий, масово-інформаційний, рекламний, релігійний, спортивний тощо). Ми зупинимось на об'єкті саме нашого дослідження – аудиторному дискурсі, оскільки він виконує ключову функцію у формуванні особистості та її духовної сфери, та визначається як єдність здійснюваної за допомогою англійської мови комунікативної взаємодії вчителя з учнем [5: 57] і сукупності текстів, що описують цю взаємодію або задіяні в ній [2: 115]. Аудиторний дискурс реалізується у різних освітніх середовищах, має різноманітну контекстуальну прив'язаність, що закономірно веде до порушення питання і про його жанрову стратифікацію. Серед праць лінгвістів існує чимало визначень поняття жанр, але всі вони походять від визначення М. М. Бахтіна, який був основоположником досліджень у цій галузі. Отже, М. М. Бахтін визначив «жанри» як відносно стійкі тематичні, композиційні та стилістичні типи висловлювань [1], а М. П. Утехін – як найзагальнішу, найуніверсальнішу і водночас цілком конкретну категорію лінгвістичної філософії, яка не втрачає своєї важливої ролі інструмента наукового пізнання [10: 3; 11: 108].

Розгляньмо особливості уроку як жанру аудиторного дискурсу на основі скрипту уроку English Language Art – Мистецтво мови, яке включає 5 аспектів: читання, письмо, говоріння, аудіювання та перегляд відеоматеріалів, 4-го класу, штат Масачусетс – 4th Grade Reading, Massachusetts DESE US, Middle School [ELA]. Сологуб Л. В. у своїй дисертації пропонує наступне визначення терміну уроку – «class»: як жанру аудиторного дискурсу, визначеної у часі і місці усної комунікації між викладачем і учнями, де викладач організовує детальний розгляд певних теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання відповідно до сформульованих завдань [9: 25]. Згідно Т. В. Жеребило, урок як жанр аудиторного дискурсу включає назву теми або рід заняття, план, висвітлення матеріалу в навчальних цілях [6].

We're going to start this morning with reading. <...> We're going to go back and look at our reading and our thoughtful logs and we're going to talk about character traits. <...> Okay, well, that's what we're going to practice today [ELA]. Даною реплікою вчитель сповіщає учнів, чим вони займатимуться протягом уроку – «сьогоднішній ранок ми почнемо з читання. Ми збираємося повернутися і подивитися на наше читання і наші нотатки, і ми збираємося поговорити про риси характеру. <...> Добре, отже, це те, чим ми займатимемося з вами сьогодні». При цьому не тільки визначається план заняття, але й встановлюється певний зв'язок із попередніми заняттями. В даному уривку декілька разів використовується граматична конструкція *to be going to do something*, на позначення запланованої дії у найближчому майбутньому.

You are to find in your thoughtful log where you've noted something about character traits and read and reflect. <...> And share with me. Do you have an

«aha»? *Do you have a «oh I remember this» or «wait I'm confused about this»? You are to share your questions and your «aha's» [ELA].*

У вищенаведеному уривку уроку викладач конкретизує, що саме учні повинні зробити, тобто їхні «activities» в яких вони прийматимуть участь безпосередньо. Модальне дієслово «to be to» виражає наказ, інструкцію, що обумовлено даним типом дискурсу як таким, що побудований на взаємодії вчителя та учнів. Модальний дієслово «must» може емоційно підкреслювати почуття мовця по відношенню до інших людей, тому в даному випадку доречніше використовувати «to be to», що ми і спостерігаємо в даному уривку.

У даному уроці як зразку аудиторного дискурсу використовується лексика, притаманна початку уроку (*We're going to start this morning with reading. So, I want you to get yourselves ready for learning. <...> push your chairs in and come down to the floor, so, we can start with a mini lesson. [ELA]) і завершенню заняття (*The Quakers, yeah. Okay, I'd like you to put your stuff in your book boxes and get yourselves wrapped up, okay. See you next classes. <...> Have a nice day!) [ELA]. Наступною рисою є притаманний аудиторному дискурсу монологічний вид мовлення, який представлений наступним уривком уроку:**

I was thinking more symbolism. I was trying to use a symbol to give you that, okay? Hold your questions. Let me finish. «I remembered the advice of my youth. I kept my promise. I was the first soldier commissioned by my country. I remained in the Army and did not return home until each battle was won. Darkness and defeat; success and uncertainty, but never despair.» The virtue of my men and the nobility of our cause would ultimately bring our reward. God was an active agent in all that we were attempting. Our prayers were answered. This wonderful revolution was won and those who would treat us as slaves were forced from our shores. But the end was just the beginning. The new nation was weak. We had national character to establish. The country needed to defend liberty and provide for representative government. The preservation of the sacred fire of liberty and the destiny of the republic model of government were staked on this experiment [ELA].

Ще однією характерною рисою уроку є діалогічний вид мовлення, який демонструє взаємодію учасників навчального процесу у наступному уривку:

- *So, are they from the real thing or are they the real thing or are they a copy? Elaborate more. You're on the right track.*

- *Um, they, I think they are the real thing.*

- *Yeah, usually they are the real thing. What are some examples of primary sources?*

- *Some primary sources might be if you back and you look at some, like, maybe a newspaper from maybe back then [ELA].*

Із вищесказаного можна зробити висновок, що уроку як жанру аудиторного дискурсу притаманні наступні характеристики: базова пара учасників освітнього процесу (викладач – учень); монологічно-діалогічний тип спілкування, через який відкривається мета, тема, рід заняття, план уроку, висвітлення матеріалу в навчальних цілях; риси інституційного дискурсу, а саме комунікативна ситуація «тут і зараз», учасники, які взаємодіють між собою, місце, де відбувається дискурс (класна кімната, аудиторія, школа), чітко

окреслені часові норми; лексика на позначення початку та кінця уроку та власне уроку.

Список використаних джерел та літератури

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. Собрание сочинений. Т5 М.: Русские словари. Poetica. Материалы по теории языка и литературы. 2005. URL: <http://goo.gl/hI0WqZ> (дата звернення: 05.10.2021).
2. Билык В. С. Англоязычный педагогический дискурс. *Вісник ХНУ*. №1052. 2013. 234 с.
3. Дейк Т., Кинч В. О. модели ситуации, отраженной в тексте/дискурсе URL: https://studopedia.ru/19_16994_spetsializatsiya-sotsialnogo-pedagoga.html (дата звернення: 05.10.2021).
4. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. URL: <http://goo.gl/dEFm6v> (дата звернення: 05.10.2021).
5. Карасик В. И. О категориях дискурса. *Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты*: сб. науч. тр. Волгоград, 1998. С. 185–197.
6. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса. *Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики*: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1999. 196 с.
7. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004, № 1. С. 6–17.
8. Серажим К. С. Дискурс як соціолінгвальний феномен сучасного комунікативного простору (методологічний, прагматико-семантичний і жанрово-лінгвістичний аспекти: на матеріалі політичного різновиду українського масового інформаційного дискурсу): автореф. дис. ... д-ра філ. наук: 10.01.08, Київ. нац. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. Інститут журналістики. К., 2003. 49 с.
9. Сологуб Л. В. Комунікативні стратегії фахової соціалізації адресата у науково-дидактичному дискурсі (на матеріалі сучасних англомовних підручників з екології): дис. ... канд. філ. наук: 10.02.04 / Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, 2016. 214 с. URL: https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/12/dis_sologub.pdf (дата звернення: 05.10.2021).
10. Утехин Н. П. Жанры эпической прозы. Л.: Наука, 1982. 185 с.
11. Яхонтова Т. В. Лінгвістична генологія наукової комунікації: монографія Т.В. Яхонтова. Львів: Видавн. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. 420 с.
12. Arnold I.V. The English Word. URL: <https://www.academia.edu/15602501/ArnoldIVTheEnglishWord1986> (дата звернення: 05.10.2021).
13. Nunan D. Language Teaching Methodology. A Textbook for teachers. URL: <https://archive.org/stream/ilhem201503211903/%5BDavidNunan%5DLanguageTeachingMethodologyATexdjvu.txt> (дата звернення: 05.10.2021).

14. Stephen D Krashen Principles and Practice in Second Language Acquisition principles_and_practice.pdf URL: sdkrashen.com (дата звернення: 05.10.2021).

Джерела ілюстративного матеріалу

1. ELA - 4th Grade Reading – YouTube URL: <https://youtu.be/ERlwByt4xc0>

А. М. Дубінецька

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Федоренко Л. О.

ПРОБЛЕМАТИКА РОЗМЕЖУВАННЯ ВАРІАНТНОСТІ ТА МОДИФІКАЦІЙ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

Фразеологія є одним з найяскравіших засобів мови. Завдяки метафоричності, експресивності та емоційності фразеологізми не лише відображають складність та багатогранність мови, а й ментальні особливості народу, його культури, уявлень про світ. Однією з основних характеристик фразеологічних одиниць (ФО) є стійкість, незмінність компонентного складу. Однак мова є системою динамічною, яка постійно перебуває в процесі розвитку та змін, наслідки яких помітні і в сфері фразеології.

Найбільш відкритим рівнем мови, компонентний склад якого постійно змінюється, є лексико-семантичний. Саме тенденція до урізноманітнення морфологічного оформлення та синтаксичної організації сприяє процесу видозміни форми фразеологічних одиниць, що спостерігається і в німецькій мові.

Оболонка ФО може зазнавати значних змін, але загальна семантика лишається незмінною. Такі зміни називають варіаціями, фразеологізми, які їх зазнали – **варіантами**, а саме явище змінності – **варіантністю** [7: 122].

Підсумувавши наслідки досліджень змінності форми ФО на матеріалі багатьох мов, Л. Скрипник фразеологічними варіантами називає співіснуючі в мовній системі, утверджені традицією різновиди ФО, які мають те саме значення, але різняться між собою одним чи кількома (іноді усіма) компонентами лексичного складу або певними елементами лексичної структури [7: 122].

О. Кунін зазначає, що **фразеологічні варіанти** – це «різновиди фразеологічних одиниць, тотожних одна одній за якістю і кількістю значень, стилістичними і синтаксичними функціями при частковій відмінності в лексичному складі, в словоформах або порядку компонентів» [5: 7].

У випадках варіантності зміни можуть стосуватися тільки лексичного складу ФО або лише структури, але найчастіше є комбінованими [7: 122].

Прикладами лексичної варіативності є: *j-m das (sein) Herz ausssschütten (ergießen)* – переклад українською: *вилити душу кому-н.* [3: 131], *mit großen*

Herren (Leuten) ist schlecht (nicht gut) Kirschen essen – переклад українською: з ним краще справи не мати; кому-н. пальця в рот не клади [3: 130].

Серед структурних змін ФО можна виділити:

1) варіації іменникових форм: *die Faust (Fäuste) in der Tasche ballen* – переклад українською: розм. стискати кулаки (з гніву); погрожувати кому-н. за спиною [3: 77]; 2) варіації прийменників: *bis an den (in den) Himmel heben* – переклад українською: вихвалити, підносити до небес [3: 135]; 3) зміна часової форми дієслова: *das ist (war) für die Katze* – переклад українською: усе даремно, марно; кому під хвіст [3: 149].

Ще однією можливістю зміни структурного складу ФО є додавання компонентів: *um der Palme (des Siegers) riegen* – переклад українською: боротися за пальму першості [3: 190].

Комбіновані варіації поєднують в собі лексичні та структурні зміни: *wie vom Himmel fallen / wie vom Himmel gefallen / aus allen Himmeln fallen / aus den Wolken fallen* – переклад українською: ні з того, ні з сього; як з неба звалитися [3: 136].

Однак з явищем варіантності не слід плутати явище **модифікації** фразеологічних одиниць. Як і варіантність, модифікації виникають внаслідок змін структурного та семантичного складу фразеологічних одиниць. Проте ці два явища не є тотожними, хоча й дуже схожі, що ускладнює процес їх розмежування.

Зарубіжні та вітчизняні науковці, як, наприклад, Г. Бюргер, С. Денисенко, Х. Пальм, В. Фляйшер, В. Гаврись, С. Денисенко, Д. Квеселевич, О. Пророченко та ін. займалися вивченням різних аспектів природи модифікацій фразеологізмів. Однак, через такі джерела, як реклама, телебачення та преса кількість трансформованих та модифікованих ідіом постійно збільшується.

Одним із перших мовознавців, хто почав розглядати трансформації ФО як системне та закономірне мовне явище, був О. Кунін. Він зазначав, що «у разі okazionalного вживання фразеологічних одиниць можлива зміна компонентів, уклінювання слів чи словосполучень, часто з лексичними змінами та синтаксичними деформаціями» [4: 10].

Г. Бюргер у свою чергу модифікацією вважає креативні зміни в складі ФО, які не відповідають формі, зафіксованій в словнику, та зумовлені цілями певного контексту [9: 114].

Модифікації, як і варіантність, можуть стосуватися не лише лексичного, а й структурного складу ФО.

Одним з найпоширеніших видів модифікацій ФО є **заміна** або **субституція** компонентів стійкого словосполучення словами вільного вжитку, що здебільшого зумовлено контекстом. Такий прийом популярний в рекламі, пресі, телебаченні тощо: *wild auf neue Kunden* (реклама спеціалізованої ярмарки-виставки) – вихідна форма: *gespannt auf Akk.* – переклад українською: чекає з нетерпінням; *Verdauung gut, alles gut* (реклама йогурту); *Preise gut, alles gut* (слоган фірми С&А) – вихідна форма: *Ende gut, alles gut* – переклад українською: кінець діло хвалить [1: 178–179].

Ще одним поширеним видом модифікацій є **введення в контекст**, причому одна й та ж ФО в різних контекстах може трансформуватися по-різному і мати різне значення: *Geißen ohne schlechtes Gewissen, ohne Gewissenbisse genießen, bewusst genießen – ohne schlechtes Gewissen* – вихідна форма: *nach bestem Wissen und Gewissen* – переклад українською: *чесно, сумлінно* [2: 324].

Проблема розмежування модифікацій та варіантності ускладнюється тим, що в обох випадках йдеться про зміну певного компонента ФО, тобто перетинаються схожі між собою мовні процеси. Слід також брати до уваги те, що на певному етапі розвитку мови ФО може вважатися okazіональною, а на іншому стати загальноживаною [8: 2].

Виділяють наступні критерії варіювання компонентів фразеологічної одиниці:

- 1) семантична тотожність варіантів;
- 2) синонімічна взаємозаміна компонентів;
- 3) фіксованість у словнику (однак цей критерій можна вважати відносним, зважаючи на стрімкий розвиток мови).

Отже, однією з основних відмінностей варіантності та модифікацій є те, що варіанти – це ФО із синонімічною заміною одного з їх компонентів, яка не порушує семантичної тотожності, синтаксичної функції й прийнята узусом [8: 2].

Модифіковані фразеологізми, на відміну від варіантів, є творчою, креативною переробкою сталих висловів, яка не є зафіксованою у словнику. Актуальними такі модифікації часто є лише в певному контексті, умовами якого вони зумовлені для увиразнення повідомлення та експресивної передачі інформації. Фразеологічні трансформації (модифікації) – це зміни, які уможливають сполучення фразеологізму зі словами такого лексичного ряду, з якими він як мовна одиниця у межах норми сполучатися не може [6: 192].

Отже, розглянувши такі два явища як варіантність та модифікації ФО можна визначити певні ключові відмінності між ними. По-перше, варіанти є фіксованими в словниках та прийнятими узусом, трансформовані фразеологізми в словниках не фіксуються та характеризуються okazіональністю вживання. По-друге, у випадку варіантності компонент ФО заміняється синонімічним, у разі модифікації – здебільшого словами іншого лексичного ряду. Не менш важливою особливістю є також те, що варіанти ФО можуть вживатися в різних контекстах, модифіковані ФО зберігають своє значення лише в межах певного контексту.

Список використаних джерел та літератури

1. Гаврись В. І., Пророченко О. П. Німецько-український фразеологічний словник: в 2 т. К. : Радянська школа, 1981. Т. 1. 416 с.
2. Гаврись В. І., Пророченко О. П. Німецько-український фразеологічний словник: в 2 т. К. : Радянська школа, 1981. Т. 2. 382 с.

3. Денисенко С. Н. Словник-довідник з фразеологічної деривації на основі існуючої фразеології німецької мови з перекладом прикладів на українську та російську мови. Вінниця: Нова книга, 2005. 277 с.

4. Кунин А. В. Фразеологические единицы и контекст // Иностранные языки в школе. 1971. № 5. С. 2–15.

5. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка. М. : Международные отношения, 1972. 288 с.

6. Молотков А. И. Основы фразеологии русского языка. Л. : Наука, 1977. 280 с.

7. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови . К. : Наук. думка, 1973. 278 с.

8. Федоренко Л. О. Модифікації структурного і семантичного складу фразеологізмів сучасної німецької мови. Житомир: Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка, 2007. Вип. 34. С. 193–197.

9. Burger H. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 2. überarbeitete Auflage. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2003. 214 S.

Н. Ю. Житинська

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Григор'єва Т. Ю.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АНГЛОМОВНИХ ПРИСЛІВ'ІВ ТА ПРИКАЗОК

Життя в епоху глобалізації вимагає активного включення кожного в міжкультурну комунікацію за допомогою усних і письмових форм спілкування. Формування іншомовної лексичної компетентності – це основна мета навчання іноземної мови. В даний час, вкрай актуальною є проблема підтримки високого рівня зацікавленості та мотивації школярів у вивченні іноземних мов.

Поняття «компетентність» можна визначити як результат навчальної діяльності особистості, здатність реалізовувати набуті знання, уміння й навички в практичній діяльності та різних життєвих ситуаціях. Тобто це особистісна характеристика фахівця, який володіє низкою відповідних компетентностей.

Безумовно до компетентності входить не лише високий рівень знань та обізнаність із специфікою обраної спеціальності, а й володіння мовою. Добре відомий той факт, що чим багатший лексичний запас мовця, тим вищий рівень його комунікативних здібностей і тим самим він стає більш компетентним спеціалістом.

Лексична компетентність, за С. Ю. Ніколаєвою: «це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок та лексичної усвідомленості» [3: 215].

Одним із засобів формування лексичної компетентності у навчанні іноземних мов є використання англійського фольклору на уроках іноземної мови. В нашому дослідженні ми приділили увагу прислів'ям та приказкам.

Проблемі формування лексичної компетентності присвячені дослідження К. В. Александрова, Н. І. Гез, І. О. Зимньої, А. А. Міролюбова, С.Ю. Ніколаєвої, Л. С. Панової, Г. В. Рогової, С. В. Смоліної, А. Н. Шамова, С. Ф. Шатілова та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Ідіоми як один із важливих компонентів лексичного складу англійської мови розглядалися в працях багатьох дослідників, а саме: М. Ф. Алефіренка, Г. Б. Антрушиної, О. В. Куніна, Г. І. Подосиннікової, В. Н. Телії, D. Crystal, Ch. Fernando, W. O'Grady, A. Makkaï, T. McArthur, R. Moon та інших.

Рівень володіння іноземною мовою на кінець одинадцятого класу згідно чинної програми має відповідати рівню B1 (рівень стандарту) за «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з Мовної Освіти» [2].

Вимоги програми з іноземної мови у ЗЗСО відображаються у лексичному мінімумі, в якому розрізняють активний і пасивний мінімуми. Отже, для учнів старших класів обсяг активного словника становить від 2500 до 8000 лексичних одиниць для забезпечення високого розмовного рівня. Пасивний мінімум має становити 1400 – 2300 лексичних одиниць [3: 93–95].

Нами було проаналізовано декілька зарубіжних та вітчизняних підручників, які часто використовуються у навчанні іноземній мові, на предмет наявності вправ на розвиток лексичної компетентності у загальному і в контексті роботи з фольклором. А саме, «On Screen» – рівень B1+ та «New Language Leader» - рівень B1+.

Аналізуючи підручник для поглибленого вивчення англійської мови «New Language Leader», було виявлено, що для розвитку лексичної компетентності учнів відведено 103 вправи від загальної кількості – 896. Для розвитку лексичної компетентності приділена досить невелика кількість вправ. А от серед вправ на розвиток вокабуляру немає жодної з використанням фольклору.

Також нами було проаналізовано підручник «On Screen» Express Publishing. З 716 вправ на розвиток лексичної компетентності відведено 181 вправу. В цьому підручнику також немає жодних вправ, що залучали б фольклор у розвитку лексичної компетентності.

Лексико-граматична конотація прислів'їв і приказок сприяє збагаченню лексичного запасу учнів. Вивчення англійських прислів'їв і приказок дозволяє дітям зрозуміти образну побудову іноземної мови, розвинути пам'ять, долучити до мудрості минулих поколінь. Також потрібно відзначити, що короткі, емні фрази легше запам'ятати.

Згідно з нашим припущенням про те, що розвиток лексичної компетентності учнів старшої школи буде більш ефективним при застосуванні спеціально розробленого комплексу завдань, сутність дослідно-експериментальної роботи полягає в апробації розробленого нами комплексу завдань, спрямованих на розвиток лексичної компетентності з використанням англійських прислів'їв і приказок.

Для перевірки висунутої гіпотези і підтвердження теоретичних положень дослідження було організовано і проведено експериментальне навчання. В нашому експерименті ми застосували методику за С. Ю. Ніколаєвою, згідно з якою формування лексичної компетентності проходить у три етапи. Це етап презентації нового іншомовного матеріалу, етап тренування та етап практики в застосуванні засвоєного матеріалу у процесі спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності [3: 53–54].

На першому етапі ми застосували такі вправи:

1. З'єднайте англійське прислів'я з його українським еквівалентом:

- 1) When in Rome, do as the Romans do.
 - 2) A man is known by the company he keeps.
 - 3) Don't quarrel with your bread and butter.
 - 4) He that has a great nose thinks everybody is speaking of it.
 - 5) The grass is always greener on the other side of the hill.
- a) Скажи мені хто твій друг і я скажу хто ти.
 - b) Серед вовків жити – по-вовчому вити.
 - c) Всюди добре, де нас нема.
 - d) Не плюй в криницю – прийдеться води напиться.
 - e) На злодієві шапка горить.

2. З'єднайте першу половину прислів'я з другою.

- | | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| 1. When in Rome | a) on the other side of the fence. |
| 2. The grass is always greener | b) without breaking a few eggs. |
| 3. A chain is only | c) do as the Romans do. |
| 4. You can't make an omlete | d) as strong as its weakest link. |
| 5. A man is known | e) by the company he keeps. |

Для другого етапу, метою якого є організувати вправління учнів у застосуванні засвоєного матеріалу, ми використали такі вправи:

1. Знайдіть закінчення прислів'я і перекладіть українською мовою.

Between two stools___. He laughs best___. Habit___. Clothes do not___. False friends___. Early to bed, early to rise___. Like father___. A man is as old as he feels___. To know everything_____.

2. Підберіть за змістом потрібну назву тварини: horse, hare, cat, dog, bird, bull.

Barking ___ seldom bite. A ___ in the hand is worse two in the bush. All ___ are grey in the dark. The ___ must be taken by the horns. Every ___ likes its own nest best. Curiosity killed the___. A ___ stumbles that has four legs. Do not swap ___ in the middle of the stream. First catch your___, than cook him. The early ___ catches the worm.

Для третього етапу були підбрані такі вправи:

1. Напишіть колективний творчий розповідь на тему будь-якої прислів'я або приказки. «A friend in need is a friend in deed».

2. Складіть діалог або полілог з прислів'ям. «Never put off till tomorrow what you can do today».

Вправи з приказками та прислів'ями сприяють розвитку в учнів мовної та контекстуальної здогадки, адже найчастіше слова, які використовуються в

англійських приказках і прислів'ях, в українському варіанті зовсім інакше звучать. То *kill two birds with one stone* перекладається «Вбити 2 зайців одним пострілом».

Для експерименту учні десятого класу були поділені на дві групи на основі аналізу їх успішності з предмету «Англійська мова»:

- експериментальна: 10 учнів (1 людина з рівнем знань «відмінно» (10%), 4 людини з рівнем знань «добре» (40%) , 5 осіб з рівнем знань «задовільно» (50%));

- контрольна група: 10 учнів (1 людина з рівнем знань «відмінно» (10%), 3 людини з рівнем знань «добре» (30%), 6 осіб з рівнем знань «задовільно» (60%). Так як середній бал по групах приблизно рівний, то вважаємо розподіл однорідним.

У 10 «А» була проведена дослідно-експериментальна робота та використана спеціальна методика розвитку лексичної компетентності на основі розробленого комплексу вправ з використанням прислів'їв та приказок. У 10 «Б» процес навчання протікав без змін.

Задля визначення рівня сформованості лексичної компетентності, учням було запропоновано 3 картки із завданнями. Учнім необхідно було:

- виконати 3 лексичних вправи за формою слова;
- виконати 3 лексичних вправи з перекладу слова;
- виконати 3 лексичних вправи по запропонованим текстам.

Низький рівень сформованості лексичної компетентності становить менше 6 балів, середній рівень становить від 7 до 8 балів, високий рівень – від 9 до 10 балів. Після прослуховування аналізується загальний результат і рівень сформованості лексичної компетентності.

Порівнявши дані за двома групами, можна зробити висновок, що різниця рівнів сформованості лексичної компетентності в учнів ЕГ та КГ незначна і знаходиться на середньому рівні.

Головною метою нашої дослідно-експериментальної роботи був доказ висунутої гіпотези про те, що процес формування лексичної компетентності буде протікати успішніше, якщо в процесі навчання використовувати розроблений нами комплекс завдань.

На узагальнюючому етапі експерименту для виявлення ефективності розроблених і апробованих нами завдань необхідно було з'ясувати зміни рівня володіння лексикою в учнів. Для цього було здійснено підсумковий контроль у формі утворення форм слів, перекладу слів і роботи з текстом. Завдання були схожі за формою з завданнями на експериментальне.

Середній бал в ЕГ збільшився на 1,7 бали, що свідчить про зростання рівня сформованості лексичної компетентності в учнів даної групи. Середній бал в КГ залишився практично незмінним, дані показують, що прогрес в рівні сформованості лексичної компетентності при навчанні читання склав 0,8.

Отже, у ході дослідно-експериментальної роботи було встановлено, що, незважаючи на те, що в курсі шкільної програми передбачається значне число уроків на розвиток лексики, учні, що вчаться на середньому рівні,

характеризуються низьким і середнім рівнем розуміння лексики під час читання текстів та інших видів діяльності, що вимагають володіння вокабуляром.

У зв'язку з цим, а також з тим фактом, що у підручниках вправи на розвиток лексичної компетентності представлені недостатньою мірою, видається актуальним розширити число завдань для розвитку лексичної компетентності учнів, а саме з урахуванням англомовного фольклору. Поставлена мета в нашій дослідно-експериментальній роботі була успішно досягнута, встановлені завдання були здійснені в повній мірі, висунута гіпотеза була підтверджена за допомогою експерименту.

Список використаних джерел та літератури

1. Английские пословицы и поговорки с переводом. URL: <http://linguapedia.info/english/proverbs-sayings.html> (дата звернення: 29.10.2021).
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. 150 Common English Proverbs with Meanings and Examples. Lemon Grad. URL: <https://lemongrad.com/proverbs-with-meanings-and-examples/> (дата звернення: 30.10.2021).

А. К. Килимник

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

д. пед. н., доц. Щерба Н. С.

ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-ТЕХНОЛОГІЙ ОНЛАЙН-ДОШКИ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Постановка проблеми. Відповідно до ключових освітньо-нормативних документів (Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, Державного стандарту базової середньої освіти, Навчальних програм, Методичних рекомендацій з іноземних мов (2021) та проєкту Концепції мовної освіти в Україні) середня іншомовна освіта покликана сформувати духовно розвинену особистість, яка зможе вільно і безперешкодно комунікувати усно і письмово [14; 2; 6; 8]. З приходом у світ пандемії COVID, з'явилася нагальна потреба у переході на дистанційну форму навчання. Згідно з положенням Міністерства освіти і науки України «Про Оновлені умови організації дистанційного навчання» від 16 жовтня 2020 року, школи мають сприяти організації навчання з планомірною синхронною взаємодією між вчителями та учнями, а вчителі, у

свою чергу – постійному відстеженню результатів учнів [9]. Завдяки цьому, зростає потреба підвищити ефективність навчання учнів усіх різновидів мовлення, і зокрема писемного, в умовах дистанційного навчання.

Актуальність статті зумовлена, з одного боку, значенням писемного мовлення в сучасному житті, а з іншого – змінами, що відбулися останніми роками в освітньо-нормативних документах. Аналізуючи їх вимоги, ми дійшли висновку, що з плином часу навчання поступово переходить в онлайн-простір (див. напр. вимоги Навчальних програм) [6].

На сучасному етапі наукових досліджень не згасає зацікавленість науковців у розвитку писемномовленнєвої компетентності. Вивченню даної проблеми присвячені дослідження О. Царик (2015), С. Ніколаєвої (2002), Л. Бугайової (2019), О. Прищепи (2008), І. Шендерук (2019) та О. Чабан (2014) [10; 4: 205–210; 1; 7; 12; 11] та інших, проте питання використання веб-технологій у процесі навчання писемного мовлення залишаються невивченими. Тому **метою статті** було обрано охарактеризувати поняття "писемне мовлення" та вивчити доцільність використання онлайн дошки як засобу його навчання на уроках англійської мови.

Аналіз останніх досліджень. У методичній літературі існують два поняття «письмо» і «писемне мовлення», які не тотожні між собою. Зокрема, поняття письмо (за даними таких словників, як Collins Dictionary [15], EnglishClub [16], Cambridge Dictionary [13], Merriam-webster [18], The Free Dictionary [19]) охоплює все, що є написаним або надрукованим і представляє собою використання знаків і букв. Отже, з погляду методики навчання іноземних мов ми навчаємо письма, коли вчимо каліграфії та орфографії. Водночас писемне мовлення – це вміння передавати думки у письмовій формі (С. Ю. Ніколаєва, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк, 2002, О. М. Чабан, 2014, Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова, 2010) [4: 205-210; 11; 5: 202], що нерозривно пов'язане з комунікацією.

Переваги навчання учнів ЗЗСО писемного мовлення очевидні, адже воно є не лише «універсальним закріплювачем» мовного матеріалу, але й окремим незамінним каналом спілкування. Такі педагоги, як С.Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк (2002), Л. С. Панова (2010), О. М. Чабан (2014) [4: 205–210; 5: 202; 11] та інші приходять до висновку, що писемне мовлення позитивно впливає на розвиток усного мовлення та читання. Це може бути обґрунтовано тим, що в порівнянні з усним мовленням при письмі використовується значно більше аналізаторів. За даними О. Царик, у 90 % людей зоровий канал сприйняття інформації в декілька разів сильніший у порівнянні зі слуховим [11]. Крім того, знання набуті під час писемномовленнєвої діяльності планомірно переносяться учнями в говоріння, що поглиблює і збагачує їх словниковий запас та граматичні структури. В результаті цього учень відчуває себе значно впевненіше та набуває аргументованості у висловлюванні.

У методиці викладання англійської мови існує два суттєво відмінних підходи до навчання писемного мовлення: Product approach та Process approach. Відповідно, навчання за першим підходом базується на зразку (або готовому

продукті), в той час як у Process approach – на самому процесі створення продукту [17: 363–364]. Згідно з цілями нашого дослідження в даній статті ми зосереджуємо увагу на другому підході, відповідно до якого навчання писемного мовлення не спирається на готовий зразок, а стає все більш самостійним, що дозволяє реалізувати освітньо-нормативні вимоги (див. напр. Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів з мовно-літературної освітньої галузі Державного стандарту) [2].

Виклад основного матеріалу. З поступовою діджиталізацією навколишнього світу зростає потреба у професійному розвитку вчителя іноземної мови. Знання різноманітних веб-технологій наближає навчальний процес до сучасності, підвищує його доступність. Уроки стають динамічнішими, інтерактивними, більш цікавими й наповненими. Завдяки знанню функціоналу інформаційно-комунікаційних технологій учителі також зберігають час для підготовки до занять за рахунок автоматизації перевірки учнівських робіт.

Технологія «онлайн-дошка» користується заслуженою популярністю серед учителів за рахунок того, що вона є доречним доповненням до онлайн-конференції. Сьогодні існує значна кількість варіантів таких дошок, що відрізняються своїми функціональними характеристиками, серед них: Padlet, Jamboard, Twiddla, Miro, Conceptboard та Classroomscreen.

Кожна дошка передбачає спільну діяльність вчителя та учнів, групи або індивідуальну роботу кожного.

Варіативність створення завдань для розвитку писемномовленнєвої компетентності за підходом Process approach необмежена, серед них:

1. *Генерування ідей.* Вчитель пише посередині дошки слово або фразу, розміщує цитату чи ілюстрацію, а завдання учнів якомога швидше написати асоціації, пов'язані з темою або обґрунтувати свої думки. Клас може використовувати функціонал «нотатки» та «текст», за умови роботи у групах окремо на таких дошках як Conceptboard, Twiddla та Groupboard (за наявності розширеної версії) – зідзвонюватися і працювати разом.

2. *Читання тексту* задля розуміння проблеми, прослуховування аудіо чи перегляд відео. На будь-яку з дошок є можливість додати необхідний файл, але на таких як Padlet, Jamboard та Conceptboard можливо додати посилання на файл з Google Діску. На уроці вчитель може дати завдання попрацювати над матеріалом, виділити для себе незнайомі чи цікаві слова або думки, які можуть стати у нагоді при написанні власного твору.

3. *Складання творів за серією картинок.* Кожен з учнів або група можуть співпрацювати прямо на дошці. Таким чином у режимі реального часу вчитель зможе слідкувати за роботою, ходом думок, помічати і виправляти помилки.

4. *Відповіді на спеціальні запитання* є не гіршою альтернативою генерування ідей. При виборі теми, вчитель формулює запитання для побудови невеликого тексту. Питання можна написати прямо на дошці, а поруч з ними учні зможуть за допомогою нотаток додавати коментарі.

5. *Робота над ситуаціями.* За допомогою цього завдання є змога наблизити учнів до реального життя та проблем. Вчитель додає на дошку фото

або текст самої історії, а учні коментують її за допомогою «нотаток» та «тексту». На Classroomscreen можна також додати таймер для контролю за часом, відведеним на виконання завдання.

6. *Планування твору.* Будь-який з планів можна додати на дошку та зорієнтувати учнів на них.

7. *Робота над порядком слів у реченні.* Ми пишемо на окремих нотатках слова і розставляємо їх у неправильному порядку. Завдання учнів – перемістити нотатки таким чином, щоб речення стало правильним.

8. *Робота над з'єднувальними словами (linking words).* Вчитель має написати текст з пропусками, а зверху - запропонувати банк слів, які потрібно вставити. Завдання учнів – за допомогою функції «текст» вписати необхідне слово.

9. *Виправлення орфографічних помилок у тексті.* Вчитель додає на дошку текст, у якому навмисне допущені помилки у написанні слів. Завдання учнів – знайти усі помилки та додати коментар із зазначенням та виправленням їх.

10. *Написання власного твору на дошці.* За допомогою цього прийому ми маємо змогу простежити за ходом думок учнів, правильністю написання та одразу перевірити твір без додаткових витрат часу поза класом.

Висновки. За допомогою використання веб-технології «онлайн-дошка» можна організувати планомірну діяльність учнів, їх сумісну співпрацю, зекономити час на перевірці робіт та розміщенні усіх матеріалів в одному місці, допомогти учням краще запам'ятати матеріал та розвивати їх критичне мислення.

Список використаних джерел та літератури

1. Бугайова Л.В. Навчання письма на уроках англійської мови. URL: <https://naurok.com.ua/navchannya-pisma-na-urokah-angliysko-movi-101110.html> (дата звернення 30.10.2021)

2. Державний стандарт базової середньої освіти від 30 вересня 2020 року. URL: <http://surl.li/anyba> (дата звернення 30.10.2021)

3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 навчальному році: Лист МОН від 22.09.2021р. №1/9-482. С. 58–66. URL: <http://surl.li/answe> (дата звернення 30.10.2021)

4. 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.

5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова та ін. Київ: Академія, 2010. 328 с.

6. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов: Наказ МОН від 07.06.2017 №804. С. 22.

7. Прищепа О.Ю. Писемне мовлення – особлива форма спілкування. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/8030/1/Пис.мовл.1.pdf> (дата звернення 30.10.2021)

8. Проект Концепції мовної освіти від 27 грудня 2010 року. URL: <http://surl.li/answc> (дата звернення 30.10.2021)
9. Про Оновлені умови організації дистанційного навчання: наказ МОН від 8 вересня 2020 року №1115. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/vidsogodni-nabuvayut-chinnosti-onovleni-umovi-distancijnogo-navchannya-u-shkolah> (дата звернення 30.10.2021)
10. Царик О. Стан писемного мовлення у системі мовної освіти. URL: <http://surl.li/answr> (дата звернення 30.10.2021)
11. Чабан О.М. Значення писемного мовлення при вивченні іноземної мови. URL: <http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/Chaban2> (дата звернення 30.10.2021)
12. Шендерук І. Усне і писемне мовлення як форми мови. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/94-vseukrainska-studentska-internet-konferentsiia-dlia-mahistrantiv-problemy-i-perspektyvu-rozvytku-osvity-khkhi-stolittia-11-12-lystopada-2019/403-usne-i-pisemne-movlennya-yak-formi-movi> (дата звернення 30.10.2021)
13. Cambridge Dictionary. URL: <http://surl.li/ansvu> (дата звернення 30.10.2021)
14. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales. URL: <http://ebcl.eu.com/wp-content/uploads/2011/11/CEFR-all-scales-and-all-skills.pdf> (дата звернення 30.10.2021)
15. Collins Dictionary. URL: <http://surl.li/answa> (дата звернення 30.10.2021)
16. English Club. URL: <http://surl.li/ansvw> (дата звернення 30.10.2021)
17. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 5th edition. Pearson Education ESL, 2015. 446 p.
18. Meriam-webster. URL: <http://surl.li/ansvr> (дата звернення 30.10.2021)
19. The Free Dictionary. URL: <http://surl.li/ansvq> (дата звернення 30.10.2021)

А. Д. Кириленко

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Ліпісівіцький М. Л.

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАГОЛОВКІВ СУЧАСНИХ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ

В сучасній лінгвістиці спостерігається зростання інтересу дослідників до вивчення питання структурно-семантичних одиниць тексту, серед яких особливе місце посідає заголовок. Незважаючи на велику кількість праць, присвячених вивченню різних аспектів заголовку тексту (Артемова Л. В., Ізотова Н. П., Л. Ліцюнь, Потапенко С. І., У. Еко, Форманова С. В. та ін.), не можна стверджувати, що дане лінгвістичне явище є достатньо вивченим. На думку В. А. Кухаренко, скільки б не було сказано і написано про заголовок,

повністю вичерпати цю тему неможливо – така велика його роль у тексті [1: 15].

Дослідники виокремлюють передусім номінативну (називну) функцію заголовка, оскільки заголовок як назва твору слугує на позначення тексту. Заголовок репрезентує твір, у цьому полягає його репрезентативна функція. Називна функція відповідає категорії номінації тексту, а репрезентативна – предикації. Обидві функції є універсальними, тобто містяться у кожному заголовку [3: 5].

Концептуально-змістова функція заголовка пов'язана з індивідуально-авторським розумінням відносин між явищами, представленими в тексті та усвідомленням причинно-наслідкових зв'язків між ними. Заголовок являє собою початковий і кінцевий пункт осмислення авторського задуму.

Графічно-видільна функція заголовка полягає у виокремленні тексту у навколишньому оточенні, проведенні межі, що ділить простір на дотекстовий і текстовий. Для реалізації графічно-видільної функції використовують винятково невербальні засоби: розмір, тип і колір кеглю, гарнітуру, особливе розташування, інші графічні засоби.

Заголовок виконує функції, що мають прагматичне спрямування та виражають авторські оцінки висловлення й передбачають відповідну реакцію на це читача. У площині взаємин «автор – заголовок твору» можна виокремити рекламну й оцінно-експресивну функції заголовка. З цієї точки зору заголовок є показником авторської позиції, або авторської модальності.

Аналіз функціональних особливостей базувався на творах сучасних німецькомовних драматургів (Лукаса Берфуса, Роланда Шімельпфенніга, Пауля Бродовські, Ребекки Кріхельдорф, Маріуса фон Маєнбурга, Дірка Лауке та ін.).

Як зазначає А. В. Ламзіна, однією з основних функцій заголовка є номінативна, яка співвідноситься з інформативною [2: 94]. За інформацією, яку містить в собі заголовок, виділяємо такі типи назв:

1. Заголовки, які вказують на дійових осіб. Цей тип заголовків може бути представлений:

а) власними назвами (іменами або прізвищами як вигаданих, так і реальних історичних постатей, міфічних чи казкових персонажів): *Meienbergs Tod. Grotteske, Fräulein Agnes, Alice im Wunderland, Peggy Pickit sieht das Gesicht Gottes, Ulrike Maria Stuart, Jim Bowatski hat kein Schamgefühl, Anton taucht ab, Erwin und Frosch.*

б) загальними назвами, в яких міститься інформація про

1. стать персонажів (*Vier Frauen Singspiel, Das schweigende Mädchen, Die Frau von früher, Der Tod und das Mädchen: Prinzessinnendramen, Fräulein Danzer, Planet der Frauen, die Damen warten*),

2. соціальний статус (*Prinzessin Nicoletta. Ein Märchen für Erwachsene, Die Schutzbefohlenen, die unverheiratete, Genannt Gospodin, Donnerstag – die Fürsten*),

3. рід занять (*Geisterfahrer, Die Ballade vom Nadelbaumkiller, Murder Ballads, Schade, dass sie eine Hure war, Parasiten, Die Kontrakte des Kaufmanns. Eine Wirtschaftskomodie, der Nacktputzer, Der Zauber von Oz, Gotteskrieger*),

4. відносини між дійовими особами (*Besuch bei dem Vater, Die sexuellen Neurosen unserer Eltern, die Liebenden, King Kongs Töchter*).

2. Заголовки, що вказують на місце подій і можуть бути виражені:

а) власними назвами (назвами країн, континентів, міст тощо: *Alices Reise in die Schweiz, Sergeant Superpower rettet Amerika, Babel, Auf der Greifswalder Straße, Silberhöhe gibts nich mehr, Berliner Geschichte, Das Leben auf der Praca Roosevelt, Regen in Neuköln, Am Schwarzen See*;

б) загальними назвами: *Die Reise von Klaus und Edith durch den Schacht zum Mittelpunkt der Erde, Das Ding aus dem Meer. Ein Katastrophenstück, Die Straße. Die Stadt. Der Überfall, Totes Gebirge, Quixote in der Stadt, Land ohne Worte*);

3. Заголовки, які вказують на час подій, зокрема на:

а) час доби, день тижня: *Vor Sonnenaufgang nach Gerhart Hauptmann, Siebzehn Uhr Siebzehn, Die arabische Nacht, Der Tag, als ich nicht ich mehr war, Bandscheibenvorfall. Ein Abend für Leute mit Haltungsschäden, Donnerstag – die Fürsten, Die Anschläge von nächster Woche*;

б) пору року, місяць: *Ein Sommernachtstraum, Vor langer Zeit im Mai.81kurze Bilder für die Bühne, August02. Nationalulk, Wintersonnenwende, Monsun im April, Winterreise*;

Причому час може бути виражений і імпліцитно, завуальовано: *Die Frau von früher, Vorher/Nachher, Früher war alles....*,

4. Заголовки, які вказують на подію, виражають здебільшого життєві події: *Besuch bei dem Vater, Die Reise von Klaus und Edith durch den Schacht zum Mittelpunkt der Erde, ENTER! Sara Tannen meets real life, Wallenbers Tod*, також виражені імпліцитно: *Intervention, Der Weg zum Glück, die Schutzbefohlenen, Du bist dabei!*.

На думку В. С. Мужева, при розгляді функцій заголовків не слід забувати про їх здатність вміщувати в своїй структурі одночасно декілька типів інформації [3: 4]. У проаналізованих назвах виділяємо такі підтипи:

а) персонаж + подія: *Anton taucht ab, ENTER! Sara Tannen meets real life, Peggy Pickit sieht das Gesicht Gottes, Zeit – die erschöpfte Schnecke wirft ihr Haus weg und flippt richtig aus, faust hat hunger und verschluckt sich an einer grete*;

б) персонаж + місце: *Der Zauberer von Camelot, Die Heldin von Postdam, Mandy – im Tal der Ahnungslosen, Quixote in der Stadt, Alices Reise in die Schweiz, Sergeant Superpower rettet Amerika, Jules Verne und die Geheimnisse von Kiel*;

в) час + подія: *Der Tag, als ich nicht ich mehr war, Winterreise, Wintersonnenwende*);

г) подія + місце: *Regen in Neuköln, Das Leben auf der Praca Roosevelt, Autofahren in Deutschland*.

Заголовки, що поєднують у собі декілька типів інформації, спостерігаються протягом всього досліджуваного періоду, причому заголовки, що містять інформацію про персонажа та подію, є найуживанішими.

Атрактивна функція заголовка (функція зацікавлення) має на меті привернути увагу реципієнта неординарним, «загадковим» висловлюванням,

суть якого залишається для реципієнта незрозумілою, що спонукає його до прочитання самого тексту [2: 96].

П'єса сучасного німецького драматурга Лукаса Берфуса "Alices Reise in die Schweiz" / «Подорож Аліси до Швейцарії». У заголовку можна побачити що є натяк на переплітання з славнозвісною історією «Аліса у країні Чудес» Льюїса Керрола. Але це співпадіння сходиться лише на заголовку [4]. Для Евальда Пальметсгофера характерне написання всіх слів у заголовках п'єс з маленької літери, наприклад: *sauschneidn. ein mütterspiel; wohnen. unter glas; hamlet ist tot. keine schwerkraft*. Цю ж рису бачимо і в назвах п'єс Фріца Катера: *we are blood, zeit zu lieben, zeit zu sterben* та Дірка Лауке: *alter ford escort dunkelblau, zu jung zu alt zu deutsch*.

На нашу думку, яскраво виражену атрактивну функцію мають заголовки, в яких представлені натяками на міфічні (*Lysistrata, Medea*), та класичні (*Don Quijote, Der große Gatsby, Faust*) сюжети. Крім того, привертають увагу стилістичні засоби, зокрема анафори: *Zeit zu leben und Zeit zu sterben, zu jung zu alt zu deutsch, Tür auf, Tür zu*, метафори: *Die Firma dankt, Blüenträume* та порівняння: *Testosteron - eine schwarze Parabel*.

Отже, однією з основних функцій заголовка досліджуваних творів є номінативна (називна) функція, яка співвідноситься з інформативною. Найчисленнішою категорією є заголовки, що містять інформацію про особу (персонажа), зокрема ім'я, стать, рід занять, походження, соціальний статус тощо. Крім персонажних заголовків, поширеними є такі назви, що вказують на місце, час дії або номінують подію. У більшості заголовків актуалізується водночас різнопланова інформація фактичного характеру.

Атрактивна функція заголовка (функція зацікавлення) має на меті привернути увагу реципієнта, зацікавити і спонукати до прочитання твору. Великого значення у реалізації цієї функції мають стилістичні засоби і прийоми, як то алюзії (натяки) на біблійні та класичні сюжети, а також метафори, анафори та порівняння.

Список використаних джерел та літератури

1. Артемова Л. В. Заголовок як маркер експресивності сучасної аналітичної статті. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*: Зб. наук. пр. К.: Логос, 2007. Вип. 12. С. 3–6.
2. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту. Одеса: Латстар. 2002.
3. Ламзина А. В. Заглавие // *Литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины*. Под редакцией Л. В. Чернец. М., 1999. С. 94–106.
4. ШАГ-3: Новая немецкоязычная драматургия. М., 2011. 488 с.

О. П. Клименко

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. О. Ю. Кузьменко

МАРКЕРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧНОГО РІВНЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЖУРНАЛІСТА

Людське спілкування є комунікативним обміном, у ході якого відбувається кодування і декодування інформації із залученням трьох рівнів «комунікативного простору особистості» – вербально-семантичного, когнітивного і прагматичного [1]. Включення особистості до усної чи писемної діяльності актуалізує її пізнавальну, емоційну, мотиваційну сфери [2], сприяючи, водночас, пошуку тих вербальних засобів, що дозволяють відобразити найтонші відтінки змісту, який слід донести слухачеві/ читачеві.

Зміст висловлювань мовної особистості обумовлюється її картиною світу, психологічними особливостями, інтенціями, цілями, читацькою/слухацькою аудиторією тощо. Зміст та оформлення сказаного набувають особливої ваги в мовленні журналістів як медіа експертів, до думки яких прислухаються.

Метою нашої розвідки є дослідження маркерів реалізації вербально-семантичного рівня мовної особистості журналіста у статтях британського онлайн-видання «The Independent». Для детального аналізу нами було відібрано 10 статей наукової тематики авторів Робіна Джорджа Ендрюса та Елеанор Слай в період з 2019 по 2021 рік.

Доктор Робін Джордж Ендрюс має науковий ступінь з вулканології, виступає з лекціями та працює журналістом-фрілансером у журналах «The New York Times», «The Atlantic», «National Geographic», «Scientific American». У виданні «The Independent» під його авторством виходить регулярна рубрика «Коротко про наукові новини з усього світу», в якій автор популярною та зрозумілою широкому загалу читачів мовою розповідає про найновіші відкриття, цікаві результати досліджень та найсучасніші розробки в сфері науки.

Елеанор Слай працює фріланс-журналісткою для низки популярних періодичних видань, серед яких «The Independent», «The Economist», «Italy Segreta». Для видання «The Independent» журналістка регулярно пише статті з тем охорони довкілля, медицини, науки.

У межах нашої розвідки було виокремлено характерні для мовлення вказаних журналістів засоби, які ми надалі розподілили на маркери *лексико-семантичного* та *синтаксичного рівнів* мови. Розглянемо приклади вживання вказаних маркерів детальніше.

Серед засобів *лексико-семантичного рівня* увагу привертає вживання фразових дієслів, клішованих фраз, та термінів, що обумовлено законами жанру.

Вживання фразових дієслів сприяє економії мовних ресурсів, дозволяючи замінити декілька слів одним багатозначним. Широке вживання фразових

дієслів є невід'ємною складовою мовлення журналістів, що покликане показати ерудованість та обізнаність репортерів, які однаково успішно володіють одиницями розмовного і книжного стилів: «... *how and when all these provinces came together to make up East Antarctica...*»; «*there's a window of time they have to get to a medic or a hospital*» [4].

Навіть в часи відсутності жорсткої цензури мова журналістики багато в чому залишається дещо стандартизованою, що досягається широким вжитком клішованих фраз та структур: «*The study... indicates that...*», «*there is no evidence of ...*», «*Some scientists simply assumed that...*», «*It has also helped to reduce the risk of ...*», «*It is still unclear exactly how...*» [5], а також термінів: «*The findings relied on data from the Gravity Field*» [4] з метою посилення на джерела інформації задля надання фактам більшої ваги, переконливості та об'єктивності.

З-поміж засобів синтаксичного рівня домінуючі позиції обіймає використання перфектних та безособових форм дієслова, риторичних питань та еліптичних речень.

Розглянемо приклади вживання вказаних маркерів детальніше.

Перфектні форми дієслова виражають дію, що протікала в період, який передував моменту мовлення, однак, співвідноситься з цим моментом. На нашу думку, це пояснюється бажанням журналістів підкреслити, що вони є ретрансляторами «свіжих» новин, які не втратили своє новизни та актуальності на момент виходу публікації: «*However, these assumptions have been based on small sample sizes and short term-interventions...*» [4], «*Scotland Yard chief, Alex Murray, has issued a warning*» [5].

Притаманною мові журналістів особливістю є вживання безособових форм дієслова, зокрема, інфінітивів, інфінітивних конструкцій, форм дієприслівника та герундія: «*The lead author suggested that findings support the idea that being mentally stimulated in adulthood may delay the onset of dementia*» [3]; «*Customers ought to think twice before handing over personal data*» [3], «*... without actually understanding fully where that information may be shared*» [5], часто в поєднанні з модальними дієсловами, що мають характер наказовості та необхідності дотримання зобов'язань: «*He added: «The first choice for consumers is they should quit smoking»*» [6], «*... restaurants and bars have now been allowed to resume pre-pandemic style service*» [4].

Особливе місце у мовленні журналістів займає і категорія стану, з домінуванням пасивного стану як способу уникнення/ перекладення відповідальності за сказане: «*It is already thought that cognitive stimulation can postpone or prevent the onset of dementia*» [4].

На синтаксичному рівні привертає увагу вживання журналістами риторичних запитань: «*So our overarching goal is: how do you prolong that time?*» [7], «*What a time to be alive, eh?*» [8] та еліптичних речень: «*When asked if Philip Morris would stop selling traditional cigarettes in the UK, Mr Olczak replied: «Absolutely»*» [6], що демонструє тенденцію до економії мовних зусиль кореспондентів.

Проведений аналіз текстів статей британського видання «The Independent» надав змогу виокремити низку особливостей об'єктивності мовної особистості журналіста. Так, вираження власних поглядів і переконань часто поступається місцем об'єктивному викладу інформації на задану тему. Висловлювання поєднують низку граматичних, лексичних, синтаксичних засобів, що, однак, носять переважно нейтральний, термінологічний чи клішований характер, а відсоток слів з яскравим емоційним забарвленням та оцінним компонентом є невисоким.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні гендерних особливостей вираження мовної особистості журналіста в медійному дискурсі.

Список використаних джерел та літератури

1. Білошицька В. О. Мовна особистість у мас-медійному дискурсі: вербально-семантичний рівень. Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. 2016. Вип. 32. С. 64–78.

2. Черниш О. Структура мовної особистості як основа дослідження проявів індивідуально-авторського стилю журналіста. Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія: Філологія (мовознавство). 2013. Вип. 18. С. 385–389.

3. Science news in brief: Scientists find a graveyard of continents underneath the Antarctic ice URL: <https://www.independent.co.uk/news/science/science-news-brief-antarctic-ice-greenland-california-wildfire-a8667946.html> (Дата останнього звернення: 02.08.2021).

4. The Independent URL: <https://www.independent.co.uk/news/science/dementia-risk-stimulating-jobs-study-b1905214.html> (Дата останнього звернення: 19.10.2021).

5. The Independent URL: <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/personal-data-privacy-pub-venues-b1903981.html> (Дата останнього звернення: 11.10.2021).

6. Tobacco firm Philip Morris calls for ban on cigarettes within decade. The Independent URL: <https://www.independent.co.uk/news/health/philip-morris-cigarette-ban-jacek-olczak-b1890453.html> (Дата останнього звернення: 12.10.2021).

7. Science news in brief: How a microscopic creature could stop our cells from dying The Independent URL: <https://www.independent.co.uk/news/science/science-news-tardigrade-apocalypse-postponed-namibia-ice-desert-penguins-a8797176.html> (Дата останнього звернення: 10.09.2021).

8. Dr Robin George Andrews URL: <https://robingeorgeandrews.com> (Дата останнього звернення: 12.10.2021).

О. П. Клименко

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Кузьменко О. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЛІКАЦІЇ МОТИВАЦІЙНОГО РІВНЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЖУРНАЛІСТА У ДИСКУРСІ ДРУКОВАНИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ

Будь-яка особистість потребує простору для самореалізації. Журналіст як особа публічна отримує можливість такого прояву у царині публіцистичного дискурсу як «дистантної форми комунікативної діяльності інституційного і когнітивного характеру» [1: 136], соціального простору, всередині якого переплітаються політичні, філософські, економічні та культурні ідеї.

Окрім реалізації функції інформування, публіцистичний дискурс володіє потужним потенціалом переконання, навіювання і маніпуляції. Дискретною одиницею публіцистичного дискурсу є текст, що являє собою складну ієрархічну структуру, в якій поєднуються два плани вираження лінгвістичних методів переконання: експліцитний – відкрите переконання, що впливає на розум читача, та імпліцитний, підтекстовий, що чинить вплив на підсвідомість масового адресата/ читача.

Об'єктивація мовної особистості журналіста у площині друкованої преси відбувається на трьох рівнях – вербально-семантичному, когнітивному та мотиваційно-прагматичному.

Незважаючи на тісний взаємозв'язок і взаємозалежність одиниць усіх трьох рівнів, мотиваційно-прагматичний рівень є вищою ланкою в структурі мовної особистості, відображаючи її істинні потреби, мотиви, інтереси, прагнення, установки та переконання.

Звідси, **метою нашої розвідки** є дослідження особливостей експлікації засобів мотиваційного рівня вияву мовної особистості журналіста у дискурсі друкованих періодичних видань. Матеріалом дослідження слугували тексти статей британського онлайн-видання «The Independent» за 2019-2021 роки.

Особливістю об'єктивації мовної особистості журналіста в текстах статей є синтез іпостасей журналіста-індивіда та журналіста-професіонала, що позначається на відборі тем, лексико-семантичному наповненні та структурному оформленні текстів. На прояв мовної особистості журналіста впливають особливості відображуваної дійсності; типологія видання та його інтенції; рівень офіційності/неофіційності тексту видання; характеристики масового адресата (читача) тощо [2: 389].

3-поміж безлічі потреб, що керують журналістом, на перший план виходить потреба в отриманні інформації, що спонукає до формування усвідомленого мотиву і прагнення отримати таку інформацію будь-якою ціною. Задоволення інформативних потреб читача та власного професійного его стають рушієм журналістських пошуків. При висвітленні отриманої інформації

у тексті статті журналіст послуговується власними та редакційними установками, що накладає відбиток на його мовлення.

Мовна особистість журналіста вербалізується вже у заголовку, де реалізується функція відображення особистісного авторського ставлення до предмету мовлення й умов спілкування, як-от: роздратування: «*Why does the UK have a higher Covid rate than Europe?*», занепокоєння: «*What Happens If a 'Big One' Strikes During the Pandemic?*» тощо.

Прагматичний аспект вияву мовної особистості журналіста в структурній композиції тексту набуває особливої значущості в періоди економічних, політичних й соціальних потрясінь, дозволяючи крізь емоційність журналіста-індивіда та вибір ним тем для висвітлення простежити переконання та цінності, якими живе репортер.

Проведений аналіз текстів статей засвідчив тенденцію до висвітлення журналістами актуальних проблем сьогодення, а саме:

- тем пандемії та її впливу на життя всіх сфер суспільства: «*Through lockdown there has been an incredible amount of work to take the wind out of the sails of people who drive violence,*» he said [5]; «*Since the start of the pandemic, app-based and online food offering has become more and more common*» [6]; «*Customers need to understand they do have a choice. We're now coming out of the pandemic and there's the ability to order on the app or in the more traditional way,*» said Ms Gordon [6]

- здорового харчування та здорового способу життя: «*By evolutionary necessity, you find fat irresistible. Many thousands of years later this will cause your descendants to eat Doritos and Slim Jims, but that is not your problem*» [3], що результує у відкритому нерозумінні тих, хто не піклується про власне здоров'я: «*According to the World Health Organisation, smoking, including secondhand, kills around eight million people every year*» [4];

- рівня злочинності та безпеки персональних даних: «*The murder rate was also down, which could be due to the Covid lockdowns*» [5]; «*It has also helped to reduce the risk of Covid transmission and provides venues with an additional way to interact with customers*» [6].

Таким чином, в проаналізованих нами статтях мовна особистість журналіста проявляється двопланово – як індивіда з власною системою цінностей та переконань і як професіонала, що переслідує мотив пошуку сенсаційної інформації, керуючись установками видання. Звідси, з-поміж тем, що відображають прагматичний аспект вияву мовної особистості журналіста, було виділено теми коронавірусної загрози, охорони здоров'я та довкілля, медицини, економічної безпеки, питань захисту персональних даних. Тому можемо стверджувати, що журналіст є транслятором ідей та настроїв, що панують у різних сферах суспільства.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі стратегій і тактик, що реалізують мовну особистість журналіста в дискурсі періодичних видань.

Список використаних джерел та літератури

1. Лютянська Н.І. Мас-медійний дискурс: типологічні та структурноорганізаційні особливості. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя]*. Сер. Філологічні науки. 2014. Кн.2. С.136-141. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2014_2_28 (Дата звернення: 17.10.2021).
2. Сизонов Д.Ю. Медіатекст та медіадискурс в сучасному медійному просторі. *Studia Linguistica*. 2013. Випуск 7. С. 389–392.
3. Science news in brief: From dog domestication to vanishing ghost sharks URL: <https://www.independent.co.uk/news/science/science-dog-domestication-yellowstone-cuttlefish-sharks-b1785871.html> (Дата звернення: 20.10.2021).
4. Tobacco firm Philip Morris calls for ban on cigarettes within decade URL: <https://www.independent.co.uk/news/health/philip-morris-cigarette-ban-jacek-olczak-b1890453.html> (Дата звернення: 25.10.2021).
5. London 'on track' for worst year of teen killings URL: <https://www.independent.co.uk/news/uk/crime/london-teenage-killings-alex-murray-b1867827.html> (Дата звернення: 12.09.2021).
6. Privacy watchdog warns pubgoers about handing over data to venues URL: <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/personal-data-privacy-pub-venues-b1903981.html> (Дата звернення: 12.09.2021).

Ю. В. Клімчук

Житомирський державний університет

Імені Івана Франка

Науковий керівник:

к.п.н., проф. Калініна Л. В.

РОЗВИТОК ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНО ЗАБАРВЛЕНИХ ТЕКСТІВ

Розвиток ділових та особистих контактів, розширення та зміцнення економічних та культурних зв'язків між народами різних країн висунули перед середнім освітнім рівнем у галузі навчання іноземних мов завдання прищеплення учням знань про загальнолюдську культуру та загальнолюдські цінності. Це завдання пов'язане з проблемою взаєморозуміння людей, їх духовного зв'язку та пошуку загальних шляхів здійснення прогресу. Одним із шляхів вирішення даної проблеми є гуманізація освіти, тобто долучення учнів до культурної спадщини та духовних цінностей як свого народу, і інших народів світу. Іноземна мова є джерелом отримання нової інформації у сфері професійної діяльності, засобом спілкування з представниками різних країн, можливістю комфортно почуватися в умовах інтернаціоналізації суспільного життя, причому реалізація отриманих знань здійснюється вже в процесі навчання або планується найближчим часом. Включення

лінгвосоціокультурного компонента у процес навчання іноземним мовам допоможе зрозуміти національно-історичні особливості, властиві тій чи іншій культурі.

Вивченням проблеми розвитку лінгвосоціокультурної компетентності в рамках вивчення іноземної мови займалися багато лінгвістів та методистів, з них: М. Нацюк, І. Бронетко, Л. Городецька, В. Сисоєв, К. Антипова, О. Вознюк, І. Бім, Р. Гуревич, С. Ніколаєва, В. Сафонова, В. Маслова, А. Гордєєва С. Тер-Мінасова, Н. Бориско та інші. Проте в даний час залишається актуальним питання м формування лінгвосоціокультурної компетентності на основі використання автентичних текстів.

Наші спостереження та невеликий досвід роботи в школі показали, що формуванню лінгвосоціокультурної компетентності сприяє розумінню системи цінностей та норм поведінки людей іншої культури, вихованню взаєморозуміння та терпимості по відношенню до чужої культури, поважному ставленню до іншого народу та його звичаїв.

Однією з найважливіших умов реалізації соціокультурного підходу є вдосконалення вмінь учнів у всіх видах мовної діяльності. Відомо, що читання займає значне місце як засіб мовного спілкування та домінує за поширеністю, важливістю та доступністю. Читання – це складний вид рецептивної комунікативної діяльності, в основі якої лежить певна послідовність інтелектуально пізнавальних дій, спрямованих на вилучення та розуміння інформації, що міститься в письмовому тексті. Читання не лише збагачує людину духовно, а й дозволяє їй глибше зрозуміти навколишній світ. Читання у школі доцільно розглядати як самостійний вид діяльності, де

Особливе місце має займати читання з метою отримання основної інформації з текстів, що читаються. При доборі необхідно враховувати зміст текстів, новизну та практичну значимість наявної в них інформації. В даний час це завдання може бути успішно вирішено на основі автентичних матеріалів лінгвокраїнознавчого змісту. Соціокультурно забарвлені матеріали не лише підвищують мотивацію учнів, але й є багатим джерелом вивчення мови [1; 3].

Використання соціокультурно забарвлених текстів має низку позитивних моментів. По-перше, такі тексти мають прагматичну значимість (практичну спрямованість); по-друге, соціокультурно забарвлені тексти насичені соціально-культурними фактами та реаліями, що мають місце у професійній сфері діяльності та ілюструють мовну поведінку фахівців у рамках того чи іншого лінгвосоціуму; по-третє, такі тексти різноманітні за стилями та жанрів та функціонують у діловому спілкуванні. Це сприяє стимулювання пізнавальної активності учнів та підвищення їх мотивації до оволодіння діловим спілкуванням англійською. Соціокультурно забарвлені тексти дозволяють навчати раціонального вилучення конкретної фактичної інформації лише на рівні значень. Цілі, які переслідує вчитель та учень, який читає соціокультурно забарвлений текст, наступні:

- вивчати мову на більш глибокому рівні;
- посилити мотивацію вивчення мови, тому що відбувається природне людське спілкування (листування з носіями мови);

– емоційно, особистісно залучити учнів до процесу читання, а це є необхідною умовою для увімкнення механізмів породження ініціативного мовлення – говоріння та листування (художня література);

– виявити та усвідомити міжкультурні відмінності. Сучасні соціокультурно забарвлені тексти сприяють міцнішому засвоєнню лінгвосоціокультурної інформації. Таким чином, соціокультурно забарвлені матеріали – це матеріали, взяті з оригінальних джерел, що характеризуються природністю лексичного наповнення та граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів, що використовуються та ілюструють випадки автентичного слововживання.

Розуміючи велику цінність текстів такого типу ми визнали необхідним проаналізувати підручники 10-го класу рекомендовані Міністерством освіти і науки України, оскільки вони дозволяють вчителю вирішити проблему розвитку лінгвосоціокультурної компетентності [2; 4; 5; 6; 8; 10].

Результати дослідження представлені у вигляді таблиці 1:

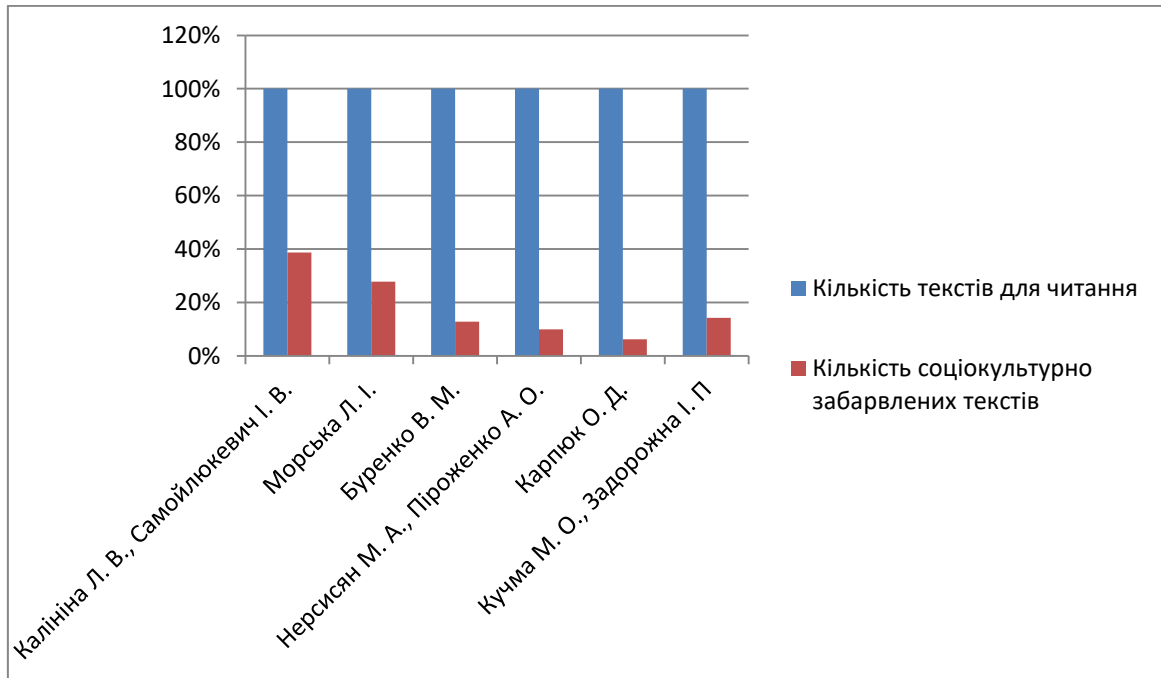
Таблиця 1

Кількість соціокультурно забарвлених текстів у підручниках для 10 класу, рекомендованих Міністерством освіти і науки України [2; 4; 5; 6; 8; 10]

№	Автор	Назва	Заальна кількість текстів на читання	З них соціокультурно забарвлених текстів
1.	Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В.	«Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень)»	31	12
2.	Морська Л. І.	Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень)»	36	10
3.	Буренко В.М.	«Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)»	39	5
4.	Нерсисян М. А., Піроженко А. О.	«Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)»	40	4
5.	Карпюк О. Д.	«Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)»	48	3
6.	Кучма М. О., Задорожна І.	«Англійська мова (6-й рік навчання, рівень	35	5

	П.	стандарту)»		
--	----	-------------	--	--

Як видно з таблиці 1, переважна більшість підручників не містять достатньої кількості соціокультурно забарвлених текстів, які так необхідні для формування та розвитку лінгвосоціокультурної компетентності. Лише у підручниках профільного рівня навчання відсоток наявності такого типу текстів значно більший ніж в підручниках рівня стандарту (Діаграма 1).



Діаграма 1. співвідношення соціокультурно забарвлених текстів до всіх текстів для читання в підручниках для 10-го класу [2; 4; 5; 6; 8; 10]

На діаграмі показано співвідношення соціокультурно забарвлених текстів до всіх текстів для читання спрямованих на формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів старших класів. Як видно з діаграми, кількість таких текстів доволі мізерна.

Таким чином, до соціокультурно забарвлених текстів можна віднести газетні/журнальні статті, брошури, листи, реклами, програми, новини радіо і телебачення, оголошення тощо. Проведене дослідження серед учнів старшої школи показало, що соціокультурно забарвлені тексти викликають інтерес і мотивують учнів до вивчення англійської мови, третина старшокласників визначають їх «цікавими», «актуальними», «сучасними». Культурознавча спрямованість таких текстів заохочує школярів до пізнання культури інших народів і власної країни у процесі вивчення іноземної мови [1; 7].

Наявність соціокультурно забарвлених текстів та завдань творчого характеру, спрямованих на створення умов виникнення в учнів в бажання брати участь у мовній діяльності, дозволять наблизити мовну діяльність учнів до реальних умов. Різноманітність завдань дозволяє познайомити учнів з мовними

кліше, ідіомами та фразеологізмами, лексикою, пов'язаною з різноманітною професійною діяльністю [9].

Практика показує, що робота над соціокультурно забарвленими текстами не лише позитивно впливає на емоційну сферу особистості учня, а й вирішує суто прагматичні завдання: веде до активізації та збагачення словникового запасу, що розширює лінгвістичного компоненту їх лінгвосоціокультурної компетентності, інтенсифікує процес освоєння іноземної мови за рахунок підключення додаткової мотивації.

Список використаних джерел та літератури

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ, 2013.
2. Буренко В. М. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Ранок, 2018. 208 с.
3. Гаврилюк К. П. До питання використання автентичних текстів для навчання аудіювання з іноземної мови студентів коледжу. Науковий потенціал України: інтернет-конференція (22-24 березня 2010 р.). Режим доступу: <http://intkonf.org/gavrilyuk-kp-do-pitannya-vikoristannyaavtenticnih-t...> (дата звернення 21.10.2021).
4. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень) підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2019. 208 с.
5. Карпюк О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2018. 256 с.
6. Кучма М. О., Задорожна І. П. Англійська мова (6-й рік навчання, рівень стандарту) підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Богдан, 2018. 192 с.
7. Мневець С. М. (2015). Робота з текстом на уроці іноземної мови як процес творчої співпраці вчителя та учня. Режим доступу: <https://school12.cn.ua/2015/10/12/> (дата звернення 21.10.2021).
8. Морська Л. І. Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2018. 256 с.
9. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. Київ, 2017.
10. Нерсисян М. А., Піроженко А. О. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Перун, 2018. 192 с.

Г. Ю. Ковальковська

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. пед. н , доц. Папіжук В. О.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАСУ» В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Галузь освіти України, як і будь-яка інша, повинна постійно розвиватися та вдосконалюватися. Враховуючи тенденції модернізації закладів освіти, необхідно впроваджувати нові технології, форми та методи навчання, які будуть здатні підготувати компетентного та конкурентоспроможного фахівця. Особливо гострим та важливим це питання стало в умовах пандемії Covid 19, коли заклади освіти змушені були перейти на дистанційну форму роботи, при цьому забезпечивши високу якість та ефективність надання освітніх послуг. В нагоді стали інформаційно-комунікаційні та різноманітні педагогічні технології, однією з яких є технологія «перевернутого класу» (англ. flipped learning).

Проблемі впровадження технології «перевернутого класу» у закладах освіти присвячені праці таких науковців як О. Кузьмінська, М. Курвітс, І. Максак, І. П'янковська, І. Телев'як та ін.

Дана технологія є різновидом змішаного навчання, суть якої полягає в тому, що учні самостійно ознайомлюються з новим навчальним матеріалом вдома (це може бути відеолекція, презентація, текстовий матеріал чи інформація подана в будь-якому іншому виді), а потім обговорюють та закріплюють вивчений матеріал під час спільної аудиторної роботи. Крім того, під час таких занять здійснюється практичне закріплення та використання вивченого раніше матеріалу, оцінювання та самооцінювання його засвоєння. М.Байда зазначає, що у закладах освіти особливістю технології «перевернутого класу» виступає заміна місцями процесу засвоєння теоретичного та практичного матеріалу. Провідною метою такої заміни є збільшення часу на обговорення питань на занятті та залучення якнайбільшої кількості учнів до навчання в кооперативних групах [2].

Н.Приходькіна вказує, що роль вчителя у «перевернутому класі» - бути тренером або консультантом, який заохочує та мотивує учнів самостійно здобувати нові знання, оцінює їхні результати та вносить корективи в навчальну траєкторію кожного учня [7].

Тому технологія «перевернутого класу» дуже вдало підходить для вивчення учнями іноземних мов, особливо в умовах дистанційного навчання. Учителю головне правильно організувати освітній процес та підібрати найкращі методи навчання. По-перше, необхідно вибрати платформу, на якій можна організувати спільну роботу всіх учнів. Ми вважаємо, що платформа Google Classroom ідеально підходить і задовольняє всі вимоги для навчання в «перевернутому класі». Вона дозволяє створити окремий простір, в якому можна організувати навчання: викладати матеріали для опрацювання учнями, здійснювати зворотній зв'язок в коментарях, надавати доступ для спільної колективної та групової роботи учнів, здійснювати оцінювання та вести електронний журнал. Це надає змогу учням мати доступ до навчального матеріалу в будь-який час і з будь-якого пристрою, не важливо, комп'ютер це,

телефон чи планшет, що, в свою чергу, має на меті дати більше свободи кожному учневі організувати свій навчальний процес.

Учитель може опублікувати у віртуальному класі як самостійно розроблені матеріали (презентації, відеолекції, текстові документи), так і вже готові. Наприклад, для навчання аудіювання або вимови можна використати відеолекції з Ютуб-каналів, які мають велику кількість різнопланових уроків (BBC Learn English, British Council: Learn English Teens, VOA Learning English та багато інших). Для роботи з лексикою можна використати ресурси Quizlet, Kahoot, LiveWorksheets. Завдання на розуміння можна зробити у вигляді онлайн-тестів, опитувальників, вправ, ігор (створених за допомогою Майстер тест, Online Test Pad, Learningapps.org, ClassTools.NET, EnglishGrammar.org - online-тестування для тренувань і контролю якості знань з граматики англійської мови.). Для зворотного зв'язку з учнями та рефлексії можна використати Google Форми та Mentimeter – сервіс, який в режимі реального часу дозволяє відслідковувати відповіді або реакції учнів та робити на основі цього інфографіку.

На наступному етапі, коли учні вже опрацювали новий матеріал, можна організувати онлайн-заняття в Google Meet або Zoom, щоб визначити рівень його засвоєння, обговорити важливі питання та уточнити незрозумілу інформацію. В подальшому, учитель може організувати проектну роботу в групах, де діти самостійно зможуть працювати в Google Диску зі спільними документами та матеріалами, проводити обговорення, оформити результати проекту та презентувати їх під час занять онлайн.

Отже, технологія «перевернутого» класу на уроках іноземної мови в старших класах дозволяє змінити навчальний підхід від пасивного до активного сприйняття, виділити більше часу для групової взаємодії та комунікації учнів, розвиває в них самостійність та пробуджує бажання здобувати та закріплювати отримані знання, що є необхідною умовою формування мовної та мовленнєвої компетентностей учнів.

Важливим аспектом подальшої роботи у даному напрямі є аналіз методики застосування моделі «перевернутого» класу і уникнення потенційних помилок у навчанні іноземних мов учнів старших класів.

Список використаних джерел та літератури

1. Ажель Ю.П. Особенности внедрения Интернеттехнологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе: электронный ресурс. URL: http://www.intelros.ru/pdf/gumnauka/2011_03/11.pdf. (дата звернення: 15.10.2021).

2. Байда М. В. Використання класичних технологій кооперативного навчання на змішаних та перевернутих заняттях у процесі фахової підготовки вчителів-філологів. Вісник Житомирського державного університету. Сер: Педагогічні науки . 2015. Вип. 4 (82). С. 83–87.

3. Горбунова Л.И., Субботина Е.А. Использование информационных технологий в процессе обучения. *Молодой ученый*. 2013. № 4. С. 544–547.

4. Использование Интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам: электронный ресурс. URL: <http://www.efl.ru/> (дата звернення: 15.10.2021).

5. Клевцова Н. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку. Курск, 2003.

6. Маслюк Ю.А. Проблеми використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчальній діяльності. *Інновації в освіті*. 2006. № 1. С. 117–123.

7. Приходькіна Н. О. Використання технології «переверненого навчання» у професійній діяльності викладачів вищої школи. Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту. Сер.: Педагогіка, соціальна робота. 2014. Вип. 30. С. 141–144.

В. А. Корець

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., проф. Калініна Л. В.

ВІЗУАЛЬНИЙ ПУТІВНИК ЯК ОДИН З НАЙВАЖЛИВІШИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

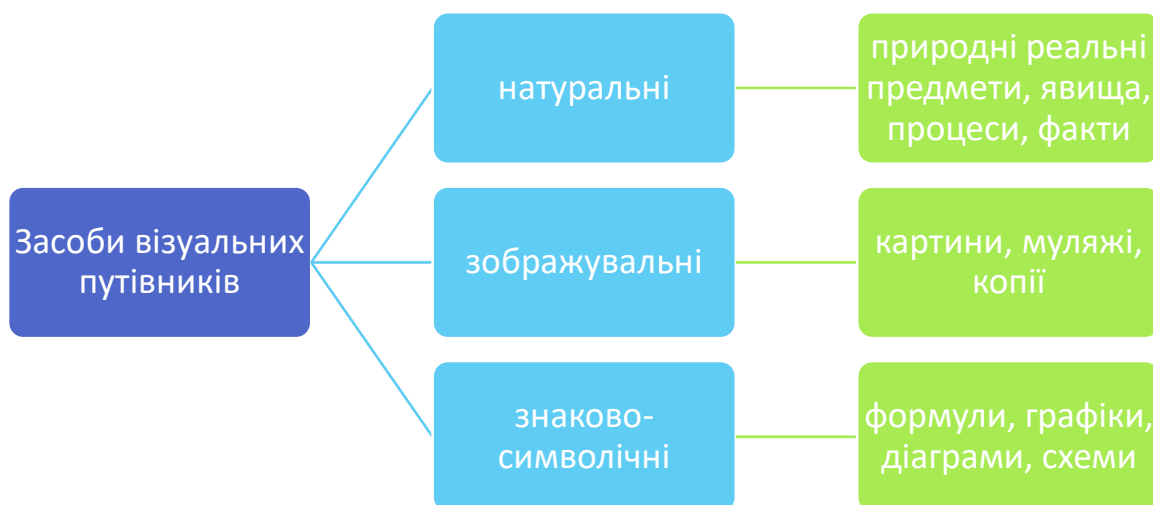
Питання наочності у викладанні іноземної мови завжди було актуальним. У процесі розвитку новітніх технологій вміст візуального путівника значно розширився і став містити в собі не лише елементарні зображення, схеми і таблиці, але й комп'ютерні програми, завдяки яким вчитель може змоделювати фрагменти об'єктивної дійсності.

Використання візуального путівника відіграє особливу роль у вивченні учнями початкових класів англійської мови. Перед вчителем постає велике завдання - створити систему наочних засобів, на основі яких відбуватиметься об'єктивне сприйняття світу у формах іноземної мови.

Так як у шкільних реаліях неможливо повністю відтворити іншомовне середовище, об'єктивний світ можна змоделювати за допомогою візуального путівника [3].

Загальновідомо, що образне мислення є панівним в учнів молодших класів, а наочність є одним з основних інструментів вивчення іноземної мови. Близько 90 відсотків усієї інформації, яка сприймається людиною, надходить до неї через зоровий канал сприймання, який має у 100 разів більшу пропускну здатність, ніж слуховий. Саме тому використання у навчальному процесі візуального путівника є надзвичайно важливим. Окрім того, що він містить в собі велику кількість інформації про об'єкти вивчення, візуальний путівник також сприяє цілісному сприйманню цього об'єкта, збуджує емоції і викликає інтерес учнів [2].

На основі нашого невеликого досвіду роботи в початковій школі ми виділили такі засоби візуальних путівників:



(Мал. 1. Засоби візуальних путівників)

Інформативна насиченість зображувальних засобів значно менша, ніж натуральних об'єктів. Проте дані засоби навчання мають вагому особливість для використання їх у навчальному процесі: у них може бути виділено, підкреслено той аспект сприйняття, який має найбільше значення для навчання. Факти являються засобом концентрації уваги щодо того чи іншого боку об'єкта вивчення. Знакова форма знаково-символічних засобів більшою мірою, ніж будь-які інші, дає змогу виокремити суть предмета вивчення, тобто сприяє розвитку мислення й уяви [1].

Почергове використання різних засобів наочності дає високий ефект засвоєння навчального матеріалу. Спираючись на знання про вікові особливості молодших школярів, можна стверджувати, що важливим є чергування різноманітних засобів візуальних путівників, спрямованих на спонукання та стимулювання учнів до навчальної діяльності, адже часта зміна видів діяльності веде до покращення результатів.

Використовуючи знання про функції візуального путівника (практичну, освітню, розвивальну та виховну), ми проаналізували підручники для вивчення англійської мови в 4 класі, рекомендовані МОН України і отримали такі результати:

№ з/п	Автор підручника	Загальна кількість вправ	Вправи, в яких реалізується функція(%)			
			практична	освітня	розвивальна	виховна
1	О. Д. Карпюк «English»	340	59,5%	18%	15%	7,5%

2	Danae Kozanoglou «Fly High»	270	51,5%	23%	14%	11,5%
3	A.M. Несвіт «English»	305	54%	22%	13%	11%

Звідси випливає, що автори підручників більше уваги приділяють вправам, які сприяють формуванню продуктивного говоріння та реалізації практичної функції. Варто зазначити, що підручник з іноземної мови буде ефективним засобом навчання за умови комплексної реалізації усіх вищезазначених функцій у вправах, вміщених у цей підручник.

Отже, візуальний путівник є важливим наочним засобом, який на уроках англійської мови допомагає реалізовувати всі три функції навчання, стимулює увагу учнів та розвиває їх творчу уяву та естетичне сприйняття.

Перспективною є подальша розробка прикладів вправ і завдань для учнів початкової школи із використанням візуального путівника.

Список використаних джерел та літератури

1. Безрукова А.Р. Наочність як ефективний засіб навчання іноземної мови у початковій школі. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/ukr-turkmen_visnuk/2017_1/4.pdf
2. Зімня І. А. Педагогічна психологія. М.: Логос, 2000. 384 с.
3. Кочергін О. М. Моделювання мислення. М.: Політвидав, 1969.
4. Малафіїк І. В. Навчальний посібник. К.: Кондор, 2009. 406 с.
5. Нова українська школа : поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
6. Педагогіка: учеб. под ред. Л. П. Крившенко. URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru

О. А. Кузьмінський

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Кузьменко О. Ю.

ВЕРБАЛЬНІ ТА НЕВЕРБАЛЬНІ СКЛАДОВІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ПОЛІТИКА

Однією з актуальних проблем сьогодення є створення враження про себе та управління цим враженням, надто в період зростання можливостей цифрової трансформації в усіх видах життєдіяльності. Вміння подавати себе, знання соціально-психологічних особливостей механізму самопрезентації та їх застосування на практиці вкрай необхідні передусім політикам, робота яких

передбачає постійну інтеракцію в системі «людина-людина». Однак політичні особи зацікавлені в ефективності самоподання не тільки в ситуаціях безпосередньої соціальної взаємодії, оскільки невід'ємною складовою їх образу є й опосередковане представлення себе через відео, аудіо, друковану чи онлайн продукцію.

Термін «самопрезентація» (англ. self-presentation) – самоподання, самовираження, спрямоване на створення враження про себе в аудиторії чи окремої людини – першим запропонував та описав американський соціолог Ервінг Гоффман (Goffman Erving, 1959), адаптувавши символічну перспективу інтеракціоністів до теорії соціальних ролей [3].

На сьогодні у зарубіжній та вітчизняній літературі накопичений значний обсяг теоретичного та емпіричного матеріалу з різних аспектів самопрезентації. Так, мотиви самопрезентаційної поведінки вивчали Е. Goffman, J. Tedeschi, М. Leary, R. Kowalski, D. G Myers та ін; стратегії і тактики самопрезентації у контексті ефективного спілкування потрапляли в фокус уваги Г. В. Бороздіної, Ю. М. Жукова, Є. В. Михайлової, М. Х. Кабірі, О. О. Пікулевої, К. М. Хусейної, Е. Е. Jones, Т. S. Pittman, R. Cialdini та ін; вплив зовнішніх та внутрішніх факторів на особливості самопрезентації досліджували В. М. DePaulo, С. S. LeMay, R. M. Arkin, А.Н. Buss, G. Gleitman та ін; гендерні відмінності у самопрезентації ставали предметом розгляду S. Berglas, E. Jones, M. Snyder, R.M. Arkin, M. Nesler та ін.

Аналіз наукових джерел показав, що поняття самопрезентації визначається неоднозначно, що обумовлюється дослідженням проблеми в різних контекстах та дискурсах, а також переважанням емпіричних досліджень над теоретичними.

У нашій розвідці послуговуватимемося поняттям «самопрезентації» як соціально-психологічного феномену, що виявляється у поведінці людини в ситуаціях соціальної взаємодії, особливості якої обумовлені сукупністю індивідуально-психологічних (темпераменту, характеру, персонального досвіду публічних виступів), соціально-диспозиційних (гендерних, професійних та інших соціальних ролей, етнокультурної приналежності) та ситуаційних факторів (значущості об'єкта самопрезентації, цілей взаємодії) [5].

Процес самопрезентації має свою мету – справити бажане, часом маніпулятивно нав'язане, враження. Серед інструментів самопрезентації особистості можна виділити засоби вербального та невербального спілкування, що проявляються в саморегуляції та самоорганізації, оформленні зовнішнього вигляду та соціальних атрибутів, що належать суб'єкту.

Взаємодія політика, що самопрезентується, і слухачів чи глядачів полягає, передусім, в обміні інформацією пізнавального і афективно-оцінного характеру (вираженні будь-яких позитивних, або негативних почуттів по відношенню до іншої людини). Передача цієї інформації здійснюється як вербальним шляхом, так і за допомогою різних засобів невербальної комунікації.

Успішність вербальної самопрезентації досягається завдяки [4]:

1. Єдиній або подібній системі кодифікації та декодифікації: і комунікатор (той, хто передає інформацію), і реципієнт (той, хто отримує інформацію) повинні говорити однією мовою. Необхідна умова реалізації цієї ситуації –

відсутність комунікативних бар'єрів, які виникають, наприклад, внаслідок нерозуміння тексту повідомлення, зміни комунікативної ситуації, власного психічного стану; використання всіх каналів сенсорного сприйняття (модальностей).

Існування бар'єрів, що сприймаються як непереборні перешкоди, породжує у особи, яка презентує себе, стан фрустрації. Це проявляється в пригніченому настрої, який поєднується з напругою та тривогою, що знижують продуктивність діяльності.

2. Володінню інформацією, що пред'являється. Дослівне зачитування повідомлення означає низький рівень володіння матеріалом, представленим у публічному виступі, та неминучу втрату аудиторії.

3. Ілюструванню повідомлення: активне застосування мультимедійних та інших технічних засобів позбавляє виступ одноманітності та сприяє переключенню уваги аудиторії.

4. Ефективному висновку як кульмінаційному моменту виступу, що, зазвичай, охоплює резюме (мета – нагадати основну тезу, підвести підсумок за основними положеннями), емоційний вплив через історію, притчу (мета – зміцнити чи змінити переконання) та заклик до дії (мета – мотивувати аудиторію).

Крім вербальної зброї оратора – слова у його арсеналі – є цілий набір невербальних (немовленнєвих) засобів спілкування. Не випадково в іміджології існує формула «80-20», де перша цифра позначає ефект впливу на спілкування людей їх візуальних характеристик, а друга – ефект мовленнєвого впливу. Це ще раз підтверджує, що зовнішня виразність особистості є сильним чинником входження у психічний простір реципієнтів [2].

Невербальні патерни самопрезентації передбачають обмін та інтерпретацію учасниками взаємодії невербальними повідомленнями, тобто закодованими, що передаються особливим чином, а саме: за допомогою візуального контакту та виразних рухів обличчя та тіла; звукового оформлення мовлення; певним чином організованого простору.

Невербальна складова самопрезентації складається з наступних компонентів:

1. Формування простору для виступу (світло, звук, технічне оснащення, розміщення меблів).

2. Зовнішній вигляд. У діловому спілкуванні нерідко саме з одягу починається сенсорне сприйняття іншої людини з наступним емоційним ставленням до неї, яке в багато в чому визначає перше враження від людини. У літературі немає будь-яких чітких правил щодо ділового костюма політика, що презентує себе, але у зв'язку з його здатністю відволікати увагу слухача від інформації, що повідомляється, вважається, що діловий одяг повинен бути ситуативно доречним, гармоніювати зі статусом людини, її віком та соматичними характеристиками. Складовими цієї технологічної позиції є також гігієна обличчя, макіяж (візаж), підбір стрижки та зачіски – ефект фейсблдингу, ефект аксесуарів та ефект драпірування. За допомогою макіяжу,

дизайну одягу, аксесуарів, зачіски і т. д. можна відвернути людей від недоліків, якими володіє політик [4].

3. Просторове розташування. Оптимальною є «офіційна дистанція» чи соціальна відстань – 120 – 360 см., допустимою – «відкрита дистанція» або публічна відстань – 360 – 750 см. (формальне спілкування з великою аудиторією, інтелектуально демонстративний характер спілкування). Якщо політик-оратор підійде надто близько, слухачі, які знаходяться з крайнього лівого чи крайнього правого боку, не потраплять у зону його впливу, а ті, хто сидить на першому ряду, відчують себе напружено. Якщо ж він стоятиме надто далеко, то втратить контакт із аудиторією [1].

4. Напрямок погляду. Погляд має бути спрямований на публіку: не варто дивитися в стелю або вбік, або протягом всього виступу звертатися візуально до задалегідь обраного в залі слухача. Вважається, що під час виступу бажано підтримувати візуальний контакт упродовж 60% часу. Підраховано, що максимальний час, протягом якого прямий погляд незнайомої людини не спричинює дискомфорту, не перевищує 3 секунд.

5. Позиція політика під час невербальної самопрезентації:

- підборіддя трохи вище лінії горизонту (якщо воно буде занадто підняте, у слухачів може виникнути відчуття презирливості, що виходить від оратора, якщо надто опущене – з'явиться погляд, який здасться слухачам загрозливим);
- напівусмішка (готовність до посмішки);
- одна нога на півступні вперед (таке положення тіла зчитується публікою як готовність до діалогу, до того щоб йти назустріч слухачам, відсутність страху та хвилювання);

Ми вважаємо, що однією із серйозних проблем самопрезентації сучасних політиків є переважання невербальних сигналів домінування та переваги.

Загалом, самопрезентація політика може розглядатися як результат – створення сприятливого враження про себе, засіб – формування певного Я-образу, що відповідає соціальному контексту, конкретній соціальній ролі (масці), чи як діяльність – контроль, управління та корекція власної поведінки відповідно до очікувань інших.

Список використаних джерел та літератури

1. Денисюк А. В., Бобрук А. М., Похило І. Д. Вербальний вимір іміджу політика: «Спочатку було слово»...Гілея: науковий вісник / Гол.ред. В. М. Вашкевич. Київ :Видавництво «Гілея», 2017. Вип. 123. С. 283–287.

2. Пікулева О.О. Класифікація самопрезентації особистості: теоретичні основи і проблемні аспекти. Київ, 2015. С. 63 – 66.

3. Пікулева О. О. Психологічна багатозадачність поняття «самопрезентація особистості» і сучасні наукові підходи до поняття його змісту. Київ, 2013. С. 21–30.

4. Рудик І. М. Маніпуляції в українському політичному дискурсі : «газова війна», «інформаційна війна» і «російсько-грузинський конфлікт». Вісник

Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія : Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. 2009. № 58. С. 82–86.

5. Чорна О. О. Формування образу політичного лідера засобами комунікативних стратегій. Лінгвістичні студії : [зб. наук. праць / ред. А. П. Загнітко]. Донецьк : ДонНУ, 2012. Вип. 25. С. 97–104.

С. О. Лукашевич

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Лісова Ю. О.

ЛІНГВОКУЛЬТУРНЕ ОСМИСЛЕННЯ КОНЦЕПТУ ДИКТАТОР У МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

У сучасному інформаційному світі засоби масової інформації відіграють значну роль у формуванні свідомості людини. Тому актуальні події, що пропонуються споживачу мас-медійного контенту впливають на формування уявлень, стереотипів, концептів у житті людини.

Тема диктаторства сьогодні досить актуальна. Для прикладу можна навести панування диктатури Лукашенка О. Г. чи Путіна В. В. Тому подальше дослідження дасть змогу детальніше осмислити сутність поняття «диктатор».

Мета нашої роботи полягає у лінгвокультурологічному осмисленні концепту ДИКТАТОР у межах мас-медійного дискурсу.

Під час роботи було проаналізовано роботи таких зарубіжних мовознавців, як: А. Белла, Т. ван Дейка, Т. Добросклонської, А. Дюранта, Є. Кожемякіна, Д. Крістала, М. Макарова, П. Паршина, А. Полонського, Г. Солганіка, М. Талбот, Дж. Річардсона, Д. Таннен, Р. Фаулера, Н. Феерклафа. Серед вітчизняних учених були опрацьовані наукові роботи таких лінгвістів, як: А. Григораш, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюха, Л. Кудрявцевої, О. Маковея, О. Мацько, Л. Пархонюк, О. Пономаріва, А. Приходька, К. Серажим, О. Сербенської, Л. Ставицької, І. Тирон та інших.

Сьогодні існує як мінімум два підходи до визначення поняття медіа дискурсу. Відповідно до першого, медіа дискурс – це специфічний тип думки та мовної діяльності, характерний виключно для інформаційного поля мас-медіа. У цьому розумінні слід розрізняти медіа дискурс і інші самостійні типи дискурсу, як наприклад, політичний, релігійний, науковий [1: 151].

Відповідно до другого підходу, медіа дискурс – це вид дискурсу, який реалізується в полі масової комунікації, що продукується ЗМІ. Оскільки мас-медіа виступає посередником між суспільством і владою, воно може транслювати політичні, релігійні, педагогічні ідеї і змушувати людей дивитися на світ крізь призму впровадженої та вкоріненої ідеології [3: 15].

Мас-медійний дискурс є багаторівневою моделлю, участь у творенні якої беруть концепти, створювані як мас-медіа так і різними соціальним інститутами.

Термін «концепт», незважаючи на його широке і активне вживання в сучасній лінгвістиці, не має загальноприйнятого визначення і інтерпретується по-різному.

У сучасній лінгвістиці найбільш міцно утвердилися два підходи до визначення концепту: когнітивний і лінгвокультурологічний.

При когнітивному підході концепт розглядається в рамках понять знань і свідомості та осмислюється як ментальне утворення, своєрідний фокус знань про світ. В інтерпретаціях такого роду на перший план виходить проблема співвідношення мови і свідомості [2: 17].

Представники лінгвокультурологічного підходу (В. М. Телія, В. А. Маслова, С. Г. Воркачов, М. В. Піменова, В. І. Карасик, Ю. С. Степанов, П. С. Кузнецов) в основу трактування концепту ставлять його культурну значимість. У центрі дослідницьких інтересів лінгвокультурології знаходяться національні форми буття суспільства, що відтворюються в системі мовної комунікації і засновані на його культурній цінності, все, що становить мовну картину світу [4: 28].

Концепти – це ментальні утворення, які представляють збережені в пам'яті людини значущі усвідомлювані фрагменти досвіду. За допомогою таких одиниць ми формуємо стереотипи, що несуть в собі інформативну функцію. Все це і характеризує понятійну і ціннісну сторони концептів [5: 34].

Для розуміння концепту ДИКТАТОР варто звернутися до тлумачення цього поняття у лексикографічних джерелах.

Диктатор – це вища посадова особа, наділена необмеженою владою, яка призначалася Сенатом в разі зовнішньої або внутрішньої небезпеки, що загрожувала державі (у Древньому Римі).

1. Правитель, який користується необмеженими повноваженнями і необмеженою владою.

2. Той, хто користується великим авторитетом в певній області (зазвичай з відтінком жартівливості або іронії) [8].

У енциклопедичному словнику Britannica термін «*dictator*» описується як:

Temporary magistrate with extraordinary powers, nominated by a consul on the recommendation of the Senate and confirmed by the Comitia Curiata (a popular assembly) [6].

Вебстерський словник дає таке визначення слову «*dictator*»:

1. a person granted absolute emergency power especially, history : one appointed by the senate of ancient Rome

2. one holding complete autocratic control : a person with unlimited governmental power

3. one ruling in an absolute and often oppressive way

Середньоанглійська лексема *dictatour* запозичена з латинські *dictātor*, від *dictāre* “to say repeatedly, speak aloud words to be transcribed by another, issue as an order” + суфікс *-tor* [7].

Лексична одиниця *dictator* має досить негативне значення і синоніми дають змогу переконатися, що нею передається саме такий смисл: *caesar, despot, führer (or fuehrer), oppressor, pharaoh, strongman, tyrannizer, tyrant*.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що свою сутність мас-медійний дискурс реалізує за допомогою трансляції концептів як дискурсивних подій, дискурсивних формул, іменувань, метафор, понять, образів, оцінок на широку аудиторію з метою формування спільних світоглядних принципів.

Концепти – це ментальні утворення, які представляють збережені в пам'яті людини значущі усвідомлювані фрагменти досвіду. За допомогою таких одиниць ми формуємо стереотипи, що несуть в собі інформативну функцію.

Аналіз ряду лексикографічних джерел продемонстрував, що поняття «диктатор» має досить давню історію, яка прослідковується ще з Давнього риму. Сьогодні воно має виключно негативний характер на відміну від першочергового значення. Перспективи подальших досліджень передбачають дослідження структури і семантики концепту ДИКТАТОР у сучасному англомовному мас-медійному дискурсі.

Список використаних джерел та літератури

1. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов. Опыт исследования современной английской медиаречи. М.: УРСС Эдиториал, 2005. 288 с.

2. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода. ВЯ, 1994. С. 18–33.

3. Кочетова Л. А. Лингвокультурные характеристики английского рекламного дискурса: Волгоград, 1999. С. 18–100.

4. Маслова В. А. Лингвокультурология. Москва: Академия, 2001. 204 с.

5. Слухай Н. В. Сучасні лінгвістичні теорії концепту як мовнокультурного феномену. *Мовні і концептуальні картини світу*: зб. наук. пр. Київ: КНУ ім. Т. Шевченка, 2002. С. 462–470.

6. URL:<https://www.britannica.com/topic/dictator-Roman-official> (дата звернення: 27.10.2021)

7. URL:<https://www.merriam-webster.com/dictionary/dictator#etymology> (дата звернення: 27.10.2021)

8. URL:<https://www.jnsm.com.ua/cgibin/u/book/sis.pl?Qry=%E4%E8%EA%F2%E0%F2%EE%F0> (дата звернення: 27.10.2021)

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ТА СТИЛІСТИЧНІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В ХУДОЖНЬОМУ ПРОЗОВОМУ ТВОРІ

В перекладацькій діяльності фахівець неодмінно стикається з труднощами лексичного, граматичного та стилістичного характеру. Для того щоб їх подолати, він повинен добре володіти вихідною та цільовою мовами, що часто густо зумовлює необхідність застосування різних видів трансформацій.

Метою статті є аналіз лексико-граматичних та стилістичних трансформацій при перекладі художнього прозового тексту з німецької на українську мову. Попри наявність робіт, що висвітлюють питання перекладацьких стратегій, дослідження лексичних та стилістичних трансформацій при перекладі художніх текстів досі лишається актуальним.

Збереження стилістики тексту, адекватної передачі змісту оригіналу – одне із найважливіших завдань перекладача, оскільки названі аспекти впливають на сприйняття тексту перекладу реципієнтом. Виникає необхідність аналізу та систематизації типів лексико-граматичних та стилістичних модифікацій, що використовуються при перекладі художніх прозових текстів.

Дослідженням цього питання займалися чимало вітчизняних та зарубіжних дослідників й перекладознавців: Кияк Т., Комісаров В., Кучер З., Науменко А., Орлова М., Редчиць Т., Селіванова О., Ессін А. [1][h2], Харріс М.

За визначенням О. Селіванової, «трансформація – основа більшості прийомів перекладу, яка полягає в зміні формальних (лексичні або граматичні трансформації) або семантичних (семантичні трансформації) компонентів вихідного тексту при збереженні інформації, призначеної для передачі» [6; 536].

Лексико-граматичні трансформації можуть застосовуватися в тому випадку, якщо у тексті оригіналу наявні лексеми, наприклад, власні імена, реалії, властиві вихідній мовній культурі або термін певної професійної галузі тощо. Наприклад:

Die Straße Borispol – Lubny gehört zur Autobahn M-03, deren Wiederaufbau im Rahmen der Vorbereitung zu Euro 2012 durchgeführt wird.

Дорога Бориспіль – Лубни входить до автотраси М-03, реконструкція якої проводиться в рамках підготовки до Євро-2012 [4, с. 272].

Існує чимало підходів до класифікацій перекладацьких трансформацій. До комплексних лексико-граматичних трансформацій за В. Комісаровим належать:

- антонімічний переклад (z.B. selten – не часто);
- експлікація (описовий переклад) (z.B. vollstreckbare Form - форма, що підлягає виконанню);
- компенсація (z.B. behinderte Kinder – діти з інвалідністю) [5; 124].

До стилістичних трансформацій згідно з класифікацією В. Коміссарова відносяться:

- стилістична нейтралізація (z.B. Die neuen Methoden gewinnen immer mehr an Boden – Нові методи набувають все більшого розповсюдження) [2; 503];

- стилістична спеціалізація (z.B. Wie begegnet man Hunger und Not in den ärmsten Ländern? – Як покласти край голоду та злидням у найбідніших країнах?) [2; 503];

- стилістична компенсація (z.B. Dieses Dokument ist bis heute gültige Richtschnur – Цей документ і донині зберігає своє основоположне значення) [3; 157].

Для того, щоб зберегти семантико-структурну подібність та функціональне значення оригіналу в тексті перекладу, перекладач може застосовувати при роботі з художнім текстом лексичні та граматичні трансформації у комплексі. При перекладі художніх творів часто застосовують цілісне перетворення. На думку Л. Латишева, це один із найскладніших прийомів, бо вимагає розуміння сенсу усього цілого і передачі словами іншої мови, які інколи не збігаються в буквальному значенні з лексемами оригіналу.

Застосовуючи низку перекладацьких трансформацій, перекладачеві необхідно зважати на адекватність та еквівалентність перекладацьких модифікацій.

Щоб уникати перекладацької вільності (надмірне використання трансформацій, навіть там, де їх можна не застосовуват), варто використовувати трансформації лише у разі художньо-стилістичної потреби. Нерідко при перекладі художніх творів трапляються випадки буквалізму, калькування, особливо якщо мова перекладу споріднена з мовою оригіналу.

З усіх функціональних стилів та видів перекладу художній є найбагатограннішим, бо саме цей стиль багатий на художні засоби та поетичні фігури. Художній переклад нерозривно пов'язаний із літературною творчістю і потребує мовної компетентності в цій галузі. Тому під час перекладу необхідно прагнути досягнути функціональної адекватності, зокрема при відтворенні безеквівалентної лексики. При цьому одним із головних інструментів в перекладацькому арсеналі є лексико-граматичні та стилістичні трансформації.

Список використаних джерел та літератури

1. Ваховська Н., Клаппер Д. Вертиголово та інші політичні тварини. Антологія німецької літератури 90-х років ХХ ст. Пер. з нім.: Київ: Грані-Т, 2011. 294 с.

2. Кияк Т. Р., Науменко Т.Р., Огуй О.Д. Перекладознавство (німецько-український напрям): підручник. Київ: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2008. 543 с.

3. Комиссаров В. Н. Проблема интерференции при переводе: сборник статей. Interferenz in der Translation. Herausgegeben von Heide Schmidt VEB VerlagEnzyklopadie. Leipzig, 1989. с. 103 – 108.

4. Лисенко Г.Л., Чепурна З.В. Граматичні трансформації як основа перетворення структури речення в процесі перекладу науково-технічних текстів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Вип. 45. 2014. с.272-274.

5. Кучер З. І., Орлова М. О., Редчиць Т. В. Теорія та практика перекладу: навч. посібник для студ. вищ. навч. заклад. Вінниця : Нова Книга, 2013. 504 с. 6. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2011. 844 с.

Р. Ф. Люзак

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Камінська М. О.

THE PHENOMENON OF IMPLICITNESS IN THE COMMUNICATION

Communication is one of the most important aspects of human life, as human beings are inherently social creatures. Communication is not just a way for people to interact with each other, but also to transfer information while every interlocutor can have his or her own goal in the process of communication.

The principle of cooperation and the implementation of appropriate behavior by the participants of the communication process can be considered as the highest level of communication. The Gricean principle of cooperation stipulates that the participant in communication takes into account not only his or her own interests but also the interests of the other participants.

It is likely to note that the connection between language and the mental component of human perception can be observed, how the speaker's intention can be realized in the process of communication, how interlocutors can influence each other's subconscious. From this, the assertion follows that implicitness is directly related to the topic of communication and is an invisible part and tool of communication.

The phenomenon of implicitness is studied by many linguists and scholars, for example, Pievskaya I. [4], Kaminska M. [11], Bezugla R. [8], Dijk V., Teun A. [2] considered the connection between implicitness and the linguo-cognitive aspect, Kaminska M. [11], Dobrovolska M. [9] studied implicit negative assessment in the process of communication. Baryshova A. [6], Basok V. [7], Ermakova E. [10], Haugh M. [3] studied the phenomenon of implicitness in general.

The phenomenon of implicitness has a connection with a term «implicature», which can be regarded as an implied sense to what was mentioned. For example, Haugh M. notes in his study that implicature is a theoretical concept that was first used by Grice in lectures about 30 years ago to consider examples in communication where what the speaker meant goes beyond meaning and also acquires a hidden connotation [3: 117].

Dobrovolska M. B. B assumes that «*implicitness provides a hidden meaning associated with a text or utterance and is referred to as a phenomenon that*

accompanies the speech-thought process» [9: 56]. The name of the concept speaks for itself: it is the hidden nature of the intent of the subject of communication that is most important. The subject of communication is the person who is trying to influence covertly the minds of their interlocutors (the objects of communication, i.e. who are being covertly influenced), to induce attitudes towards information, to change beliefs and perceptions in a way that is beneficial to them.

Guided by Grice's beliefs, different kinds of implicature can be distinguished, such as non-conversational and conversational, then also generalised and particularised conversational implicature. Conversational one means that a hearer is required to preserve and maintain the speaker's point of view as a partner in communication. The speaker can use different language techniques, words that will carry additional information that will be perceived subconsciously by the hearer. Speaking about particularised conversational kind of implicature, this type is inextricably linked to the context and a particular situation. That is, if the phrase were said in two different situations, the meaning and subtext of the statement would also change [1: 63-64].

As Kaminska M. O. notes, *«implicitness in a broad sense is a complex interaction of linguistic and extralinguistic factors, which provides for indirect expression in some direct relation to the statement and is treated as a phenomenon accompanying the thought and speech process, and can be counted among the universals of speech communication, and this perspective of the implicitness correlates with the concept of meaning and brings us to the concept of "implicit meaning" of the statement»* [11: 36]. An analogy can be made that implicitness is a kind of subtext of everything said by the subject of communication, he or she has deliberately concealed, making it a concept directly linked to manipulation.

Yus F. reckons that the speaker must take into account and understand the fact that the hearer must not just listen to the flow of information, but also correctly interpret his statement, he must control this process, because when the interpretation depends on the listener and this process is less controlled, the higher the risk of misunderstanding, and the speaker's intention will not be realized [5: 490].

Many scholars consider the phenomenon of implicitness as a form of knowledge, and from this, the forms of this concept are: structural, functional, and procedural. Structural implicitness is associated with the peculiarities of the semantics of language units, the knowledge of which determines the correct use of words by native speakers. Functional implicitness is conditioned by the addressee's background knowledge, which allows the addressee to interpret the speech messages correctly. Procedural implicitness is related to innate skills, knowledge, and abilities [6: 19]. This confirms that speaker must rely on the thesaurus (i.e., knowledge, personal experience, and values) of the objects to be influenced, because, without this consideration, implicitness will have no meaning in the communication process.

Implicitness can be expressed verbally and non-verbally. For example, subjects can express a hidden implication and their intention with the help of linguistic units (different grammatical-syntactical, lexical-stylistic, phonetic means) and with the help of gestures, facial expressions, tone, and timbre of voice. An equally important aspect of implicitness is the time, the atmosphere, the conditions, on which the

speaker relies. Thus, for example, when a person says "It is so hot outside," he or she not only means stating the fact that it's hot outside but also implicitly hints that it is uncomfortable and unpleasant, i.e. this part of the information is more disguised.

Yus F. claims that *«implicit communication may be more demanding, but it is far from unusual, and satisfies a high number of communicative purposes in ordinary conversations, ranging from the communication of information connoted with contextual implications, to making information mutually manifest, or to the performance of conversational strategies such as face-saving politeness»* [5: 492]. This means that secrecy in statements can not only be used for some negative intention of the speaker towards the interlocutor, but it is also more positive in situations where you need to even avoid conflicts of interest.

To sum up, it is worth noting that implicit is an integral part of human communication, as any utterance does not only carry a simple statement of fact, but also has a certain hidden implication that the speaker of communication puts into this statement, with this or that purpose, then to hint at something, or to influence the interlocutor. The phenomenon of implicitness has a connection with a term «implicature», which can be regarded as an implied sense to what was mentioned. In addition, the phenomenon of implicitness can only be realized if the subject relies on the thesaurus of the object.

List of used literature

1. Borg. E. On three theories of implicature: default theory, relevance and minimalism. *The International Review of Pragmatics*, 1 (1). 2002. pp. 63–83. ISSN 1877–3109

2. Dijk V., Teun A. Context and cognition: Knowledge frames and speech act comprehension. *Journal of Pragmatics* 1: pp. 211–231.

3. Haugh M. The intuitive basis of implicature: relevance theoretic implicitness versus Gricean implying. *Pragmatics*, 2002. 12(2): c. 117–134.

4. Pievskaya I. Implicit similes as a linguocognitive means of manipulating in advertising discourse. *Methodological and Linguistic Issues of Foreign Language Pedagogy: Interacademic Collection of Scientific and Methodological Papers (2012)*, 13, Voronezh, Russia: VAIU (Voronezh Aviation Engineering University), 167–173

5. Yus F. Misunderstandings and explicit/implicit communication. *Pragmatics*, 1999. 9:4, 487–517.

6. Барышева А. И. Имплицитность в тексте и аспекты ее анализа. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, № 8 (50) 2015, ч. 1. С. 18–22.

7. Басок В. А. Експліцитні та імпліцитні засоби відтворення комунікативної інтенції в українських перекладах англомовних маркетингових текстів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2014 № 9. С. 72–74.

8. Безуглая Л.Р. Имплицитные смыслы в дискурсе: когнитивно-коммуникативный подход / Л.Р. Безуглая // *Когниция, коммуникация, дискурс*. 2010. №1. С. 8–21.

9. Добровольська М. Б. Поняття імпліцитності та імпліцитної оцінки в лінгвістиці. Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис». № 5, 2019. С. 55–59.

10. Ермакова Е. В. Имплицитность и подтекст: термины и понятия, стоящие за ними. Известия ВГПУ. Современная теория языка. 2010. С. 15–19.

11. Камінська М. О. Імпліцитна негативна оцінка в сучасному англomовному діалогічному дискурсі: когнітивно-прагматичний аспект : дис. ... канд. філ. наук: 10.02.04, Київ, 2019, 239 с.

В.С. Ніколаєва

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

д. ф. н., проф. Астрахан Н. І.

ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ ФАНТАСТИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ АНГЛОМОВНИХ АВТОРІВ НА УРОКАХ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ В 11 КЛАСІ

У кожної дитини доросла відповідальність починається зі школи. Перші домашні завдання, перші зльоти і падіння, цікавість до життя, захоплення та суперечності. Все це в сукупності формує дитячий характер, перетворюючи юних дослідників на дорослих і відповідальних членів суспільства. Школа допомагає дитині пізнавати світ, відчувати на собі усі переваги людської буденності, вчить робити правильний вибір на користь добра та справедливості. Отримані у школі знання допоможуть дитині у повсякденному житті, у створенні власної сім'ї та у вихованні своїх дітей. Перш за все, дитина вчиться жити: не просто механічно запам'ятовувати формули і правила, а застосувати свої уміння та навички на практиці. Шкільні роки – це свята, подорожі, дружба й перше кохання. У школі діти вчать дружити, прощати, бути милосердними, а це так важливо в наш час. Окрім знань, зі школи діти винесуть найцінніше – вміння бути Людиною.

Сьогодні всі перевантажені реальністю і страждають від надлишку інформації про неї. Інтернет non-stop повідомляє нам про події в світі, але при цьому у нас практично немає можливості вплинути на те, що відбувається, або застосувати цю суперечливу інформацію до власного життя. Підлітки зазвичай ще не повністю занурені у доросле соціальне життя, але хочуть зрозуміти світ і часто прагнуть до змін звичного порядку речей – для них світ дорослих неправильний, його потрібно міняти.

Для статті була обрана дана тема, оскільки фантастика як метажанр літератури імponує підліткам і відповідає їх психологічним потребам. Фантастика приваблює своєю подібністю до казок, уявними героями, нереальними світами, планетами, пригодницьким і захоплюючим характером розповіді. Вона дає можливість задіяти все багатство уяви учнів, надати їм можливість розкрити свої літературні здібності. Виходячи з цього, низка

фантастичних творів була введена до загальноосвітньої програми з літератури, проте доцільніше і продуктивніше розглядати фантастику в позакласній роботі.

Стало стереотипом вважати наукову фантастику і фентезі несерйозним і непотрібним читанням. Книги цих жанрів допомагають підліткам жити в умовах невизначеності, справлятися з життєвими викликами і більш позитивно дивитися на світ. Усі ці якості особливо важливі зараз, у період пандемії, економічних ризиків і відсутності ясної картини майбутнього.

Читання дає нам досвід подвійної емпатії: як читачі, ми одночасно співчуваємо героям і приєднуємося до їх почуттів «зсередини», ототожнюючи себе з ними. Цей досвід допомагає подолати власні забобони і бачити світ більш об'ємно.

Зазвичай під серйозною літературою батьки і педагоги розуміють класику або нон-фікшн, які відображають реальність як точне дзеркало. Але «вигадки» про паралельні світи, супертехнології і надздібності не менш важливі для розвитку підлітків. І до того ж фантастичний жанр дає більше свободи – можливо, саме в цьому секрет його привабливості для школярів.

У фантастиці зберігається елемент казки, яку діти продовжують цінувати навіть після того, як вийшли з дошкільного віку. При цьому з фантастичних книг можна дізнатися і про структуру нашого світу, риси якого проступають у вигаданому всесвіті, і про людські відносини.

Мова наукової фантастики і фентезі цілком придатні для того, щоб описувати соціальні і політичні зіткнення, але при цьому не зобов'язані говорити про наш світ і наше повсякдення. Незвичайний сюжет і дивні вигадані персонажі можуть стати тим елементом, який «зачепить» читача найбільше.

Як і будь-яка хороша література, наукова фантастика розширює картину світу, розуміння закономірностей розвитку подій, зв'язків між ними. Читання розвиває у дітей розуміння своїх і чужих почуттів, вміння вставати на позицію іншої людини, аналізувати її мотиви, співпереживати їй, цінувати людські відносини. Але є кілька аспектів, які наукова фантастика розвиває особливо успішно і які допомагають дітям стати більш життєздатними і успішно справлятися з труднощами. Ці якості – креативність, толерантність до невизначеності і віра в себе, свої сили і свій розум.

Фантастика – це передусім епічні твори, в яких оприявнюється науково-технічний потенціал, реалізується уявлення письменника про віддалене майбутнє людства, контакти з позаземними цивілізаціями і т.п. [5: 78].

Сучасна фантастика, як би ми її не визначали, розвивається в двох магістральних напрямках. Один з них трактує проблеми, пов'язані з великою темою «Людина і Природа», «Людина і Всесвіт». Це і є те, що зазвичай називають науковою фантастикою. Інший напрямок тісно пов'язаний з ще більш широкою темою – «Людина і Суспільство» [3: 258].

Фантастика – це чарівний сплав чуда, таємниці та достовірності. Фантастика з'ясовує значення людей та ідей в світі, який змінений, спотворений, перетворений небувалим, небаченим, неможливим. Фантастика – це призма, дзеркало, перетворювач, що дозволяє в накопиченнях буденного, звичного побачити зернятка надзвичайного, нового, що вражає уяву [4: 228].

Інтерес до фантастики як такої відроджується до кінця XIX століття у неоромантиків (Р. Л. Стівенсон), декадентів (М. Швоб, Ф. Сологуб), символістів (М. Метерлінк, А. А. Блок), експресіоністів (Г. Мейринк), сюрреалістів (Г. Козак, Е. Крґйдер). Розвиток дитячої літератури породжує новий вигляд фантастичного світу – світ іграшковий: у Л. Керрола, К. Коллоді, А. Мілна; О. М. Толстого («Золотий ключик»), М. М. Носова, К. Чуковського. Уявний, частково казковий світ створюється із залученням мотивів і образів західної пригодницької літератури О. Грін [1: 182].

Без всякого сумніву, творчість письменника-фантаста може бути прочитана з опорою на теорії відображення, оскільки змістом будь-якого художнього образу залишається реальний світ. Фантастика всеосяжна і безмежна, як розум, який її творить. Лімітують її лише різні способи сприйняття дійсності. При відборі і оцінці творів, крім їх безпосередніх літературних достоїнств, критерієм служить для нас «все, що підносить істинно людське в людині» [2: 145].

Таким чином, можна зробити наступний висновок: культура читання старшокласника виступає як складна інтегративна властивість особистості, що є, по суті, культурою пізнання, частиною загальної культури особистості, необхідною для успішного розвитку підлітка і повноцінного існування його в суспільстві. Культура читання є єдністю читацького досвіду, ціннісного ставлення до читання (ціннісного ставлення до вибору читаного), читацької компетентності (здатності до самостійної переробки тексту: швидкість, глибина розуміння, здатність породжувати відповідний текст).

Список використаних джерел та літератури

1. Булычев К. Кому это нужно? Фантастические истории. М.: РИФ, 1992. 351 с.
2. Гуревич Г. И. Беседы о научной фантастике: Кн. для учащихся. 2-е издание, переработанное и дополненное. М.: Просвещение, 1991. 158 с.
3. Ефремов И. А. Звёздные корабли. Туманность Андромеды. М.: Молодая Гвардия, 1965.
4. Зарубежная детская литература. Учебное пособие для библиотек факультетов институтов культуры. Под ред. И. С. Чернявской, М.: Просвещение, 1974. 478 с.
5. Чернышева Т. А. Природа фантастики. Иркутск: Издательство Иркут. ун-та, 1985.
6. Наєнко М.К. Українське літературознавство: Школи, напрями, тенденції. К.: Академія, 1997. 320 с.
7. Шахова К.О. Зарубіжна література в школах України: досягнення і плани // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2003. № 3. С. 5–7.

МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛАТЕРАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Нова українська школа готує своїх випускників до самостійного вирішення задач і викликів суспільства. Нова програма передбачає засвоєння знань іноземної мови на рівні А2+, а також наявність в учнів вмінь креативного та критичного мислення. Методисти та вчителі докладають усіх зусиль задля гармонійного та сталого розвитку особистості.

Актуальність даного дослідження підтверджується тим, що явище латерального мислення досі цікавить вчених. Знаходяться нові підходи та методи щодо його формування.

Нам було цікаво на скільки відсотків підручники, які рекомендує до використання Міністерство освіти і науки України, а саме В. М. Буренко «Dive into English» (2016 р.) [4], А. М. Несвіт «English» (2016 р.) [3], О. Д. Карпюк «English» (2016 р.) [5], насичені технологіями формування латерального мислення в учнів 8-го класу, які повинні володіти англійською мовою на рівні А2, оскільки саме іноземна мова володіє потенціалом розвитку латерального мислення. Також ми були зацікавлені у питанні – на скільки відсотків той чи інший підручник насичений вправами, що сприяють формуванню комунікативних компетентностей. Необхідно зазначити що кожен з підручників завоював прихильність серед вчителів та методистів, а тому активно використовується сьогодні.

Результати аналізу можна зобразити так:

Діаграма 1



Отже, дослідження вправ даного підручника показало, що переважаючими є технології, що спрямовані на формування комунікативних компетентностей учнів – 61%. Це свідчить про те, що учні на 8-му році навчання мають змогу застосовувати англійську мову на практиці і на основі цього покращувати свої комунікативні навички. Проте, формування вмінь латерального мислення майже не відбувається. Незважаючи на нову програму викладання, вчителі прагнуть працювати за старою, що не має на меті формувати вміння латерального мислення.

Діаграма 2



Даний підручник включає вправи, що сприяють формуванню комунікативних компетентностей, але як і попередній не достатньо насичений вправами на формування вмінь критичного мислення. Учні не мають змоги у повному обсязі навчитися мислити нестандартно.

Діаграма 3



Останній з досліджуваних нами підручник показав, що, як і два попередні, містить вправи на формування комунікативних вмінь. Відсоток вправ, що сприяють формуванню вмінь латерального мислення збільшився, проте все ще не є достатньо значним.

Як видно з діаграм, учні на 8-му році навчання мають змогу застосовувати англійську мову на практиці і на основі цього покращувати свої комунікативні навички. Проте всі завдання є однотипними, що не надто розвиває кругозір учнів. Формування вмінь латерального мислення майже не відбувається, саме тому необхідно створити нові методики формування вмінь мислити критично та нестандартно.

Список використаних джерел та літератури

1. Підручники Англійська мова 8 клас А. М. Несвіт 2016. 8 рік навчання.
2. Підручники Англійська мова 8 клас В. М. Буренко 2016. 8 рік навчання.
3. Підручники Англійська мова 8 клас О. Д. Карпюк 2016. 8-й рік навчання.

І. В. Нестерчук

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Н. Р. Прокопчук

ЕЛЕКТРОННА НАОЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОЇ 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, що в свою чергу зумовлює інтерес суспільства до вивчення іноземних мов, що безпосередньо впливає і на шкільну освіту. Тому особливої актуальності набуває питання використання різних методів підготовки школярів до спілкування з представниками іншомовних держав.

Наочність 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 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 в тому числі і електронну наочність. Як ніколи актуальним цей вид наочності став протягом дистанційного навчання у зв'язку з пандемією. У 2019 році ми зіштовхнулись із новим явищем, таким як пандемія, пов'язана з COVID-19,

тому усі заклади освіти перейшли на новий вид навчання – дистанційне навчання.

Метою нашої статті є дослідження методів ефективного використання електронної наочності у формуванні монологічного мовлення учнів молодшої школи. Оскільки поняття електронної наочності є досить новим, науковці не мають однозначного рішення щодо визначення, що таке електронна наочність, але ми у своїй статті будемо дотримуватись визначення, яке запропонував В. В. Кучурін, він визначає *електронну наочність*, як програмний комп'ютерний засіб, який представляє комплекс візуальної гіпертекстової інформації різного типу на екрані комп'ютера, як правило, в інтерактивному (діалоговому) режимі [2: 2].

Існує декілька типів електронної наочності : *статичні* (схеми, картинки, таблиці тощо), так і *динамічні* (презентації, відео, електронні словники, підручники, меми, інтерактивні завдання тощо).

Основними характеристиками електронних наочних засобів є *мультимедійність, динаміка, інтерактивність та доступність*.

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.

Актуальність даного питання визначається потребами сучасного освітнього процесу й основними програмними документами школи, які зумовлюють роботу над подальшим удосконаленням системи вивчення англійської мови, пошук шляхів формування й розвитку ключових компетентностей молодших школярів.

Головною метою навчання англійської мови у молодших школярів полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння, 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 правила принципу наочності* навчання в процесі вивчення англійської мови у молодших школярів:

1. необхідно визначити мету використання засобів наочності;
2. комплексно використовувати окремі види наочності, які забезпечать найбільший ефект;
3. залучати молодших 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 [3].

У початковій школі застосування наочності на уроках англійської мови має на меті:

- розширення чуттєвого досвіду молодших школярів;
- розвиток спостережливості в учнів;
- пізнання властивостей предметів під час практичного навчання молодших школярів;
- створення умов для формування опори для самостійного навчання й систематизації навчального матеріалу під час навчання молодших школярів.

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» [4: 73]. Інтерактивні засоби навчання надають можливість учням краще засвоїти матеріал та активно взаємодіяти з новими поняттями та досліджувати їх характеристики.

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.

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.

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. 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.

У період дистанційного навчання актуальним стало питання формування монологічної компетентності учнів. Це пов'язано з тим, що під час онлайн уроків є проблема зі спілкуванням між учнями, адже дистанційно важко спілкуватись один з одним, тобто утворювати діалог. У зв'язку з цим виникла потреба формувати монологічну компетентність.

Монолог – це форма мови, утворена в результаті активної мовленнєвої діяльності, розрахована на пасивне й опосередковане сприйняття і практично не пов'язана з відповідною промовою співрозмовника ні в змістовному, ні в структурному відношенні. У деяких випадках монолог визначають як інтраперсональний мовленнєвий акт. Монолог не пристосований до безпосереднього спілкування, він припускає, що хтось тільки слухає, але не відповідає [1: 71] Проблему монологічного мовлення досліджували мовознавці (Д. Х. Баранник, Л. А. Булаховський, І. К. Білодід, В. В. Виноградов, Ж.

Вандрієс, Т. О. Ладжинська, О. А. Лаптева, Н. Ю. Шведова, Л. В. Щерба та ін.) й лінгводидакти (А. М. Богуш, С. В. Ласунова, Т. Г. Постоян, Л. В. Скалкін, Л. І. Фесенко та ін.).

Як стверджують вчені, монологічне мовлення є більш складною формою мовлення порівняно з діалогічним. Монологічні виступи вимагають попереднього продумування та планування. Для того щоб мотивувати учнів висловлювати свою думку, доцільно буде використовувати електронну наочність. Як показують результати опитування проведеного нами серед учнів та вчителів загальноосвітніх шкіл, дітям цікавіше навчатися використовуючи сучасні технології і це стимулює їх вивчати мову.

Розглянемо на прикладах використання електронної наочності у формуванні основних видів монологу. *Монолог-опис* – спосіб викладу думки, який передбачає коротку характеристику предмета або явища, яке знаходиться в нерухомому стані. Здійснюється шляхом перерахування, визначених якостей, особливих рис і ознак. Для цього типу монологу доцільно буде використати електронні картинки, відео матеріали або презентації. *Монолог-повідомлення*, який використовується для передачі інформації, учні можуть користуватися електронними підручниками або словниками. *Монолог-міркування* - тип мови, що характеризується логічними відносинами в висловлюванні.

В сучасних умовах використання електронної наочності, що застосовую на уроках англійської мови, дозволяють поєднати теорію з практикою, текстовий і наочний матеріал, графічні засоби, відеозображення, мовний і музичний супровід, створити уявлення реального оточення, спілкування.

Ми можемо зробити **висновок**, що процес мислення школярів за роки шкільного навчання проходить різні етапи становлення від конкретного, наочного до абстрактного, теоретичного. Водночас, слід відмітити що використання наочності в навчальному процесі початкової школи є вкрай необхідним, адже саме вона сприяє формуванню уявлень, які здатні відображають об'єктивну реальність.

Використання електронної наочності є одним з найпрогресивніший методів навчання, який мотивує учнів, підвищує динаміку навчального процесу, стимулює пізнавальні процеси учнів та допомагає учням навчатись самостійно. Крім того, це робить навчання цікавим та доступним кожному. Також електронна наочність є одним з основних засобів формування монологічної компетентності учнів, яка є однією з найважливіших умінь для сучасної людини. Ось чому використання різних видів наочності активізує пізнавальну діяльність молодших школярів, проте лише комплексне їх застосування дає позитивні результати під час проведення навчання.

Список використаних джерел та літератури

1. Герета Н. М. Діалог як складник чужого мовлення. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць. Київ. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. С. 71–77.

2. Кучурин В. В. Электронные наглядные средства обучения на основе современных компьютерных технологий. URL: <http://pedsovet.org/forum/index.php?act=attach&type=post&id=7312>.

3. Басіна А. Методика викладання іноземної мови в початковій школі. К.: Шкільний світ, 2007. 128 с.

4. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: Школа-Пресс. 1994. 206 с.

К. І. Новік

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Кузьменко О. Ю.

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ОНЛАЙН РЕСУРСІВ У РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ УЧНІВ 9-Х КЛАСІВ

Вступ. В епоху стрімкого технологічного розвитку, посиленої діджиталізації та глобалізації, спілкування англійською мовою не тільки не втратило своєї актуальності, а й набуло нових обертів та нового сенсу. На сьогодні вивчення англійської, як мови міжнародного спілкування, є обов'язковим у більшості шкіл світу, оскільки усі без виключення процеси – від можливості подорожей за кордон, до просування нових проєктів та кар'єрного зростання – потребують розвитку мовленнєвих навичок англійською з метою висловлення власних думок, обміну ідеями та культурними здобутками.

Постановка проблеми. На необхідності розвитку мовленнєвих навичок (навичок говоріння) неодноразово наголошували Л. Виготський, В. Бикова, В. Гумбольдт, М. Жинкін, А. Веліховська, М. Головань, М. Жалдак, Т. Зайцева, О. Коваль, С. Ракова, І. Зимня, О. Леонтьєв, Л. Паламар, В. Скалкін, а проблемі іншомовної компетентності та її формуванню присвячені праці А. Андрієнка, Е. Бібікової, Н. Ізорія, М. Кенела С. Козака, Н. Копилової, М. Свейна, Н. Хомського.

У працях вказаних вчених говоріння визначається як інтерактивний процес конструювання сенсу, що включає продукування, отримання та обробку інформації. Його форма та значення залежать від контексту, в якому воно відбувається, учасників та цілей мовлення [2]. На думку М. Байгейта мовлення – це висока складна розумова діяльність, яка відрізняється від інших видів діяльності, тому що вимагає значно більших зусиль центральної нервової системи [3]. Однак незважаючи на достатню кількість робіт з окресленої тематики, питання оптимізації формування навичок говоріння, а надто, в епоху онлайн навчання з використанням онлайн ресурсів залишається недостатньо вивченим, що й становить **актуальність** нашої розвідки.

Метою нашого дослідження є аналіз потенціалу існуючих онлайн ресурсів з подальшим відбором найбільш оптимальних засобів у розвитку навичок говоріння учнів 9 класу.

Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, програмовими вимогами та Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, в аспекті усної взаємодії учні 9-х класів повинні вміти застосувати широкий діапазон засвоєних мовних засобів та структур для орієнтування під час подорожей у країнах, мова яких вивчається. Окрім того, учні повинні вміти спонтанно говорити у межах тем, пов'язаних із здійсненням закупів і наданням послуг, тем повсякденного життя (напр., сім'я, хобі, навчання, останні новини), а також розуміти і цілеспрямовано взаємодіяти зі співрозмовником.

Вимоги до усного продукування включають в себе здатність учня надавати інформацію у лінійній послідовності, вільно описувати події, людей, навколишній світ та побут, переказувати сюжет книг та фільмів, висловлювати свою думку та ставлення до подій, спираючись на власний досвід, а також аргументувати свої думки та вчинки.

Однак, як уже зазначалося вище, прискорення науково-технічного прогресу, діджиталізація, стрімкий розвиток та проникнення цифрових технологій у всі сфери сучасного життя, пандемічна ситуація у країні, а згодом і запровадження дистанційної форми навчання, почали диктувати нам необхідність використання онлайн ресурсів для ефективного викладання англійської мови. Тому, вважаємо, що використання лише підручників для підготовки до занять є недостатнім, адже сьогоднішня ситуація і особливості сприйняття та навчання сучасних учнів вимагають залучення різноманітних інтерактивних застосунків, додатків, сайтів, онлайн дошок задля досягнення зацікавленості у матеріалі і його подальшому ефективному засвоєнню. Така форма навчання вимагає вмілого застосування інформаційно-комунікативних технологій, тому оволодіння засобами онлайн-викладання набуло неабиякої актуальності та стало обов'язковим вмінням для сучасного вчителя.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє обирати найефективніші ресурси для викладання. На сьогоднішній день до засобів з потужним освітнім потенціалом можемо віднести LearningApps.org, LearnEnglish, eslflow.com, edpuzzle.com, englishclub.com, islcollective.com, Canva, Inspiration, Thinglink, Class Dojo, PopkornMaker, Baamboozle, Wordwall, Quizlet, Quizzes, Liveworksheets, National Geographic resources, Educandy, Kubby, Jamboard, Padlet, Miro, Ewa, Cake, FluentU, Kahoot, Grammarly, Menti.com, Edmodo, ProgressMe, Moodle, Hello Talk, Beelingu, IDroo, Liveboard, PostIt, Lino, Trello.

Розглянемо детальніше сильні та слабкі сторони онлайн ресурсів, відібраних з топ-20 кращих за підсумками онлайн рейтингу 2020 року, які можуть бути застосовані для розвитку навичок говоріння в учнів 9-х класів.

Онлайн-дошка Padlet призначена для створення інтерактивних уроків у віртуальному просторі з можливістю спільного доступу, наповнення та редагування. Padlet можна використовувати для організації парної, індивідуальної та групової роботи. Ця дошка слугує платформою для проєктів,

ідей, мозкових штурмів та швидких опитувань. До сильних сторін використання цієї дошки відносимо можливість роботи та перевірки виконаних завдань у реальному часі, а також створення простору для обговорення спільних проєктів. До слабких сторін відносимо обмежену кількість дошок, що можна створити у безкоштовній версії.

Wordwall – багатофункціональний застосунок для створення інтерактивних вправ та друкованих матеріалів. За допомогою даного сервісу можна створювати інтерактивні вправи для роботи з лексикою та граматикою, також тут наявна велика бібліотека готових вправ, створених іншими користувачами, що знаходиться у вільному доступі. До позитивних сторін відносимо велику кількість різноманітних шаблонів для створення онлайн-завдань та автоматичну перевірку завдань, можливість інтегрувати додаток в інші онлайн-ресурси. Слабкі сторони вбачаємо у можливій наявності помилок в готових завданнях, обмеженості функціоналу безкоштовної версії.

Kahoot! – це навчально-ігровий застосунок, що дозволяє ефективно оцінити рівень знань учнів за допомогою питань множинного вибору (multiple choice questions). До позитивних сторін відносимо можливість охопити велику кількість студентів під час тестування, наявність конструктору завдань, що полегшує роботу вчителю, а також наявність функцій обмеження часу, самоперевірку тесту та індивідуальний порядок питань для кожного студента. Також цей застосунок дозволяє аналізувати проходження тесту учнями в режимі реального часу, зберігає інформацію про навчальні досягнення учнів, на основі яких можна робити діаграми успішності та відслідковувати динаміку розвитку кожного учня.

Baamboozle – це освітній додаток, що надає змогу створити завдання в інтерактивній формі та залучити учнів до виконання завдань у формі вікторини чи змагання. Це мотивує та значно покращує засвоєння матеріалу. Беззаперечною перевагою цього додатку є можливість його використання для різних освітніх цілей. Естетичне наповнення додатку робить його привабливим для учнів різного віку. У додатку також наявна бібліотека із завданнями, створеними користувачами. Негативною стороною є недостатня кількість варіацій завдань та наявність помилок у готових завданнях.

LearningApps – це сайт, на якому онлайн конструктор дозволяє створювати інтерактивні завдання (тести, кросворди та вікторини). Наявна бібліотека готових завдань, створених користувачами. Створені матеріали можна використовувати задля підвищення інтересу учнів під час занять за рахунок інтерактиву. До переваг цього сервісу відносимо отримання навичок командної роботи, формування приязного ставлення до опонентів, полегшення опанування великої кількості навчального матеріалу. Слабкою стороною вважаємо наявність помилок у готових завданнях.

Thinglink – це онлайн інструмент, що дозволяє створювати інтерактивні зображення за допомогою додавання спеціальних позначень з посиланнями на ресурси, відео, аудіо, світлини та тексти. Ресурс дає змогу працювати над різними типами проєктів (карти мандрівок, навчальні посібники, плакати, інтерактивні схеми, віртуальні екскурсії).

Canva – сервіс, за допомогою якого можна створювати комікси, презентації, спільні проекти, плакати та листівки. Сервіс пропонує безліч різноманітних шаблонів для створення власного проєкту. До сильних сторін можемо віднести наявність великої кількості інструментів, можливість ввімкнення режиму доповідача, доступність застосунку на всіх електронних гаджетах. Негативною стороною вважаємо обмежену кількість безкоштовних ресурсів для створення якісних проєктів.

islcollective.com – сайт, що містить велику кількість завдань лексичного та граматичного характеру, що розподілені по рівнях знань. Але особливий інтерес становить можливість створення відео-уроків за допомогою вбудованого конструктору на сайті, що дає змогу створити цікаві завдання з будь-якого відео, доступного в мережі Інтернет і є сильною стороною додатку. До слабких сторін можна віднести людський фактор при створенні завдань, що не виключає можливості помилки.

Liveworksheets – це сервіс, що містить велику кількість готових інтерактивних граматичних завдань, а також дає змогу створити власні робочі зошити чи книжки у інтерактивному форматі. Сильною стороною вважаємо наявність значної кількості завдань та зручної пошукової системи сайту, що спрощує знаходження інформації. Слабкою стороною є обмеженість інструментарію сайту.

Quizlet є одним з найефективніших онлайн-ресурсів для роботи з лексикою. Цей додаток пропонує велику кількість варіацій роботи з лексикою, можливість самостійного створення лексичних модулів. До сильних сторін можемо віднести наявність мобільного додатка, за допомогою якого студенти можуть готуватись до поточного контролю, усного опитування, перевірити правильність написання чи вимови, виконати домашнє завдання в інтерактивній формі. Слабкою стороною вважаємо наявність великої кількості реклами у безкоштовній версії, що може відволікати студентів від засвоєння матеріалу.

Отже, проаналізувавши потенціал онлайн ресурсів, представлених вище, можемо зробити висновок, що, з огляду на рівень складності самого ресурсу, його актуальність та психологічні особливості сприйняття і засвоєння матеріалу учнями 9-го класу, у розвитку навичок говоріння видається доцільним використання онлайн-дошки Padlet, а також ресурсів Thinglink та Canva. На нашу думку, саме ці ресурси дозволять не обмежуватися тренуванням виключно граматичних чи лексичних структур, забезпечивши вихід на рівень продуктивного мовлення шляхом організації проєктної та різних видів групової і парної робіт.

Загалом, у наш час, коли ситуація вимагає зміни акценту у викладанні в умовах дистанційного навчання, існує багато корисних ресурсів, що мотивують учнів до вивчення мови та полегшують засвоєння ними матеріалу завдяки використанню наочності та інтерактивних елементів, залученню до командної роботи, розвитку критичного та креативного мислення, що відповідає теорії Джона Дьюї «learning by doing» та сприяє розвитку всебічно розвиненої особистості.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у практичній апробації виокремлених онлайн ресурсів для розвитку навичок говоріння учнів в умовах дистанційного навчання.

Список використаних джерел та літератури

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / За ред. проф. С.Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Burns A., Joyce H. Focus on Speaking. National Centre for English Language teaching and Research, Sydney, 1997.
3. Bygate, M. (1998). "Theoretical Perspectives on Speaking". Annual Review of Applied Linguistics. V.18. n.1, Pp: 20-42.
4. Longman Dictionary [електронний ресурс]. URL: <https://www.ldoceonline.com/> (Last access date: 27.10.2021)

М. А. Норенко

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник:

к. пед. н., доц. Поселецька К. А.

РОЗВИТОК СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ УСНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Проблема розвитку усної комунікативної компетенції набула центрального значення у зарубіжному науковому дискурсі у 80-х роках. Популярний аудіо-лінгвальний метод опанування іноземної мови не міг задовільнити вже сформований на той час соціальний запит [4]. Науковці та практикуючі педагоги розпочали пошуки нових методів опанування іноземної мови, які б були ефективними для розвитку саме усної комунікативної компетенції. Серед науковців, які розпочали роботу над цією проблемою, можна виділити наступні постаті: С. Севігнон, Д. Хаймз, Ш. Вайт, У. Літлвуд.

Трактування поняття усної комунікативної компетенції визначало методи розвитку цієї компетенції, тому основні праці кінця 20-го століття на цю тему мали переважно теоретичний характер – тобто, перш за все, мали на меті розкласти поняття усної комунікативної компетенції на складові. На нашу думку, найбільш вдале трактування цього поняття наводить У. Літлвуд у своїй праці «Комунікативне навчання мови» (англ. *Communicative language teaching*). Він трактує комунікативну компетенцію як сукупність трьох рівноправних компонентів: структурного, функціонального та соціокультурного [2: 4]. У даній статі надано визначення соціокультурному компоненту, описано, апробовані в експериментальному дослідженні, методи розвитку соціокультурного компоненту та результати проведеного дослідження.

Отже, під соціокультурним компонентом усної комунікативної компетенції у даній роботі слід розуміти вміння вірно трактувати соціокультурну ситуацію та вдало з точки зору лінгвістики добирати мовні одиниці, аби досягнути бажаного ефекту у реальному часі [3]. Іншими словами, окрім базових складових мови (що відносяться до двох інших компонентів усної комунікативної компетенції за У. Літлвудом), учні мають відчувати соціокультурний контекст та «ефект» (різні значення) мовних одиниць, які вони використовують на інтуїтивному рівні [1]. Враховуючи природу цього компоненту усної комунікативної компетенції, опанування його може здатись занадто важкою справою для учнів підліткового віку. Проте, наше дослідження показало, що правильно підібрані матеріали дають змогу значно покращити розуміння цього компоненту усної комунікативної компетенції. У ситуації, де вчитель не є носієм іноземної мови, розвиток соціокультурного компонента можливий виключно за умови використання автентичних відео та аудіо матеріалів. У ситуації з вчителем, який є власне носієм мови, розвиток соціокультурного компоненту може відбуватись і без використання автентичних матеріалів (за умови усвідомлення вчителем важливості та суті цього компоненту).

Під час експерименту учні працювали над різноманітними соціокультурними контекстами, вчилися трактувати інтонацію та значення конкретних мовних одиниць. Ми покладались на автентичні відеоматеріали, в яких ці соціокультурні контексти були представлені. Робота над розвитком соціокультурної компетенції відбувалась наступним чином: діагностичне тестування, яке мало на меті визначити рівень сформованості соціокультурної компетенції; робота над розвитком соціокультурної компетенції, яка передбачала перегляд різноманітних тематичних відео з виконанням різнопланових вправ до, під час та після перегляду відео; повторне діагностика, спрямована на перевірку ефективності проведеної роботи. До виокремлених нами соціокультурних контекстів для даного експериментального дослідження були відібрані наступні ситуації: сарказм у повсякденному спілкуванні, приховані інтенції, питання-попередження, евфемізми у відгуках та пропозиції-інструкції. Наведемо приклад контрольних запитань для перевірки розуміння учнями опрацьованих тем:

- Your manager tells you: 'You may wish to have a word with me after your shift'
What does he really say to you?*
- a. You must speak with me after work.*
 - b. Speak with me if you need to share some information.*
 - c. Expect a bonus!*

Після проведення експериментального дослідження, більшість учнів розуміли, що мають справу з пропозиціями-інструкціями. Такий соціокультурний контекст можна впізнати за двома критеріями: по-перше, людина, що звертається з пропозицією має бути вище за соціальним статусом (у даному випадку – твій менеджер); по-друге, речення містить модальне дієслово *may* (як варіант може бути *might*). Поєднання цих двох критеріїв створюють пропозицію-інструкцію – типовий соціокультурний контекст у Британії. Така,

на перший погляд, не нав'язлива конструкція є наказом, не виконання якого призведе до непорозуміння та можливого конфлікту. Єдина вірна відповідь – а.

Звернемося до результатів експерименту. В експериментальному навчанні приймали участь 13 учнів 10 класу експериментальної групи Вінницької гуманітарної гімназії №2. На констатувальному етапі (до початку навчання) 12 з них перебували на базовому рівні (низькому). 1 учень впорався з завданнями на розуміння соціокультурних контекстів на середньому рівні, та жоден не показав високого результату. Контрольна група з 10 учнів мала схожі показники: 9 учнів впоралися з завданнями на базовому рівні та один на середньому. Середня оцінка за соціокультурний компонент в обох групах становила 4 бали. На підсумковому етапі (після експериментального навчання) жоден з учнів експериментальної групи не перебував на базовому рівні. Натомість 9 учнів впоралися з завданнями на середньому рівні, а 4 показали високий рівень розуміння соціокультурних контекстів. У контрольній групі 7 учнів впоралися з завданнями на базовому рівні, і лише 3 на середньому. Середня оцінка у експериментальній групі збільшилась до 8 балів, натомість у контрольній групі залишилась незмінною.

Висновки. Розуміння та коректне використання соціокультурного компоненту усної комунікативної компетенції є обов'язковою умовою опанування усної комунікативної компетенції в цілому, адже всі її компоненти однаково важливі. В умовах, коли вчитель не є носієм мови, опанування соціокультурного компоненту має відбуватись виключно за допомогою використання автентичних матеріалів. Незважаючи на широке теоретичне трактування соціокультурного компоненту усної комунікативної компетенції, над ним можливо працювати практично, розкладаючи на дрібніші складові. Експериментальне дослідження можна вважати вдалим, адже середній бал збільшився на 4 бали (з 4 до 8) в експериментальній групі. Натомість показники контрольної групи лишились незмінними.

Список використаних джерел та літератури

1. Angel R.J. Sociolinguistic Competence in Foreign Language Teaching: The Secrets behind Language Grammar. URL: <https://rafangel.wordpress.com/2005/04/23/meet-those-who-have-personified-my-moments/> (дата звернення: 20.10.2021).
2. Littlewood W. Communicative Language Teaching. Cambridge University Press, 2010. 108 p.
3. Nordquist R. The Definition of Sociolinguistics. URL: <https://www.thoughtco.com/sociolinguistics-definition-1692110> (дата звернення: 20.10.2021).
4. Savignon J. Communicative Competence. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118784235.eelt0047#reference> (Дата звернення 17.11.2020).

Л. С. Пархалевич

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Гирин О. В.

ЗАСТОСУВАННЯ АВТОМАТИЧНОГО СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ АНГЛІЙСЬКОГО РЕЧЕННЯ ДЛЯ РОЗПІЗНАВАННЯ АВТОРСТВА ТА ПЕРЕВІРКИ АВТЕНТИЧНОСТІ ТЕКСТУ

Актуальність роботи. Методи та алгоритми лінгвістики, що використовуються для обробки текстової інформації, застосовуються у багатьох сферах людської діяльності.

Метою роботи є аналіз та особливості застосування автоматичного синтаксичного аналізу англійського речення для розпізнавання авторства та перевірки автентичності тексту.

Аналіз досліджень. Аналіз роботи з автентичними текстами в застосування автоматичного синтаксичного аналізу проведено такими дослідниками, як Л.І. Березенська, О.Б. Бігич, Ю.І. Веклич, Г.М. Верещагін, Г.Є. Виборова, Г.І. Вороніна, І.М. Коломійчук, О.М. Корчажкіна.

Виклад основного матеріалу. Будь-яка система аналізу тексту повинна виконувати аналіз з погляду синтаксису (структури речень), семантики (понять, що застосовуються в тексті) та прагматики (правильності вживання понять та цілей їх вживання). Текстовий документ послідовно проходить такі етапи обробки [3]:

- Графематичний аналіз – виділення у тексті окремих структурних одиниць: основного тексту, заголовків, абзаців, речень, окремих слів та інших.

У ряді випадків тут проводиться і передморфологічний аналіз – об'єднання нерозривних незмінних словосполучень в одну одиницю: "щось", "в такий спосіб" і т.д.

- Морфологічний аналіз – визначення нормальної форми, від якої була утворена дана словоформа, і набору параметрів, її характеризуючих (частина промови, число, рід, відмінок).

- Синтаксичний аналіз – найскладніша частина аналізу, у якому будується дерево аналізу речення, що показує взаємозв'язки між окремими словами.

Для нього існує кілька підходів, зокрема детермінований інкрементальний аналіз на основі дерев залежностей.

Виділимо основні припущення про процес розбору та результат аналізу:

- Єдність: результатом процесу синтаксичного аналізу є одне дерево (з унікальним коренем), яке містить усі слова вхідного рядка.

- Унікальність: у кожного слова лише одна голова; тобто посилання на залежності дійсно формують дерево.

- Проективність: якщо слово А залежить від слова В, то всі слова між А і В також підпорядковані В. Це еквівалентно відсутності складових гілок у дереві.

- Семантичний аналіз – смисловий аналіз тексту з урахуванням значень слів, у якому уточнюються зв'язку, які виявлено на етапі синтаксичного аналізу.

Інтенсивність розвитку всіх галузей суспільного виробництва, а також засобів їхньої інформаційної підтримки призводять до різкого зростання обсягів інформації, у тому числі представленої в текстовому вигляді. Одним із завдань обробки текстів є їх синтаксичне та семантичне порівняння з метою виявлення запозичень.

Вирішенню цієї проблеми присвячено безліч робіт у правій та академічній галузях, а також у сфері інформаційних технологій.

Проблема розпізнавання авторства та перевірки автентичності тексту ускладнена безліччю варіантів визначення поняття плагіату у різних контекстах. «Плагіат – акт взяття рукописів іншої людини та видачі їх як свої власні. Шахрайство тісно пов'язане з підробкою та піратством на практиці, як правило, порушуючи закон про авторські права» [1].

Відповідно до Закону України «Про авторське право та суміжні права» редакції від 13.01.16 «плагіат – оприлюднення (опублікування), повністю або частично, чужого твору під іменем особи, яка не є автором цього твору...».

На сьогодні існує низка об'єктів, що охороняються авторським правом: літературні твори різного жанру, виступи, лекції, твори мистецтва, похідні твори, а також «інші твори».

Основна проблема формальних методів аналізу авторства полягає якраз у виборі параметрів. Як було зазначено А. А. Марковим [3], існує ціла низка формальних статистичних характеристик текстів, непридатних визначення авторства:

Відсутність стійкості. Розкид значень параметра для текстів того самого автора настільки великий, що діапазони можливих значень для різних авторів перекриваються. Очевидно, цей параметр не допоможе розрізнити авторів, а при використанні в складі групи властивостей лише зіграє роль додаткового шуму.

Відсутність розрізняючої можливості. Параметр може набувати близьких значень для всіх чи більшості авторів, оскільки його значення визначаються властивостями мови, у якому написані тексти, а чи не індивідуальними особливостями творця тексту. При цьому параметри, що використовуються у формальних методиках визначення авторства, повинні попередньо досліджуватися на стійкість і здатність розрізнитися, бажано на текстах великої кількості різних авторів. У роботі [4] виділено наступні три умови застосування формального параметра (рис. 1):

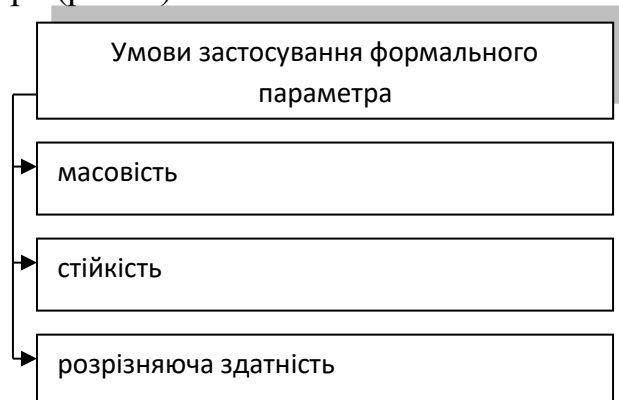


Рис. 1. Умови застосування формального параметра

Масовість. Параметр повинен спиратися на характеристики тексту, які слабо контролюються автором на свідомому рівні. Це необхідно, щоб усунути по-можливості свідоме спотворення автором характерного йому стилю чи імітації стилю іншого автора.

Стійкість. Параметр повинен зберігати постійне значення одного автора. Звісно, через випадкові причини деяке відхилення значень від середнього неминуче, але воно має бути досить незначним.

Розрізняюча здатність. В ідеалі параметр повинен приймати суттєво різні характерні значення (перевищують коливання, можливі одного автора) до різних авторів.

Необхідно відзначити, що вибрати параметри, які гарантовано поділяють двох авторів, дуже важко. Якими б не були параметри, завжди існує можливість того, що два або більше авторів виявляться за даними параметрами близькі через випадкові збіги.

Тому на практиці вважається достатнім, щоб параметр дозволяв упевнено розрізняти між собою різні групи авторів, тобто існувала досить велика кількість груп авторів, для яких середні значення параметра значно різняться. Параметр, очевидно, допоможе розрізнити тексти авторів з однієї групи, але дозволить впевнено розрізняти тексти авторів, які у різні групи.

Розрізнити тексти авторів однієї групи можна за рахунок використання одночасно досить великого вектора різних за характером параметрів - у цьому випадку ймовірність випадкового збігу стає немає помітно менше. Для впевненого висновку щодо текстів, котрим формально обчислену параметричну відстань замало, потрібно додаткове дослідження експертними методами.

До проблем, що ускладнюють розпізнавання авторства та перевірки автентичності тексту при автоматичному синтаксичному аналізі, відноситься також проблема складання вибірки еталонних текстів.

Бажано, щоб твори були підібрані наступним чином: тексти різних письменників максимально різнилися один від одного, а тексти одного письменника були максимально близькі. Але існує немало випадків, коли відомий письменник у якийсь період своєї творчості змінював стиль викладу, чи твори були написані у співавторстві. Ці факти створюють додаткові складності при вирішенні завдання встановлення авторства.

Висновки. Отже, наявні програми розпізнавання авторства та перевірки автентичності тексту не спрямовані на комплексне дослідження та порівняння стилів текстів (для різних завдань аналізу стилів текстів з використанням різних методів їх вирішення, різних частотних ознак, різного текстового матеріалу і т. д.).

До проблем, що ускладнюють дослідження в галузі атрибуції текстів, відноситься також проблема складання вибірки еталонних текстів. Бажано, щоб твори були підібрані так: тексти різних письменників максимально різнилися один від одного, а тексти одного письменника були максимально близькі.

Але існує чимало випадків, коли відомий письменник у якийсь період своєї творчості змінював стиль викладу, чи твори були написані у співавторстві. Ці

факти створюють додаткові складнощі під час вирішення завдання встановлення авторства.

Список використаних джерел

1. Mozgovoy, M. Automatic Student Plagiarism Detection: Future Perspectives / M. Mozgovoy, T. Kakkonen, G. Cosma // J. of Educational Computing Research. 2010. Vol. 43. Iss. 4. P. 511–531. doi: 10.2190/ec.43.4.e.
2. Mozgovoy, M. Desktop Tools for Offline Plagiarism Detection in Computer Programs / M. Mozgovoy // Informatics in Education. 2006. Vol. 5, No. 1. P. 97–112.
3. Романов А. С. Методика и программный комплекс для идентификации автора неизвестного текста: Автореф. дис. ... канд. техн. наук. Томск, 2010. 26 с.
4. Хмелёв Д. В. Распознавание автора текста с использованием цепей А. А. Маркова // Вестн. МГУ. Сер. 9: Филология. 2000. № 2. С. 115–126.

Н. М. Пивовар

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Григор'єва Т. Ю.

КРЕАТИВНЕ ПИСЬМО ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЬМІ

Постановка проблеми. Згідно концепції Нової української школи, особлива увага для всебічного розвитку дитини має надаватися розвитку «4К» навичок: креативності, критичному мисленню, комунікації та командній роботі [2]. Застосування креативного письма на уроках англійської мови з ранніх етапів навчання надає учням прекрасну можливість розвинути навички письма, уяву, творчий потенціал, ентузіазм, і, що найголовніше, підвищити мотивацію до вивчення англійської мови. З цією метою використовують безліч творчих завдань, занять та інших засобів та методів розвитку креативного письма в учнів.

Стани дослідження. Питання формування культури писемного мовлення були висвітлені в роботах таких науковців як В. Буренко, І. Гейко, Л. Калініна, О. Комар та інші. Серед авторів, які досліджували проблему креативного письма, можна зазначити наступних вітчизняних та зарубіжних науковців: О. Віслобокова, О. Гладка, Дж. Кемерон, А. Ламатт, О. Пеліщенко. Однак, не зважаючи на наукові доробки з даної теми, питання розвитку навичок креативного письма на уроках англійської мови потребує детальнішого теоретичного обґрунтування, що свідчить про актуальність даного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Креативне письмо – це особливий вид писемного мовлення, що відбувається на рефлексивній основі і результатом якого є оригінальний продукт – нарис, розповідь, вірш, п'єса тощо. Технології креативного письма узагальнюють провідний педагогічний досвід і дозволяють перетворити освітній простір у творчий [1].

Відповідно до Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), стратегічним завданням виховання та навчання є «формування освіченої, творчої особистості» [4]. Творчою особистістю є індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який уміє відкинути звичайне, шаблонне, потреба у творчості для якого є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності є найбільш характерний.

Дослідники виділяють такі ознаки та характеристики креативного письма як особливого виду діяльності: головна мета – самовираження автора; є суб'єктивне за суттю; передбачає нестандартність мислення автора та звернення до уяви, свободу творчості, можливість реалізації нестандартних думок, почуттів, ідей; відбувається на рефлексивній основі; реалізується в жанрах розповіді, нарису, п'єси, вірша тощо [1].

Твори, розповіді, оповідання, вірші, які учень пише іноземною мовою є творчими здобутками, в яких представлені власні думки, емоції, переживання, почуття або фантазії. Такі роботи є різновидами креативного письма. Саме під час їхнього виконання учень має можливість для самовираження та самоствердження засобами іноземної мови, має змогу отримати задоволення і від процесу продукування письмово-мовленнєвого висловлювання, а не тільки від факту наявності готового продукту [3: 97].

Використання творчого письма на уроках англійської мови дозволяє учням не тільки розвивати писемні навички, але й удосконалювати граматичні та лексичні навички, розвивати уяву, творчі здібності, а також підвищувати впевненість у собі і самовираженні. Письмові креативні завдання мають величезний навчальний потенціал і можуть бути використані на кожному занятті з іноземної мови. У формуванні навичок креативного письма особливе місце займає написання оповідання або історії (storytelling). Наведемо декілька прикладів даної технології:

1. Написати розповідь з використанням фото або відео-матеріалу як наочності.
2. Написати продовження розповіді відштовхуючись від заданого початку.
3. Написати початок до кінцівки власноруч обраної розповіді.
4. Написати розповідь, використовуючи задану конкретну тематичну лексику.
5. Написати розповідь на певну або вільну тему.

Окрім таких дещо «класичних» вправ на уроках англійської мови слід використовувати інтерактивні технології. Інтерактивне навчання – навчання, під час якого учні і вчитель взаємодіють, учні вчаться працювати в команді, розвивають навички аргументувати думки. Представимо декілька таких цікавих

письмових та інтерактивних завдань для учнів на формування навичок креативного письма:

1) Метод Прес – метод формує вміння надавати аргументи на дискусійні питання, переконувати інших, доводити свою думку.

2) Associative bush – будуючи асоціативний кущ, учні розвивають пам'ять, уяву, логічне і послідовне мислення. Використовуючи різні вислови, учні виражають свої асоціації і будують це у формі куща.

3) Memorable scenes – для виконання цього завдання потрібно обрати сцену з фільму чи відомого серіалу, в якій немає діалогів, а чути лише її саундтрек. Розділивши учнів на рівні команди, дати їм прослухати цей уривок. Кожній групі необхідно описати, що відбувається в цьому епізоді. Підходить це завдання для учнів 10-11 класів, у зв'язку з більш вагомшою обізнаністю.

4) Musical stories – це завдання можна проводити у шкільних групах або ж індивідуально з кожним учнем. Суть завдання полягає у тому, щоб учні написали історію відповідно до прослуханого музикального мотиву. Таким чином, темп і ритм музики повинні надихнути учнів на відповідний розвиток сюжету, що безумовно впливає на розвиток сенсорної системи учнів.

5) Suspects – це завдання конкретно підійде на уроках повторення лексики, пов'язаної із зовнішністю людини та тематичним одягом. Потрібно продемонструвати фото підозрюваних на дошці і попросити описати кожного з них. Для особливого інтересу запропонувати учням провести власне детективне розслідування та знайти винного. Також у контексті гри можна нагородити «юного детектива».

6) Story puzzles – потрібно розділити учнів на групи і продемонструвати їм картинки, які є частиною однієї історії. У кожній групі повинні бути різні картинки, тому учасники повинні їх уважно вивчити і запам'ятати, що на них відбувається. Після цього формуються нові команди таким чином, щоб в неї потрапили по одному представнику з попередніх. Завдання кожної з них – розповісти один одному, що сталося на фотографіях, які вони бачили і відтворити послідовність дій. Перевага надається тим учням, які зможуть в правильному порядку розставити події історії.

7) Dear diary! – завчасно потрібно знайти у мережі картинки з різними ситуаціями. Чим незвичніше і екстремальнішими виявиться вид діяльності, тим цікавішим буде завдання. Завдання полягає у тому, щоб описати події свого дня в стилі особистого щоденника, включаючи опис отриманої ілюстрації. Описати потрібно так, наче ви самі стали очевидцями отриманих на картинці подій.

Формою оцінювання ступеня сформованості навичок креативного письма учнів можуть бути представлення своїх творчих робіт, публікації збірок оповідань і віршів, портфоліо творчих робіт учня, що безумовно сприятиме заохочуванню до творчості.

Висновок. Процес формування навичок креативного письма потребує посиленої уваги з боку педагогів та використання спеціальних вправ. Щоб вміти креативно писати, учень повинен володіти належним рівнем сформованості лексичної компетентності, як-от: фразові дієслова, сталі вирази з вживанням прислів'їв та приказок, емоційно забарвлені прикметники та

прислівники. Така творча письмова діяльність є ефективним способом підвищення креативності, мотивації до навчання та збільшення задоволення учнів від самого процесу писемного мовлення.

Список використаних джерел та літератури

1. Бартко Т. Л. Технології формування навичок креативного письма на уроках англійської мови. URL: [http://almanah.ltd.ua/save/2019/10%20\(31\)/8.pdf](http://almanah.ltd.ua/save/2019/10%20(31)/8.pdf) (дата звернення: 28.10.2021).
2. Креативність та уява учнів на уроках англійської мови. URL: <https://vseosvita.ua/library/kreativnist-ta-uava-ucniv-na-urokah-anglijskoi-movi-197307.html> (дата звернення: 30.10.2021).
3. Мільруд Р. П., Максимова І. Р. Сучасні концептуальні засади комунікативного навчання іноземної мови. *Іноземні мови в школі*. 2019. № 4. С.14-19.
4. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови : наук.-метод. журн. / засн. Київський лінгвістичний університет і вид-во «Ленвіт»*; гол. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Вид-во «Ленвіт», 2019. № 2. С. 11–17.

А. А. Пилипенко

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Папіжук В. О.

КОМУНІКАТИВНА ГРАМАТИКА: РОЗВИВАЄМО ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Комунікація є невід’ємною складовою життя кожної людини. Людям необхідно обмінюватися думками, враженнями та переживаннями. Володіти іноземною мовою – означає уміти спілкуватись, тобто розуміти співрозмовника і бути здатним висловити власні думки. Іншомовне спілкування здійснюється в формі діалогічного та монологічного мовлення. Під час навчання іноземній мові важливо розвивати навички і уміння діалогічного та монологічного мовлення, а також навчати граматиці, оскільки повноцінний процес комунікації не можливий без знання лексики та граматики. Без сумніву, що знання граматичних правил полегшують процес оволодіння мовою. Однак, успішний розвиток комунікативного мовлення значною мірою також залежить від забезпечення сприятливих умов [1].

Огляд літератури підтверджує, що в науці здійснено достатньо досліджень проблем навчання діалогічного мовлення англійською мовою на рівні середньої школи. Великий внесок у розвиток методики навчання учнів діалогічному мовленню зробили такі методисти, як В. М. Плахотник, Л. С. Панасова, О. Д. Карп’юк, В. Л. Скалкін, Н.І. Гез, Є. І. Пасов, Г. В. Рогова та інші. Однак,

питання методики навчання комунікативної граматики в процесі розвитку діалогічного мовлення англійською мовою учнів ще не було предметом окремої наукової розвідки, що і зумовило актуальність згаданої теми.

Навчання граматиці в процесі оволодіння іноземною мовою – один з найважливіших аспектів, тому що процес комунікації не може повноцінно відбуватися без знання граматичних правил. Граматика сприяє формуванню вмінь усного та писемного мовлення, а отже, має провідне практичне значення. Під час навчання граматики в шкільному курсі іноземної мови потрібно широко використовувати наочність, а також оптимальне поєднання граматики з мовною практикою. Комунікативна мета навчання граматиці в середній школі дозволяє сформулювати основну вимогу до обсягу граматичного матеріалу, який має бути засвоєним в цей період: він повинен бути достатнім для користування мовою як засобом спілкування в заданих програмою межах і реальним для засвоєння його в даних умовах [2: 39].

Навчати граматичним структурам треба таким чином, щоб учні набували навички на всіх чотирьох рівнях комунікації: аудіювання, говоріння, читання, письмо.

Опанування цими навичками означає, що учень повинен вміти впізнавати необхідну структуру в усній формі, ототожнювати її письмову форму та розуміти її використання в поданому контексті, а також генерувати нові речення за допомогою вивченої граматичної структури [5: 63].

З метою розвитку комунікативних умінь учнів вчителю іноземної мови необхідно уникати повної граматичної зайнятості учнів, але забезпечити засвоєння необхідного для спілкування граматичного матеріалу. Однією з методик може бути застосування комунікативної граматики, коли граматичні явища вивчаються і засвоюються не як «форми» і «структури», а як засоби вираження певних думок, відносин, комунікативних намірів і введення їх в мовний досвід. Як приклад, пропонуємо граматичну серію уроків, присвячених певній темі. Така робота може включати 6 етапів: перевірка, введення, маніпуляція, закріплення, застосування, оцінювання [3].

На етапі перевірки потрібно ставити учням запитання, які змушували б їх використовувати всі необхідні і вже засвоєні граматичні структури.

Під час етапу введення вчитель може запропонувати учням зв'язний текст, який включав би нове поняття для вивчення. Такий текст повинен бути комунікативно спрямованим, тобто, він повинен складатися з мовленнєвих актів, що реалізуються, і демонструвати реальне використання мови. Етап маніпуляції полягає в тому, що вчитель підштовхує учнів до формулювання правила нової граматичної структури засобами індукції. Деякі заходи вчителя повинні підвести учнів до основи за допомогою його "підказок". Закріплення полягає в тому, що учням пропонують на слух розпізнати нову граматичну структуру. Етап закріплення складається з вторинного використання структури, за допомогою різноманітних усних та письмових вправ. Основна мета цього етапу - підвести учнів до введення вивченої структури в мовленнєві ситуації. Оцінювання - це етап, коли потрібно поставити учня в умови використання

вивченої структури. Для цього можна запропонувати тести, чи мікродіалоги, спрямовані на короткі, але розгорнуті відповіді.

Мікродіалоги є основою діалогічної мови, яка допомагає імітувати реальне спілкування. У процесі навчання іноземної мови рекомендовано використовувати мікродіалоги у сполученні з діалогом-зразком, що сприяє засвоєнню лексичного матеріалу та граматичних структур [4].

Таким чином, досягається мета навчання: активно та правильно використовувати знання англійської мови взагалі і застосовувати правила граматики в розмовній практиці. Переваги такої роботи – розвиток комунікативних вмінь учнів з одночасним засвоєнням граматичних структур.

Список використаних джерел та літератури

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : навч. посіб. К. : Видавничий центр «Академія», 2004. 342 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. 2-ге вид., випр. і переоб. / кол.авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2002. 328 с.
3. <http://bukvar.su/pedagogika/105972-Prepodavanie-grammatiki.html>
4. The Communicative Approach in English as a Foreign Language Teaching <https://www.monografias.com/trabajos18/the-communicative-approach/the-communicative-approach.shtml>
5. https://www.academia.edu/25472823/The_Practice_of_English_Language_Teaching_4th_Edition_Jeremy_Harmer

Д. І. Пилипишина

Вінницький державний педагогічний університет імені

Михайла Коцюбинського

Науковий керівник:

к. п. н., ст. викл. Лісниченко А. П.

VISUAL AIDS AS A POWERFUL TOOL TO DEVELOP STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE WRITING SKILLS

Nowadays new methods and approaches are being developed to make the process of learning English easier, faster and more absorbing. Besides, these methods ought to be relevant to the requirements of the modern generation. Modern children are first to be born and grown up in the era of highly developed technologies. It is becoming harder to catch their attention in the classroom using only black and white paper.

The development of writing skills is supposed to be the hardest of four language skills to succeed. Therefore, we suppose that visual aids at the lesson may boost the interest and help to make progress in language learning and developing critical thinking skill.

The question of the use of visual tools has been under discussion by such scholars as A. Wright, E. Domin, K. Gutierrez, M. Puello, L. Galvis.

S. Singh, T. Mei, G. Nalliveetil conducted a study on the effectiveness of visuals in ESL classroom and made the conclusion, that they make learning process much easier and more interesting [5].

According to K. Baraoui, writing is the hardest skill to develop, as it requires the proficient knowledge of grammar, a great amount of vocabulary, possessing good critical thinking skills and being able to express the thoughts on paper. A teacher should create interesting and engaging activities which could boost students' interest [1].

On the base of ESL classrooms' observation M. Othman and N. Mostafa concluded that the greatest problem for students in writing is to express and develop their ideas logically [6].

G. Puello and M. Galvis point out that writing is the most demanding skill that learners have to acquire but on the lower levels of learning English [3].

R. Ruswinarsih conducted a research on the effect of using pictures on students' writing skills development in ESL classrooms. The results of his study showed positive correlation between the use of visual aids in learning and students' active engagement in learning, the rate of attention and writing skills' development [5].

Many teachers confirm the fact, that visuals are the most helpful tools in learning foreign languages. A person may memorize about 15% of what she/he hears, about 25% of what she/he sees and about 50% of what she/he sees and hears at the same time. Visual tools have many divergent forms, for example, pictures, posters, videos, maps, magazines, diagrams, gestures, facial expressions and paintings. All these types of visual aids may be used in teaching writing skills. Visuals may be helpful for all levels of learners [2].

A. Wright focuses on the role of using visuals in teaching writing. The researcher points out the advantages of this. According to him, the application of visuals in learning helps to do the following:

- to motivate students to write;
- to create a context in which the language is being used;
- to provide the student with information, to cue responses to questions, substitutions and sentence completions;
- to guide written descriptions or narrations [7].

E. Domin highlights also the opportunity to develop cognitive skills and critical thinking of students, stir their imagination when using visuals in the learning process [2].

It is worth developing writing skills applying a creative approach. Researcher describes different activities for teaching writing skills in ESL classroom with the help of visual aids:

a) *Written composition*. To conduct such an activity a teacher has to prepare a series of not connected pictures. A teacher shows the first card, sets the time and tells students to write a story based on a picture. Then a teacher shows another picture and learners' task is to continue writing the same story.

b) *Gapped story*. A teacher presents a series of connected pictures, but with one or two missing ones. Students' task is to write a story based on given cards and supply some information, which was missed. In such a way students may boost their imagination as they have to think of missing elements of the whole story.

c) *Jumbled paragraphs*. A teacher gives students a set of mixed paragraphs of the story. There is a picture to each of these paragraphs. Students' task is to put the paragraphs into the correct order. In this activity students do not have to write anything but this exercise may be helpful when a teacher teaches the structure of different types of writings.

e) *Picture strip sequence*. That is another way to use a strip of pictures to get students engaged in developing writing skills. Learners can be given the cartoon strip and asked to fill the bubbles with possible dialogues or even write down the whole story.

f) *Picture as a source of information*. This activity allows using brochures, maps, plans, diagrams. A teacher asks students to write an invitation to the cinema, to tell how to get to the target place in the city or analyse the diagram [2].

Thus, the analysis of different studies helps us to conclude that using visual aids in teaching writing skills in ESL classroom is a powerful tool to motivate learners, to meet the requirements of the modern generation, to engage them in the learning process, to build positive attitude towards the target language, to develop their critical thinking and imagination skills, and improve their ability of writing in the target foreign language.

References

1. Baraoui K. Teaching Writing to Second Language Learners: Insights from Theory and Research. *TESL Reporter*. 2007. Vol. 40(1). P. 35-48.
2. Domin E. A. On application of visuals in teaching English: Selected Issues. URL: <http://www.publikacje.edu.pl/pdf/8385.pdf> .
3. Gutierrez K. G. C. , Puello M. N. , Galvis L. A. P. Using Picture Series Technique to Enhance Narrative Writing among Ninth Grade Students at Institucion Educativa Simon Aroujo. *English Language Teaching*. 2015. Vol. 8(5). P. 45-71.
4. Nalliveetil G. M. A Study on the Usefulness of Audio-Visual Aids in EFL Classroom: Implications for Effective Instruction. *International Journal of Higher Education*. 2013. Vol. 2 №2. P.86-92
5. Ruswinarsih R. The Use of Pictures in Improving Writing Procedure Text Ability of the First Year Students of SMPN 5 Dumai. *ELTIN Journal*. 2015. Vol. 3(1). P. 12-24.
6. Swaran Singh C. K. , Mei T. P. , Abdullah M. , Othman W. M. , Mostafa N. A. ESL Learners' Perspectives on the Use of Picture Series in Teaching Guided Writing. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2017, Vol. 6 № 4. P. 74-89.
7. Wright A. 1000 + Pictures for Teachers to Copy. Harlow: Pearson Education, 1984. 127 p.

Л. В. Пилявець
*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
д. ф. н., проф. Астрахан Н. І.*

МІСЦЕ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Навчально-виховний процес в сучасній школі здійснюється як на уроках, так і в позаурочній та позакласній роботі. Остання проводиться в різних формах: бесіди, ранки, свята, конкурси, огляди, робота гуртків і т.п. Багато з них дуже сприятливі для роботи саме з зарубіжної літератури, оскільки завдяки своїй нестандартності націлюють школярів на максимальну якість діяльності, її творчий характер.

Проблемі вивчення зарубіжної літератури приділялося багато уваги. Цим питанням займалися такі науковці-методисти, як О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, Р. Токмань, Ю. Холодна та багато інших. У нашій статті ми розглянемо один із аспектів навчання зарубіжної літератури, а саме – місце позакласної роботи в процесі шкільного вивчення зарубіжної літератури.

Варто зазначити, що позакласна робота може бути не лише тісно взаємопов'язана безпосередньо з уроком зарубіжної літератури, але й навпаки – повністю незалежною, автономною. Цей вид діяльності вчителя словесності не передбачає простого повторення вивченого, дублювання на заняттях програмного матеріалу. Метою позакласних занять є насамперед становлення духовного світу особистості учня, створення умов для формування його потреб в безперервному вдосконаленні, в реалізації і розвитку індивідуальних творчих можливостей.

О. Табакова зазначає: «Незважаючи на те, що мета урочної та позаурочної діяльності в кінцевому результаті збігаються: забезпечити літературну освіту учнів, – позакласна робота має власні важливі для навчання та виховання мету та завдання. Вони спрямовані на поглиблення та розширення отриманих на уроках знань; розвиток навичок літературного аналізу, мовного чуття; удосконалення володіння не лише рідною, а й іноземними мовами; розвиток творчих можливостей учнів; підвищення загальнокультурного рівня школярів» [3].

Педагогічна практика засвідчує, що найефективнішим та найдієвішим є навчання та виховання, яке спирається на психологічні та індивідуальні особливості учнів. Саме тому варто взяти до уваги специфіку викладання зарубіжної літератури та враховувати особливості літературного розвитку школярів при виборі матеріалу безпосередньо для уроків зарубіжної літератури та для проведення позакласних заходів в цілому. Тому при розробці планів позакласних занять із зарубіжної літератури учитель виходить зі складу учнів, умов роботи школи, інтересів кожного учня. У виборі прийомів роботи має дотримуватися найважливіша вимога – розвиток творчих здібностей і

можливостей, які включають елементи дослідження, самостійного добування знань.

Загалом проведення позакласної роботи вчителем зарубіжної літератури можна розцінювати як важливий елемент у вихованні творчої особистості учня та як можливість розкриття його творчого потенціалу.

У більшості випадків позакласні заходи та уроки зарубіжної літератури переплітаються між собою. Тому можна зробити висновок, що уроки літератури насамперед збагачують школярів знаннями, а позакласна робота, в свою чергу, допомагає певною мірою закріпити та поглибити вивчений матеріал, що також дає підґрунтя для формування досвіду естетичного сприйняття літературних творів.

Отже, проведення позакласних заходів є надзвичайно важливим у шкільному курсі вивчення зарубіжної літератури. Позакласна робота виступає потужним каталізатором при вивченні літературних творів, оскільки вона покликана пробудити інтерес школярів до пізнання літературного світу та розширити їх кругозір, а також створити підґрунтя для розвитку їх творчого потенціалу.

Список використаних джерел та літератури

1. Глухова П. А. Позакласна робота як засіб підвищення ефективності уроку. К.: Рад. школа, 1983. 250 с.
2. Позакласна робота з літератури (посібник для вчителів). Упор. В. Я. Неділько. К.: Рад. школа, 1986. 150 с.
3. Табакова О. В. Коли закінчились уроки. Позакласна робота із зарубіжної літератури та її видовий розмаї: методичний посібник. Рівне, 2015. 76 с.

Л. В. Пилявець

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., проф. Калініна Л. В.

РОЛЬ ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Протягом останніх декількох років актуальною залишається проблема сприйняття мови, насамперед – іноземної. Одним з найважливіших факторів у процесі навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетентності. Варто відзначити, що у методиці викладання іноземної мови не раз поставало питання щодо ролі фонетичних умінь та навичок учнів, оскільки володіння мовою на фонетичному рівні є таким же важливим, як і володіння граматичним чи лексичним її аспектом. В процесі засвоєння іноземної мови відбувається постійне вдосконалення тих чи інших навичок учнів. Серед

ключових елементів оволодіння мовою важливе місце посідає саме розвиток фонологічної компетентності учнів.

Проблемою формування фонологічної компетентності займалося багато науковців, зокрема Н. Гончарова, О. Сеньків, Дж. Хармер, Н. Бориско та ін. Це дає нам право стверджувати, що це питання залишається актуальним і сьогодні.

Нова українська школа однією з вимог формування фонологічної компетентності висуває формування даного виду компетентності з методами, які відповідають віковим особливостям учнів початкової школи.

Варто зазначити, що саме у початковій школі закладаються основи всіх базових компетентностей. Тому вчитель бере на себе велику відповідальність, оперуючи тими чи іншими методами навчання іноземної мови.

Ми вважаємо, що на етапі вивчення англійської мови у початковій школі найдієвішим є ігровий метод, оскільки тут беруться до уваги вікові та психологічні особливості учнів.

Вікові особливості учнів початкової школи полягають у тому, що нова інформація запам'ятовується мимовільно, тобто базується на емоціях та інтересах дітей. Саме через це школярі краще запам'ятовують ті речі, які їх зацікавили. Тому ігровий метод, який базується на імітації, є найактуальнішим.

Для того, щоб визначити яким чином підручники з англійської мови, рекомендовані МОН, відповідають методичним рекомендаціям викладання іноземної мови, ми провели аналіз підручників для 3 класу, обравши декількох авторів.

№ з/п	Автор підручника	Загальна кількість вправ	Методи навчання, використані у вправах (%)			
			ігровий	комунікативний	TPR	інше
1	Карпюк О. Д.	342	8%	30,5%	16%	45,5%
2	Будна Т. Б.	306	10%	28%	19%	43%
3	Мітчелл Г. К., Марілені Малкогіанні	273	12%	32%	17,5%	38,5%

Отже, проведений нами аналіз підручників показав, що найменша увага при вивченні англійської мови у початковій школі приділяється саме ігровому методу навчання. Найбільша ж кількість вправ спрямована на розвиток

комунікативних навичок учнів. Як уже було сказано вище, ігровий метод є найбільш дієвим та ефективним методом навчання, оскільки він спрямований на вікові та індивідуальні особливості учнів початкової школи. Варто зазначити й те, що вони вивчають нову інформацію несвідомо, у формі гри.

Отже, формування фонологічної компетентності учнів початкової школи передбачає рух від імітації до самостійного відтворення фонетичного матеріалу.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у створенні комплексу вправ і завдань для формування фонологічної компетентності в учнів початкової школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції. *Іноземні мови*. 2011. № 3. С. 3–14.

2. Будна Т. Б. Англійська мова. English : підручник для 3 кл. закладів загальн. серед. освіти (з аудіосупроводом) / Т. Б. Будна. Тернопіль : Навчальна книга Богдан. 2020. 112 с. : іл.

3. Г. К. Мітчелл, Марілені Малкогіанні. Англійська мова : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). К.: Видавництво «Лінгвіст», 2020. 112 с.

4. Карпюк О. Д. Англійська мова : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Тернопіль : «Видавництво Астон», 2020. 128 с. : іл.

5. Сеньків О. Проблема формування англійської фонетичної компетенції у студентів молодших курсів. *Studia Methodologica / Volodymyr Hnatyuk National Pedagogic University of Ternopil; Editorial Board: N. Poplavs'ka, M. Tkachuk, T. Oliynyk. Ternopil: TNPU, 2014. Issue 39. С. 192–197*

О. О. Реуцькова

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

д. ф. н., проф. Астрахан Н. І.

«УЛІСС» ДЖ. ДЖОЙСА: ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТИКИ

Анотація. У статті розглядаються головні принципи побудови роману Дж. Джойса «Улісс», що визначили особливості його поетики та стилю, а також аналізується процес розвитку поетики в контексті духовного становлення самого автора.

Ключові слова: течія, стиль, принцип побудови, алюзія, імітація, антитеза, пародія, асоціація, мистецька ремінісценція, метафора, алітерація, неологізм, парафраза, ритм, ребус, гра слів, іронія, «потік свідомості», епіфанія, поетика «поперечного розрізу», поетика «експресивної форми».

Актуальність проблеми визначається свідомою необхідністю системно відобразити погляд на застосовані автором принципи побудови роману; показати, що різні поетики та стилі Джойса одночасно суперечать і взаємодоповнюють одне одному. Виникає необхідність детального аналізу цього всеохопного тексту з його множинністю прочитань, застосованих технік, прийомів, стратегій, аби показати, що Дж. Джойс прагнув вийти за межі будь-якої системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням системи принципів побудови роману «Улісс», його стилістики та поетики займалися Р. Барт, Е. Берджес, Х. Л. Борхес, К. Букер, С. Гольдберг, У. Еко, Р. Еллан, Т. С. Еліот, Ж. Женетт, С. Жижек, Е. Курціус, К. Лоуренс, У. Ле Гуїн, Н. Фрай, М. Френч та багато інших. Серед найвідоміших російських дослідників можна назвати І. І. Гаріна, К. Ю. Генієву, Р. Кіреєва, Є. М. Мелетинського, В. В. Набокова, В. Є. Халізева, С. С. Хоружого.

Мета статті полягає у висвітленні загальних рис естетики та поетики письменника-модерніста, дослідженні своєрідності застосованих поетик та індивідуально-авторських прийомів у романі «Улісс».

Виклад основного матеріалу. Роман «Улісс» – «грандіозний трактат з квантової фізики» [3]. Ця книга видається відносною саме тому, що протиріччя її поетики є протиріччям цілої культури: «... завдяки нестримній норовистості художника, який інстинктивно долає всі нерозв'язні суперечності своєї невиразної філософії, Джойс дає нам витвір, що виходить за межі його поетики (і саме тому виявляється досить міцним для того, щоб витримати дві, три, чотири поетики і запропонувати їх нашій критичній рефлексії, не піддаючись жодному дослідженню)» [3].

16 червня 1904 року стало не лише днем знайомства письменника з майбутньою дружиною, а й «містичною точкою поєднання мистецького “я” (“Портрет митця замолоду”) і навколишнього “паралізованого” світу (“Дублінці”))». Взаємодія цих начал стала головним принципом побудови, що визначила особливості поетики і стилю роману [1: 58].

На думку У. Еко, «Улісс» – це філософський роман, роман-травестія, де зображена величезна кількість індивідуальних станів, алюзій, імітацій, антитез, пародій, асоціацій, мистецьких ремінісценцій; у нього входить грандіозне скупчення досвіду і вся сукупність проблем сучасної людини.

Так, І. І. Гарін наводить цілий список прийомів, технік, які використовує в романі автор, зокрема, полісемантизм, полілінгвізм, полістилістика, онаматопея, метонімія, метафора, алітерації, неологізми, звуконаслідування, ірландські народні діалектизми, античні і середньовічні архаїзми, жаргони, варваризми, слова-звуки, словосполучення-шифри, парафрази, ритми, словесні ребуси, невичерпна символіка, асоціації, натяки, каламбури, пародії, імітації, двозначності, приховане цитування, пошуки музичних співзвучностей, вторгнення музичних ритмів, паралельне розгортання двох рядів думок, багатоплановий монтаж, мозаїка деталей тощо [2: 281].

Автор майстерно застосовує гру слів як художній прийом. Для сучасників письменника гра слів була авторитетним засобом красномовства і використовувалась людьми освіченими та творчими.

Характерною особливістю поезики Джойса є використання іронії, пародійного плану, зокрема щодо співвідношення «Уліссу» та «Одіссеї», а також пародіювання церковних книг, ірландських легенд та сказань. Крім того, автор широко застосовує техніку «потoku свідомості», велику кількість запозичень з давніх текстів, зокрема з Біблії.

Натуралістична розповідь, написана у звичайному, зрозумілому читачеві стилі, раз у раз кардинально змінюється, трансформується у внутрішні монологи персонажів, переривається і немовби коментується ними. В його розповіді бачимо то стиль популярного роману його часу (згадаємо епізод, коли Блум вибирає книжку-роман у букініста), то наукового трактату, то ділової кореспонденції, то найбільш звичайний стиль, де перед читачем, за словами Набокова, постає «прозорий і логічний» Джойс [4].

На нашу думку, роман увібрив величезне інформаційне навантаження поряд із майстерним зображенням стану людської душі, зокрема, самотності людини та цілковитого хаосу її думок і почуттів. Широко використаний ним прийом «потoku свідомості» дозволяє читачеві сприймати одночасно весь обсяг осмислення навколишнього світу, безліч думок. Джойс намагається надати людині право проявляти своє ество у будь-який спосіб, без цензури та жодних виправлень. У можливості бути собою він бачить шлях до свободи. Так, помітне прагнення автора показати освічену людину свого часу, яка намагається позбутися залежності від політики, релігії, суспільства взагалі, але при цьому вона відчуває певну відчуженість і самотність.

Унікальність роману «Улісс» також полягає в тому, що в ньому розгортається аналіз жіночої психології, що започаткувало такий термін, як «жіноче письмо».

Аналізуючи текст, можна зазначити, що джойсівські персонажі багато міркують щодо поезики та естетики. Безліч коментарів маємо щодо думок Стівена Дедала стосовно філософії мистецтва, і взагалі, навіть за рамками висловлювань героїв в «Уліссі», досить чітко простежується проблема структури, що є моделлю поезики. Поетичний стиль, за словами Набокова, часто супроводжує висловлення та міркування Стівена, але приклад такого стилю зустрічається і у Блума, коли він позбавляється від конверта з посланням від Марти Кліффорд: «Проходячи під залізничним мостом, він вийняв конверт, швидко порвав на клаптики і пустив за вітром. Клаптики розлетілися, швидко падаючи вниз в сирому повітрі: біла зграйка; потім всі попадали» [4].

У. Еко зазначає, що для того, щоб зрозуміти, яким чином формується поезика Джойса, необхідно постійно брати до уваги і духовний розвиток самого письменника, і розвиток внутрішнього світу персонажів як частин одного цілого, тоді пазли складатимуться в одну картину [3].

Серед основних тем естетики Стівена Еко виділяє такі:

1. поділ мистецтва на три жанри: ліричний, епічний, драматичний;

2. об'єктивність та безособовість твору;
3. автономія мистецтва;
4. природа естетичної емоції;
5. критерії прекрасного.

Із останньої теми виникає вчення про епіфанії, що розглядаються разом із твердженнями про природу поетичного акту і про функції поета. Принаймні теоретично, драматична форма для Джойса представляє собою справжню, істинну форму мистецтва. І саме в цьому контексті рішуче висувається принцип безособовості витвору мистецтва, типовий для поезики Джойса [3]. Так, у Юнга знаходимо: «Его творця цих персонажів невлavimo. Воно ніби розчинилося в незліченних характерах, що населяють “Улісс”. І тим не менше, а скоріше навіть з цієї причини, все, навіть відсутня пунктуація останньої глави, являє самого Джойса. Його відокремлена, спостережлива свідомість невимушено оглядає локалізовану за межами часу послідовність подій шістнадцятого червня, 1904 року» [5].

Майстерне використання різноманітних технік і прийомів Джойсом сприяло створенню неперевершеного шедевра, сповненого символами та зашифрованими алюзіями; кожне слово, кожна фігура, вказуючи на одну річ, в той самий час вказує і на деяку іншу. Ми розглядаємо цей роман не лише в буквальному сенсі, але і як алегорію. Перед читачем постає «одіссея» звичайної людини, що відчуває себе «білою вороною», вигнанцем, до якого ставляться з презирством. Водночас перед нами в алегоричній формі показане сучасне суспільство (символ усього світу), через історію одного міста, що постало у своїй істинній метафізичній подобі; крім того, перед нами оприявнює себе певний понадсенс, натяк на Трійцю. Так, прийняття тринітарної схеми – типовий приклад вільного використання теологічної схеми. Ми бачимо, як в «Уліссі» представлена потреба в інтеграції: Стівен відрікся від релігії, від сім'ї, від батьківщини; він відмовився молитися за свою вмираючу матір. Протягом двох годин він в загальних рисах аналізує відносини між батьком і сином в «Гамлеті» і в особистому житті Шекспіра. Умберто Еко наголошує, що це аналіз, яким згодом скористалося багато інтерпретаторів «Улісса» з метою відшукати в ньому ключі до схеми цього твору [3].

Кожен персонаж у романі сприймає те ж саме недиференційоване поле фізичних і ментальних подій, але на просторі сторінки він об'єднує ці події в формі особистого стилю свого дискурсу, в силу чого внутрішній монолог Блума отримує характеристики, які значно відрізняють його від монологу Стівена, монолог Стівена – від монологу Моллі, а всі ці три монологи – від всіх інших потоків сприйняття, що з'єднуються, аби відмітити того чи іншого персонажа. В чому полягає ефективність таких стилістичних намірів? Еко зазначає, що завдяки ним герої роману здаються нам більш живими, більш індивідуалізованими, більш справжніми, більш складними, ніж персонажі будь-якого хорошого традиційного роману, в якому всезнаючий автор затримується, щоб роз'яснити і обґрунтувати для нас будь-яку подію внутрішнього життя свого героя [3]. Проте, на думку Юнга, ніхто з них не володіє его – людською, цілком свідомою серцевиною, острівцем, оточеним теплою кров'ю, маленьким,

але надзвичайно важливим: «Всі Дедалуси, Блуми, Харріси, Лінчі, Маллігани й інші говорять і ходять ніби в колективному сні, який починається ніде і йде в нікуди, та який існує тільки завдяки тому, що «хтось» – невидимий Одисей – бачить цей сон» [5].

Також слід згадати й таку особливість, що твір по своїй структурі цілком можна порівняти з якоюсь формою, втіленою в звуці. Одинадцята глава, «Сирени», побудована за музичною аналогією, з періодичним повторенням певних тем і звукових тембрів. Вона дає нам стислий образ більш широкої музичної композиції, що керує всією книгою в цілому. Звукові аналогії, оноματοпеї, порушення синтаксису, і, врешті, справжні символи – все це прийоми символізму, які використовує Джойс поряд з натяками.

Про поетику третього епізоду можна сказати, що тут форма переважає над змістом висловлювань і є більш яскравою. Еко пише: «Якщо простежити за різними редакціями “Уліссу”, можна помітити, що твір розвивається в напрямку до того, що називали “експресивною формою”: форма глави або навіть самого слова виражає матерію витвору. < ... > В третьому розділі нападу піддається філософія: старий світ ставиться під сумнів не в своїх випадкових проявах, але саме в своїй природі упорядкованого космосу, універсуму, однозначно визначеного за незмінними правилами аристотелівсько-томістської силлогістики. Епізод розпочинається із посилання до Арістотеля. < ... > Стівен розпочинає свою прогулянку по пляжу, думаючи про Арістотеля. Але Стівен заходить далі: він думає як Арістотель. Перші параграфи глави побудовані з чітко розділених фраз, з недвозначних формулювань, які йдуть одна за одною в раціональному ритмі і ретельно аргументовані. < ... > Але поступово, коли очі його звертаються до моря і обриси того, що він заперечував, вимальовуються чіткіше, ритм монологу стає більш рухливим і нерегулярним, колишня аргументація, розділена на впорядковані відрізки, перетворюється на щось на кшталт безперервного потоку, в якому речі та ідеї втрачають властивий їм вигляд і стають невиразними, двозначними» [3].

Еко виділяє ще одну використану Джойсом поетику – «поперечного розрізу». Так, аби вивчити, що таке яблуко, не достатньо просто бачити його, – нам необхідно його розрізати, скуштувати, та ще й подивитися під мікроскопом. Тобто, якщо в традиційному романі не говориться про те, що герой справив якісь свої фізіологічні потреби, адже це вважається актом незначним та певною мірою незвичним для опису, то у Джойса ми бачимо повне прийняття всіх «дурних» вчинків, і взагалі, всіх подій підряд. В романі акцентується увага на дрібницях до такої міри, що жоден факт не можна визначити як більш чи менш незначний порівняно з іншим фактом чи подіями. Поетику внутрішнього монологу Джойс дедалі більше вдосконалює, заглиблюється в проблему внутрішнього досвіду як безперервного потоку.

Те, що перш за все цінував Набоков у Джойса, – це пильність щодо дрібниць, точну розстановку всіх фігур, розподіленість їхніх ходів, експлуатацію їх далеких і непомітних зв'язків, оснащення позиції пастками і каверзами. В «Уліссі» він знаходив багато чого абсолютно в душі своєї поетики: гру зі змінними шарами реальності (світ зовнішній, внутрішній, спогад,

фантазія тощо), трюки з часом, мотив ключа, Макінтоша (фігура з неясним призначенням). До пародії його теж завжди вабило, однак, на думку І. І. Гаріна, для бездоганності виконання йому зазвичай злегка не вистачало слуху. Входила в його поетику і робота з мовою, переважно, як частина тієї ж стихії спортивних вправ та ігор: вживання анаграм, каламбурів, багатомовних конструкцій і алюзій [2: 298].

Таким чином, різні поетики Джойса, здавалося б, мають суперечити одна одній, однак Умберто Еко відмічає наступне: вони стикаються і входять в контакт одна з одною, взаємодоповнюють одна одну, і те, що з цього виходить, уже не можна звести до принципів будь-якої однієї літературної течії, адже воно стає цілком оригінальним вираженням деякої напруги [3].

Список використаних джерел та літератури

1. Бігун Б. Я. Історія та міф у творах письменника-модерніста (До 120-річчя від дня народження Джеймса Джойса). *Всесвітня література*. 2002. № 2. С. 56–59.

2. Гарин І. І. Век Джойса. М.: ТЕРРА. Книжний клуб, 2002. 843 с. URL: <https://ua1lib.org/book/757356/05f29d?id=757356&secret=05f29d> (дата звернення: 10.06.2021).

3. Еко У. Поетики Джойса; перев. с итал. А. Ковалю. СПб.: «Симпозиум», 2006. 496 с. URL: <http://www.james-joyce.ru/articles/umberto-eco-poetiki-joyca.htm> (дата звернення: 11.05.2021).

4. Набоков В. В. Лекції по зарубіжній літературі. М.: Издательство Независимая Газета, 2000. 512 с. URL: https://librebook.me/lekcii_po_zarubejnoi_literature/vol1/10 (дата звернення: 10.07.2021).

5. Юнг К., Нойманн Э. Психологія і мистецтво. Рефл-бук, Ваклер, 1998. 304 с. URL: <https://libking.ru/books/sci-/sci-psychology/242395-karl-yung-psihoanaliz-i-iskusstvo.html> (дата звернення: 10.08.2021).

О. Р. Романчук

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

д. п. н., доц. Н. С. Щерба

РОЗВИТОК ГОВОРІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗА ДОПОМОГОЮ ПІСЕНЬ І ДЖАЗОВИХ РИТМІВ

Знання іноземної мови та вміння застосовувати її на практиці може допомогти учням у подальшому житті: допомогти здобути бажану освіту, розширити професійні навички, отримати бажану професію. Уміння спілкуватись іноземною мовою відкриває багато можливостей, таких як співпраця з іноземними організаціями, доступ до інформативних автентичних джерел, перспективний розвиток, вільне спілкування під час подорожей.

Навчання говоріння є невід'ємною частиною вивчення іноземної мови. Його основним завданням є формування вмінь виражати свої думки в усному мовленні.

Навчання говоріння учнів основного етапу ЗЗСО спирається на вимоги низки освітньо-нормативних документів, серед яких: Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов (5–9 класи), Державний стандарт базової середньої освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти та інші.

Згідно з Навчальними програмами на момент закінчення базової школи учні ЗЗСО повинні досягти рівня *A1+*, а учні спеціалізованих шкіл – *B1*. Учні 9 класу загальноосвітньої школи мають досить легко спілкуватись у реальних та умовних комунікативних ситуаціях, вести прості повсякденні розмови, ставити запитання, відповідати на них, обмінюватись думками та інформацією на близькі/знайомі теми в передбачуваних повсякденних ситуаціях. Учні 9 класу спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов мають використовувати широкий діапазон простих мовленнєвих засобів у більшості ситуацій, які виникають під час подорожі чи перебування у країні виучуваної мови; без підготовки вступати в розмову на теми, що стосуються особистих інтересів, або теми, пов'язані з повсякденним життям [5].

Згідно з Навчальними програмами з іноземних мов у процесі навчання іншомовного спілкування комплексно реалізуються освітня, виховна і розвивальна функції. *Освітня функція* спрямована на: усвідомлення учнями значення іноземної мови для життя, оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни виучуваної мови, залучення учнів до діалогу культур, розуміння власних індивідуальних особливостей як психофізіологічних засад для оволодіння іноземною мовою, усвідомлення значень мовних явищ, іншої системи понять, за допомогою якої сприймається дійсність, формування вміння використовувати в разі потреби різноманітні стратегії для задоволення власних іншомовних комунікативних намірів. *Виховна функція* сприяє: формуванню в учнів позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги, толерантного ставлення до іноземної культури, звичаїв і способу життя, розвитку культури спілкування, розумінню важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування. *Розвивальна функція* сприяє розвитку в учнів мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей, готовності брати участь в іншомовному спілкуванні, потребу подальшого самовдосконалення у сфері використання іноземної мови, здатності переносити знання й уміння у нову ситуацію шляхом виконання проблемно-пошукової діяльності [5].

Відповідно до чинного Державного стандарту базової середньої освіти здатність учнів спілкуватись іноземними мовами належить до ключових компетентностей. Вона реалізується в уміннях, серед яких першочерговим є здатність: *здійснювати комунікацію* (зокрема в усній формі), на основі знання відповідних ресурсів (фонетики, лексики, граматики) [2].

Очевидно, що розвиток усномовленнєвих умінь учнів основного етапу не є можливим без попереднього формування в них стійких фонетичних і лексико-граматичних навичок. У свою чергу, ці навички мають закріплюватись у процесі комунікативної діяльності учнів, що відповідає третьому етапу розвитку мовних навичок. Таким чином, виникає протиріччя: з одного боку, учні не готові закріплювати нові мовні одиниці в усному мовленні, оскільки рівень комунікативних умінь недостатньо високий, а з іншого – затруднюється навчання усного мовлення, оскільки контекст вимагає використання недостатньо сформованих мовних навичок. Існує 2 виходи з цієї ситуації:

- з одного боку, це навчання усного мовлення за дедуктивним підходом, що вимагає від учнів заучування діалогів і монологів напам'ять, займає досить багато навчального часу, надає навчальному процесу репродуктивного характеру та знижує мотивацію учнів до вивчення мови;

- з іншого боку, це ретельний підбір комунікативних завдань, що дозволить учням використовувати новий мовний матеріал у знайомих ситуаціях. Водночас, даний шлях не завжди призводить до бажаного рівня стійкості навичок.

Можливим вирішенням даної проблеми є творче використання різноманітних ритмованих текстів, у яких учні мають повторювати вивчені мовні одиниці за принципом дедуктивного підходу, проте необхідний час буде значно скорочено, а мотивація учнів залишиться високою. Єдиною трудностю даного рішення є укладання вчителем відповідного банку текстів.

Проблема розвитку усного мовлення розглядається багатьма методистами, серед яких можна виділити роботи І. О. Зимньої, Г. В. Рогової, І. Л. Бім, Г. Я. Зиминої, Є. І. Пасова. Багато методистів займаються проблемою використання поетичних, ритмованих текстів на уроках іноземної мови. Ефективність використання пісень на уроках англійської мови аналізують І. Ільчишин, О. Метьюлкіна, О. Михайлова, О. Некрутенко, О. Стом, Т. Мерфі, D. Eken, T. Dale та інші. В. Лобанов працював над дослідженням ролі пісень і віршів у вивченні граматики англійської мови. Н. Баженова у своїх дослідженнях розкрила роль пісні у формуванні естетичного і морального компонентів особистості. Музика, як інструмент підвищення запам'ятовування є предметом дослідження таких вчених, як Л. Ашер, П. Венер. Водночас, досліджень, присвячених навчання мовно-технічної сторони усного мовлення, виявлено не було.

Говоріння – це усний, продуктивний вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого відбувається усне спілкування іноземною мовою. Вміння говорити це комплексне вміння, яке базується на знаннях лексики, граматики, фонетики, дискурсу та розумінні мови на слух, тому навчання усному мовленню потребує багато зусиль. Уміння говорити іноземною мовою характеризується цілеспрямованістю, продуктивністю, самостійністю, динамічністю, інтегрованістю. Метою говоріння є здатність вільно, свідомо виражати свою думку та реагувати на висловлювання, вміння використовувати мову у конкретній ситуації [4].

Психологічні, лінгвістичні та пізнавальні засади процесу навчання іноземної мови за допомогою пісень досліджено в роботах таких зарубіжних

педагогів, як Eken, Saricoban, Metin, Adamowski, Guglielmino та інші. Біологічні, соціальні, методичні аспекти використання пісень у процесі вивчення англійської мови розглядаються в роботі О. М. Фучили «Використання пісень у процесі вивчення англійської мови» [6].

Згідно з дослідженнями багатьох учених, пісні та ритмовані тексти вважаються одним з найкращих та найефективніших засобів вивчення англійської мови. Більшість педагогів та методистів відводять вагому роль пісням, віршам, різним ритмованим структурам. Пісня є одним із видів мовленнєвого спілкування. На думку О. Вишневського, пісня є різновидністю вправи, а водночас і засобом підвищення настрою учнів і формування позитивного ставлення до предмета [1: 72].

Використання ритмованих структур на уроках іноземної мови може сприяти підвищенню ефективності навчання. Існує багато різновидів **ритмованих текстів**, таких як чанти, скоромовки, пісні, вірші, лімерики, римівки. Ритмовані тексти є ефективним методом залучення та мотивування дітей вчити іноземну мову. Ритмовані тексти, пісні здатні точно і образно відобразити різні сторони соціального життя народу країни виучуваної мови, а отже сприяють розвитку соціокультурної компетентності.

Одним з різновидів ритмованих текстів є **джазові ритми**. Це джазові римівки, вірші, що декламуються під музику. Дана методика була розроблена викладачем Гарвардського університету Кароліною Грехем. Основа цієї методики полягає у повторенні коротких римівок, віршів, у яких присутній чіткий ритм, який є природнім ритмом англійської мови. Джазові ритми несуть в собі фрагменти автентичної живої мови, яка представлена у своєму звичному ритмі та інтонації [8]. Вони можуть використовуватись для розвитку говоріння, сприймання мови на слух, фонетичних, граматичних та лексичних навичок. Джазові ритми можуть супроводжуватись музикою чи відбиванням ритму. Вони можуть допомагати учням вивчати розмовну мову, тренувати вимову. За їх допомогою можна затреноувати різні граматичні структури та правила. Джазові ритми також дають можливість тренувати монологічне та діалогічне мовлення. Завдяки своїй ритмованій структурі та музичному супровіду, вони легко запам'ятовуються та залишаються у довготривалій пам'яті [9].

Джазові ритми вчать відтворювати емоції через інтонацію та наголос так, як це роблять носії мови. Цей метод мотивує та заохочує учнів брати участь у вправі. Вони допомагають подолати психологічні перешкоди у розвитку говоріння.

Завдяки музичному та ритмованому супроводу, учні непомітно для себе декілька разів повторюють потрібні фрази, таким чином затреноувують правильну вимову, інтонацію та засвоюють матеріал. Вчитель може створювати свої джаз чанти використовуючи даний ритм, чи придумуючи свій. Це дає можливість затреноувати різні структури та підлаштовувати джаз чанти під конкретну тему. Цей метод підходить для учнів усіх вікових категорій.

Отже, використання ритмованих текстів на уроці англійської мови може допомогти сприяти більш ефективному розвитку мовленнєвої діяльності. За допомогою ритмованих текстів, віршів, лімериків, пісень учні можуть краще

запам'ятовувати матеріал. Музичний супровід та залучення рухових дій допомагає учням концентруватись та сприяє кращому розумінню матеріалу. За допомогою джаз чантів учні можуть затреноувати природню англійську мову, її інтонацію, наголоси. Джаз чанти допомагають одночасно розвивати лексичні, граматичні, фонетичні та мовленнєві навички. Цей метод допомагає мотивувати учнів до навчання, адже є цікавим, ефективним та несе в собі розважальний характер.

Список використаних джерел та літератури

1. Вишневецький О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: Посібник для вчителів. К.: Радянська школа, 1989. 224 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. *Освіта.уа*. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення: 30.10.2021).
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. К.: 332 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5-9 класи. 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: 30.10.2021).
6. О.М. Фучила. Використання пісень у процесі вивчення англійської мови. URL: http://vlp.com.ua/files/13_36.pdf (дата звернення 30.10.2021).
7. Harmer, J. 2007. How to teach English. England: Pearson Education Limited.
8. Jazz Chants: Carolyn Graham – Oxford University Press, 2006.
9. Saricoban A. and Metin E. (October 2000) Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. The Internet TESL Journal. Vol. VI, No. 10, October 2000 <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html> (дата звернення 30.10.2021).

А. Ю. Савенець

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Федоренко Л. О.

ФРАЗЕОЛОГІЯ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ

Фразеологія як галузь мовознавства привертає до себе все більшу увагу дослідників. Як зазначає Алефіренко, за допомогою фразеологічних виразів, які

не перекладаються дослівно, а сприймаються переосмислено, посилюється та доповнюється естетичний та інформаційний аспект мови чуттєво-інтуїтивним описом навколишнього світу та життя [1]. Під фразеологічною одиницею мови (ФО) або фразеологізмом ми розуміємо стійке словосполучення, що складається з двох або більше слів, які сприймаються як єдине ціле і зазвичай мають переносне значення.

Оскільки фразеологізмам притаманні образність, метафоричність та експресивність, то під час перекладу можуть виникати певні труднощі. Часто в таких випадках добирається еквівалент, що відповідає загальному і функціональному значенню. Наприклад, фраземі *Unter den Blinden ist ein Einäugiger König* в українській мові відповідає фразеологізм *На безлюдді й Хома чоловік* [4].

Як бачимо, кальки в перекладі відсутні, і наочність досягається не на рівні мовних відповідностей, а на рівні загального змісту. При цьому необхідно звертати увагу на той ефект, який досягається оригіналом (обурення, іронія, зневага, захват тощо). Як відомо, фразеологічні вирази – це окраса мови. Спроба їх дослівного перекладу призводить до неточностей, а часом до недоречностей і може навіть порушити мовну гармонію.

У текстах фразеологізми функціонують не як окремі частини мови, а як структурні компоненти. В. М. Білоноженко зазначає, що ФО поза текстом становить абстрактну схему, яка в кожному конкретному випадку наповнюється особливим, властивим лише цьому контексту змістом [2]. Отже, дослідження фразеологізмів в конкретній мовленнєвій ситуації неможливе без урахування ролі контексту, з яким безпосередньо пов'язані точність сприйняття семантики й використання фразеологічних виразів.

Ще одним важливим аспектом, на який потрібно зважати при перекладі фразеологічних зворотів, є лаконічність і влучність передачі думки. Дуже часто в мові оригіналу фразеологізми можуть бути дуже громіздкими, але в мові перекладу великі конструкції не завжди є доречними. Як наприклад, всім добре відомий вираз *wer will haben gut Gemach, bleibe unter Dach und Fach*, що українською звучить як *усюди добре, а вдома найкраще* або *у гостях добре, а вдома ще краще* [3].

Відтворення фразеологізмів однієї мови іншою — завдання надзвичайно складне і потребує від перекладача не лише фундаментальної мовної підготовки, а й ґрунтовних фонових знань про країну, її культуру, звичаї, ментальність. Для того щоб зробити адекватний переклад, перекладач повинен зануритися у твір та збагнути його суть, приховані наміри та авторську інтенцію, імпліцитні тонкощі, алюзії, ремінісценції тощо.

Існують різні способи відтворення ФО мови оригіналу в мові перекладу. При перекладі можна використовувати такі способи передачі фразеологізмів: **дослівний** або **буквальний переклад**, **фразеологічний еквівалент** та **описовий переклад**.

Дослівний переклад фразеологізмів полягає в буквальному відтворенні німецької ФО українською мовою. Наприклад: *ein Buch mit sieben Siegeln* – *книжка за сімома печатками*, тобто щось зовсім не зрозуміле, недоступне для

розуміння [4]; *sich wie ein Elefant im Porzellanladen benehmen* – поводитись як слон в посудній крамниці, тобто дуже незграбно [3].

Фразеологічний еквівалент. Цей спосіб вимагає глибокого розуміння культурної спадщини двох народів, мови оригіналу і мови перекладу. Дуже важливо уникати хибних асоціацій, що можуть виникнути при першому прочитанні або на базі міжмовних омонімів. Наприклад: *j-d das Pferd beim Schwanz aufzäumen* – ставити віз *nonperedu* коня, тобто починати справу не з того кінця [4]; *etw. im kleinen Finger haben* – знати на зубок, знати як свої п'ять пальців, тобто дуже добре розуміти [3].

При **описовому перекладі** значення німецького фразеологізму може передаватися сполученням інших лексем, відмінних від оригіналу, зі збереженням семантики вислову. Наприклад: *eine reine / saubere / weiße Weste haben* – мати незаплямовану репутацію, незаплямоване ім'я; *die Nase rümpfen* – презирливо кривитися, робити незадоволену міну [4].

Однією з важливих стилістичних особливостей вживання фразеологізмів у творах є їхнє використання з метою створення живого природного потоку мовлення. Найчастіше такі фразеологізми застосовуються в усному діалогічному мовленні, що надає йому автентичності, невимушеності, колоритного забарвлення. Мовці оперують прислів'ями та приказками, щоб надати своєму висловлюванню образності, символічності, оригінальності, лаконічності та переконливості.

Отже, ФО надають мовленню виразності та оригінальності та створюють живий потік мовлення. При перекладі стійких словосполучень варто враховувати особливості контексту в якому вони вживаються. Для того щоб влучно та адекватно перекласти фразеологізм, перекладачеві необхідно передати його зміст, знайшовши аналогічний вислів в мові перекладу та не випустивши при цьому стилістичну функцію фразеологізму. При відсутності в мові перекладу ідентичного образу, перекладач змушений вдаватися до пошуку приблизного відповідника, або вдатися до описового перекладу фразеологізму.

Список використаної літератури

1. Алефиренко Н. Ф. Неофразеологизация в свете когнитивно-дискурсивного подхода. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Мовознавство»*. 2009. №11. С. 3–9.
2. Білоноженко В. М., Гнатюк І. С. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів: монографія. Київ: Наукова думка, 1989. - 154 с.
3. Німецько-український фразеологічний словник: у 2 т. / уклали: Гаврись В. І., Пророченко О. П. Київ: Радянська школа, 1981. Т.1. 416 с.
4. Німецько-український фразеологічний словник: у 2 т. / уклали: Гаврись В. І., Пророченко О. П. Київ: Радянська школа, 1981. Т.2. 382 с.
5. Гречина Л. Проблеми перекладу фразеологічних одиниць (на матеріалі німецької, української, латинської, російської мов). *Волинь-Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем*. 2002. № 9. С. 85–89.

О. Р. Савчук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Науковий керівник:
к.ф.н., доцент Борисенко Н.Д.

SEMANTIC AND COGNITIVE ASPECTS OF METAPHORIC TRANSFERENCE IN THE MEANING OF TERMS TO DENOTE REFRIGERATION AND FREEZING EQUIPMENT IN CONTEMPORARY ENGLISH

The development of science as a reflection of activity is determined by its conceptual apparatus with clear specialized terminology, which provides the nomination of objects, phenomena and processes of a particular field of knowledge and areas of human activity. Theoretical and methodical base of research of metaphorization of terms of the woodworking industry systematically integrates the achievements received by scientists in the field of the theory of a nomination [12], terminology [2; 3; 14], semantics [1], cognitive linguistics [5; 7; 9; 10; 11; 13].

The article focuses on revealing semantic and cognitive features of associative thinking in the area of nominating Refrigeration and Freezing Equipment in modern English. The role of metaphorization as one of the most significant sources to develop professional vocabulary with new items can be hardly overestimated. Metaphor is defined as a cognitive mechanism to present the semantics of abstract notions by means of specific objects [4].

The relevance of the study is due to the need to identify patterns of semantic organization of the terminology of the refrigeration industry, which may be useful for studying the development and functioning of terminological systems in general.

The object of study is the English-language terminology of freezing and refrigeration industry.

The material of the research was one-word and compound English-language terms-metaphors of freezing and refrigeration industry, obtained by a method of continuous sampling from dictionaries of highly specialized terms.

The nominative act represents the final stage of mental activity, where the search for names for some result of cognition takes place - so the study of nominative processes involves the study of the information aspect of language. The formation of knowledge, reflected in the meaning of terms as nominative units, is preceded by cognitive processes of conceptualization and categorization. Conceptualization is a process of human cognitive activity, which consists in comprehending, organizing and structuring information [11: 47], which is subject to a certain category of experience as a result of categorization [13: 739]. The secondary terminological nomination is based on the associative nature of thinking and for the new designation in the act of nomination uses units that already function in the language.

It is possible to single out the dominant models of metaphorical constructions that are effective in the terminological system studied according to the meaning and structure of nominative units.

Cognitive peculiarities of metaphorical nomination lie in the associative connections of concepts in the English speakers' world image. Professional language reflects mental structures related to the meaning. A metaphorical term reveals a complex structure that includes the knowledge about the object as a combination of certain semantic features.

Terminology of refrigeration producing industry based on its metaphorical transference can be viewed as a set of language units which verbalise concepts of composing, servicing the equipment and its features. The terminological system under analysis is built on the metaphorical blending of some characteristics: location, shape, function. Within the terminology of freezing and refrigeration industry, we distinguish *semantic groups* of terms depending on the chosen feature, which becomes the basis of metaphorical transfer and actualizes a number of similar properties of similar concepts:

1) function: **air curtain** - a *stream or blast of continuous cold air forced vertically down to form a 'curtain'* [6], **chimney effect** – *the tendency of air or gas in a duct or other vertical passage to rise when heated due to its lower density in comparison with that of the surrounding air or gas* [8: 11].

2) shape: **slimline** - a term used for units that are *smaller in depth in some way to the standard type of unit* [6].

3) location and position: **chilling room** - a *room where products are cooled prior to cold storage* [8: 4].

Three *types of metaphors* are distinguished in the professional language in the area of refrigeration and freezing equipment: anthropomorphic (**kingvalve** - *unique in its position because it allows you to pump down a system by closing it and running the compressor* [6]), nature (**open-shell-and-tube condenser** - *a condenser in which the cooling fluid usually water passes through a number of tubes in order to liquefy the refrigerant passing through the shell* [8: 6], **fog** – *suspended liquid droplets generated by condensation from the gaseous to the liquid state or by breaking up a liquid into a dispersed state, such as by splashing, foaming, and atomizing* [8:14]) and artifact (**air tunnel** - *a refrigerated tunnel with rapid air circulation through which the product to be frozen is passed* [8: 2]) functioning as the source domain.

The metaphorical transference in terminology in the field of refrigeration industry is expressed by commonly used words used in other professional activities, especially in the field of clothing (**jacketing** – *surrounding by a confined bath or stream of fluid for temperature control or heat absorption* [8: 15]), building and nature (**spray pond** – *an arrangement for lowering the temperature of water by evaporative cooling of the water in contact with outside air* [8: 24].

Regarding the structure of refrigeration industry terms, both synthetic and analytical forms have metaphorical effect on their semantic content.

Thus, metaphorization in English terminology is a verbal representation of figuratively meaningful special scientific knowledge that reflects the mentality, the basics of mental activity, professional experience, linguistic and cultural competence of specialists.

Список використаних джерел та літератури

1. Архангельська А. М. Проблеми лексичної та фразеологічної семантики / А. М. Архангельська. – К. : НМЦВО, 2005. – 167 с.
2. Міщенко А. Л. Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу : монографія / А. Л. Міщенко. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 448 с.
3. Панько Т. І. Українське термінознавство: підручник / Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк. – Львів : Світ, 1994. – 216 с.
4. Тараненко О. О. Метафора / О. О. Тараненко // Українська мова. Енциклопедія / Ред. Русанівський В. М. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 307–309.
5. Black M. More about Metaphor / M. Black // Metaphor and Thought / Ed. by A. Ortony. – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – P. 19-41.
6. *Commercial Refrigeration Glossary.* URL: <https://www.fridgefreezerdirect.co.uk/glossary>.
7. Fauconnier G. The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities / G. Fauconnier, M. Turner. – N.Y. : Basic Books, 2002. – 440 p. 7.
8. Glossary Of Terms Used In Refrigeration And Air Conditioning BIS 2007 <https://law.resource.org/pub/in/bis/S08/is.3615.2007.pdf>
9. Lakoff G.. Metaphors We Live by / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago; L. : The University of Chicago Press, 1980. – 242 p.
10. Langacker R. W. Grammar and Conceptualization / R. W. Langacker. – Berlin : Mouton de Gruyter, 1999. – 427 p.
11. Nuyts J. Aspects of a Cognitive-Pragmatic Theory of Language: on cognition, functionalism and grammar / J. Nuyts. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1992. – 401 p.
12. Poluzhyn M. M. Lecture Notes on Historiography of Linguistics / M. M. Poluzhyn. – Vinnitsa : Foliant, 2004. – 272 p.
13. Rehder B. Categorization as Causal Reasoning / B. Rehder // Cognitive Science. – 2003. – Vol. 27, №5. – P. 709-748.
14. Sager J. C. Practical Course in Terminology Processing / J. C. Sager. – Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1990. – 264 p.

М. А. Середович

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Євченко В. В.

ОСНОВНІ ПАРАМЕТРИ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ СИТУАЦІЇ В АНГЛІЇ XI-XIV І ПРОБЛЕМА МОВНИХ КОНТАКТІВ

Наразі ніхто не має ніяких сумнівів, що таке явище як мова, в контексті комунікації, формується та розвивається лише в суспільстві. Тому мова й є

унікальним, соціальним феноменом. Ось чому багато мовознавців були зацікавлені в дослідженні проблеми взаємодії мови та соціуму.

Соціолінгвістика – це наука, яка вивчає мову в умовах її соціального існування, тобто в процесі реального функціонування та розвитку, а саме в суспільстві людей, які її використовують, звертаючи увагу на низку таких чинників, як їх соціальний статус, вік рівень культури та освіти, місце проживання та ін. Соціолінгвістика, як вагома галузь мовознавства, містить в собі багато компонентів таких як мовна спільнота, мовна ситуація, соціально-комунікативна система, мовна соціалізація, мовний код, перемикання кодів, білінгвізм, диглосія, мовна політика та багато інших.

Головна мета соціолінгвістики – це дослідження того, як саме суспільство використовує мову та як впливають будь-які зміни в ньому на характер її формування. З цього випливають дві головні соціолінгвістичні проблеми: 1) проблема диференціації мови в соціальному середовищі; 2) проблема соціального походження розвитку мови. З кожним днем кожна мова збагачується новими словами та фразами, які допомагають людям краще розуміти оточуючий світ та виражати більш точно їхні почуття та побажання.

Саме тому проблеми співіснування мови та соціуму так цікавлять мовознавців, проте слід зауважити, що так було не завжди. Тільки після розвитку теоретичної лінгвістики, вчені почали приділяти більше уваги соціолінгвістичному аспекту. Впродовж 19 століття увага вчених-мовознавців була прикута до опису та аналізу мовних фактів.

Яскравим прикладом впливу соціальних чинників на мову слугує поява діалектів, сленгів або такого явища як професійна мова, які можуть формуватися залежно від території або конкретної соціальної групи людей.

Одним з найцікавіших періодів для соціолінгвістичного дослідження є англійська мова періоду XI-XIV, адже саме в цей час відбувається низка подій, які так чи інакше впливають на мову, а саме Норманське завоювання, яке призвело до формування англо-норманського діалекту в Англії. Після чого довгий період часу в країні розмовляли на двох мовах: феодала, уряд та дворяни розмовляли на англо-нормандській мові, а основна маса народу спілкувалася на англійській. Такий мовний розподіл викликав цілу низку конфліктів.

Також слід зазначити, що англійська мова має досить змішаний словниковий склад саме завдяки своїм багаторазовим та різноманітним контактам з іншими мовами. Поповнення словникового складу відбувалося завдяки запозиченню з романських мов: французької, італійської, латинської та іспанської. Так наприклад, французькі запозичення відбувалися в два етапи, перший внаслідок норманського завоювання, а другий як наслідок культурних, дипломатичних, політичних контактів з Францією.

Слід згадати про появу та функціонування англійської мови в формі місцевих діалектів й піднесення та розповсюдження Лондонського діалекту в XIII-XIV. Загалом в XIV столітті існувало три основні групи діалектів, а саме північні, центральні та південні. Ці діалекти мали суттєві морфологічні та фонетичні відмінності. При цьому розбіжності між цими діалектами

відповідали їх територіальному розміщенню, тобто розбіжності між крайніми діалектами були більше, ніж між кожним з крайніх та центральним. Проте найважливіше місце займав Лондонський діалект [4].

Соціолінгвістика як галузь мовознавства, цікавила багатьох радянських вчених-лінгвістів, а саме Р. А. Будагова, Ф. П. Філіна, І. Ф. Протченко, В. Д. Бондальотова, А. Т. Короленко та багато інших. Ми вже дійшли до висновку, що розвиток соціолінгвістики тісно пов'язаний з вивченням, оцінкою та аналізом соціальних явищ та об'єктів, а метою соціолінгвістики є вивчення цілого комплексу проблем, пов'язаних із соціальним походженням мови. Тому жодна дисципліна з вивчення мови не може ігнорувати вплив соціуму на розвиток мови. Історичні події, культура або навіть технологічний прогрес так чи інакше мають суттєвий вплив на мову та всі її складові [6].

Отже, розглядаючи термін «соціолінгвістика» можна дійти до висновку, що це наука яка вивчає не мову та її внутрішні складові, а те як нею користуються люди з найрізноманітніших прошарків, які становлять собою суспільство. Цікаво те, що на відміну від генеративної лінгвістики, яка вивчає ідеальні граматичні форми та лише правильні висловлювання носіїв, соціолінгвістика досліджує мову в усіх її проявах, тобто базується на реальних людях, які схильні помилятися, порушувати норми або змішувати різні мовні стилі, що в подальшому можуть призвести до серйозних змін або до формування діалектів та сленгів.

Список використаних джерел та літератури

1. Верба Л. Г. Історія англійської мови: посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів. Вінниця: Нова книга, 2004. 304 с.
2. Иванова И. П. История английского языка: [учеб.]. М.: Высш. Школа, 1976. 319 с.
3. Иванова И. П. Хрестоматия по истории английского языка: [учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности 2103 «Иностранные языки»]. [2-е изд.]. Ленинград: «Просвещение», 1980. 191 с.
4. Ильиш Б. А. История Английского языка. Ленинград: Издательство «Просвещение», 1973- 351 с.
5. Костюченко Ю. П. Історія англійської мови (Елементарний курс). Видання друге, виправлене та доповнене / Ю. П. Костюченко – К., 1963. – 462 с.
6. Левицький А. Е. Linguistics / А.Е. Левицький, Л. Л. Славова, Н. Д. Борисенко. – Київ: «Знання України», 2006 – 170 с
7. Расторгуева Т. А. История английского языка: [учебник] / Татьяна Андриановна Расторгуева. – М.: Издательство «Высшая школа», 1983. – 347 с.
8. Ярцева В.Н. Развитие национального литературного английского языка / Виктория Николаевна Ярцева. – М.: Наука, 1969. – 285 с.

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ ЯК ДОДАТКОВОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ГІБРИДНОГО НАВЧАННЯ

Нові інформаційні педагогічні технології стають частиною навчального процесу. Використання мобільних пристроїв, а саме соціальних мереж на уроках іноземної мови – актуальний напрямок в методиці, який вимагає нових підходів і нестандартних рішень. У зв'язку з цим виникла необхідність розвитку методики використання соціальних мереж як додаткового методу навчання. Цим і обумовлюється **актуальність** даної теми.

Мета: продемонструвати ефективність використання соціальної мережі Telegram для відпрацювання вивченого матеріалу.

У сьогоdnшній ситуації, обумовленою складною епідеміологічною ситуацією, пов'язаною з карантинними заходами в умовах пандемії, перехід на дистанційних формат навчання стає вимушеною формою його проведення.

Термін «змішане (гібридне) навчання» почав використовуватися після видання у 2006 році книги С. J. Vonk і С. R. Graham «Довідник змішаного навчання» [5]. Sloan Consortium визначає змішані (гібридні) курси в край вузькому ключі - як результат інтегрування цифрових комунікацій технологій у вигляді онлайн-курсів (30-70%) з традиційними навчальними заходами плановим, педагогічно цінним чином.

Зі стрімкими змінами сьогодення та задачами, які виникли у сучасному навчанні, використання традиційних технологій в поєднанні з різновидами Інтернет-ресурсів є оптимальним рішенням. Способів зацікавити та допомогти учням поринути у світ англійської мови є багато. Одним з них є використання соціальних мереж. Нині соціальні мережі заповнили сучасний світ і скориставшись цією можливістю на уроках можна допомогти учням наблизитися більш до реального життя, удосконалювати, застосовувати та використати свої вміння на практиці. Telegram є однією з найпоширеніших соціальних мереж у світі і використовуючи цей додаток в роботі, можна зробити процес навчання більш цікавим й корисним.

Учасником спільноти Telegram можна стати на запрошення іншого користувача або приєднатися за посиланням когось із користувачів. У спільноті можливо спілкуватися з декількома користувачами одночасно, але лише в коментарях під постами. Спілкування відбувається в режимі реального часу: всі повідомлення, відправлені користувачем в спільноту, будуть видні всім її учасникам. Спільноті можна привласнити назву, створити обкладинку. До діалогу з учасниками спільноти можна прикріпити аудіозаписи та відеофайли, фотографії, документи, голосове повідомлення, опитування, вказати своє місце розташування.

Дослідження проводилися з бажаючими учнями 10 класу однієї з шкіл Житомирської області. За основу були взяті завдання з підручника Face2Face Elementary.

Перш за все були згенеровані питання з множинним вибором. При такій формі об'єктивної оцінки респондентів просять вибрати тільки правильні відповіді з варіантів, запропонованих у вигляді списку. Було сформовано 10 питань на відпрацювання лексичного матеріалу з теми «Healthy way of life». Так, в спільноті учнів був створений квіз, де учням було запропоновано вставити пропущене слово в заданому вчителем реченні.

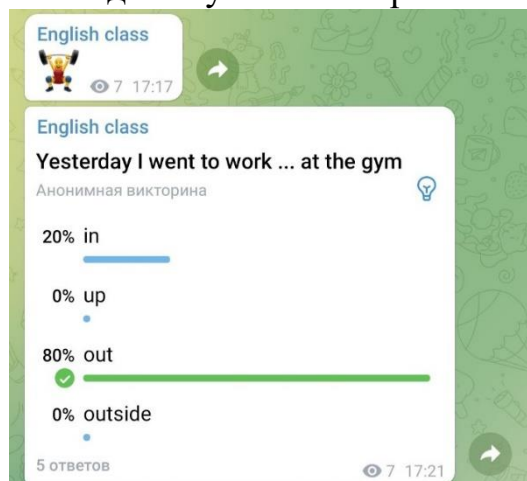


Рис. Використання функції «квіз» в соціальній мережі Telegram з метою відпрацювання лексичного матеріалу «Stay Fit and Healthy»

Вчителю дуже зручно відстежити, хто саме вибрав який варіант. На виконання такого лексичного тесту в рамках спільноти Telegram витрачається зовсім невелика кількість часу, учні минають етап адаптації до нового середовища навчання, що дозволяє вибудовувати неформальне спілкування між вчителем і учнями й допомагає організувати особистісно-орієнтоване навчання.

Аналізуючи підсумки даного педагогічного експерименту, можна стверджувати, що, безцільне, здавалося б, проведення часу в соціальній мережі трансформується в щось корисне, сприяє найбільш ефективному засвоєнню навчального матеріалу. Будь-яке навчання безумовно також передбачає перегляд відеоматеріалів. Вчитель може вибудувати методичну роботу в три етапи:

8. підготовчий;
9. текстовий або демонстраційний (тобто безпосередня робота з відеоматеріалом);
10. післяпереглядовий або післядемонстраційний.

Підготовчий етап є етапом психологічної підготовки учнів до сприйняття мовлення англійською мовою. Перед переглядом відеоматеріалу викладачеві важливо зняти лексичні труднощі. Так, були виконані вправи з теми «I feel Ill», першою з яких було, подивитися на ілюстрацію на дошці Miro і пояснити, де знаходяться люди, зображені на картинці та чому вони там. Далі студентам було необхідно виконати першу лексичну вправу – з'єднати фрази з картинками :

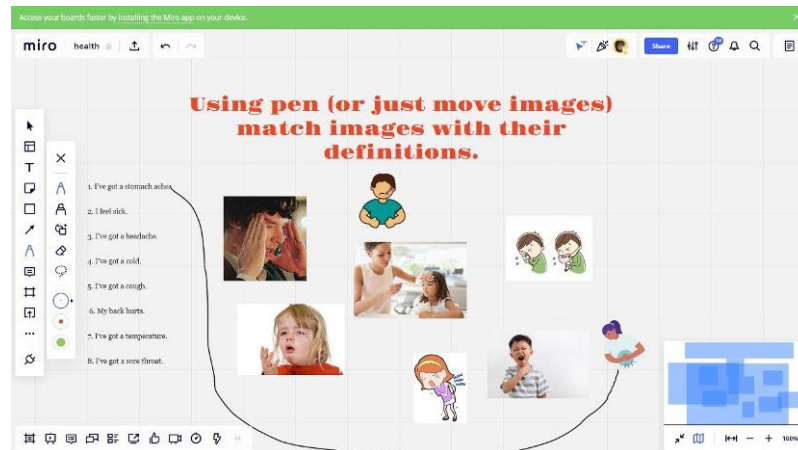
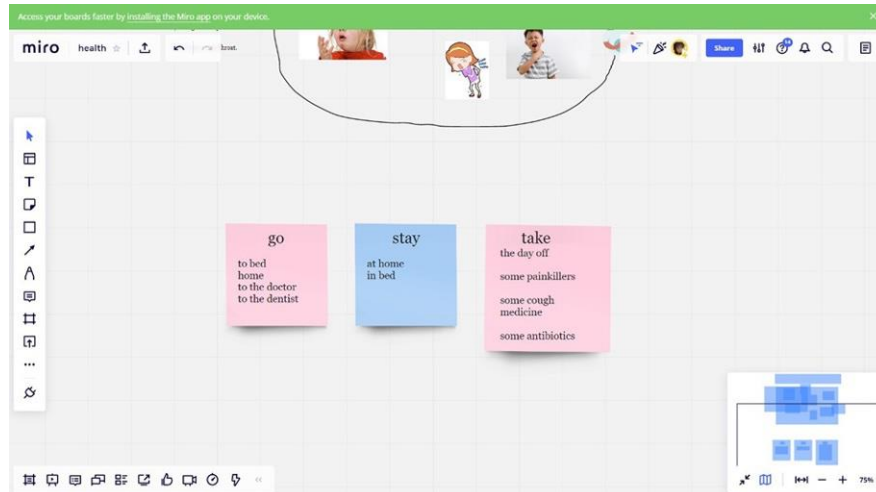


Рис. Використання дошки Miro з метою відпрацювання лексичного матеріалу «Stay Fit and Healthy»

Друга лексична вправа була націлена на запам'ятовування даних виразів. Наступна лексична вправа спрямована на розуміння різниці між дієсловами go, stay, take. Учням було запропоновано заповнити таблицю на вище вказаній дошці Miro:



Таблиця. Використання англійських дієслів go, stay і take в стійких виразах

Після виконання всіх вправ в підручнику, в якості домашнього завдання учням було запропоновано подивитися відеоматеріал, який буде розміщений в спільноті й виконати вправи. Таким чином, учні приступили до безпосередньої роботи з матеріалом, а саме до демонстраційного етапу роботи. Однак перед переглядом відео студенти в якості закріплення пройденого матеріалу і кращого запам'ятовування нових слів і виразів повинні були виконати деякі вправи в соціальній мережі Telegram.

Перша вправа – тестове завдання з вибором правильного варіанту відповіді на відпрацювання таких фраз, як I've got a stomach ache, I feel sick і ін. Для відпрацювання цих виразів з використанням дієслів go, stay і take учням відправлялося повідомлення. Завдання було наступним «Look at stickers and write the appropriate phrase in the comments below».

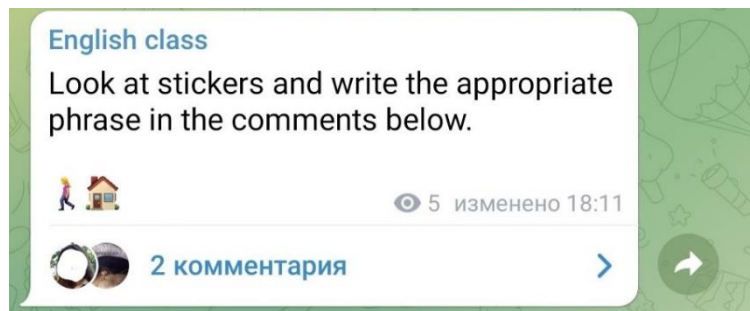


Рис. Використання соціальної мережі Telegram з метою відпрацювання лексичного матеріалу по темі «I feel Ill»

В цьому випадку правильність і швидкість виконання завдання мотивували.

Після виконання наведених вище лексичних вправ в підручнику, вчитель розмістив в спільноті відеоматеріал, пов'язаний з вправами в підручнику. Під час класних занять неможливо подивитися відеофайли, оскільки класи, в яких проводяться заняття англійської мови з учнями не завжди технічно не оснащені. Тому всі учні позитивно відреагували на можливість перегляду відео в якості домашнього завдання в більш зручних для них умовах.

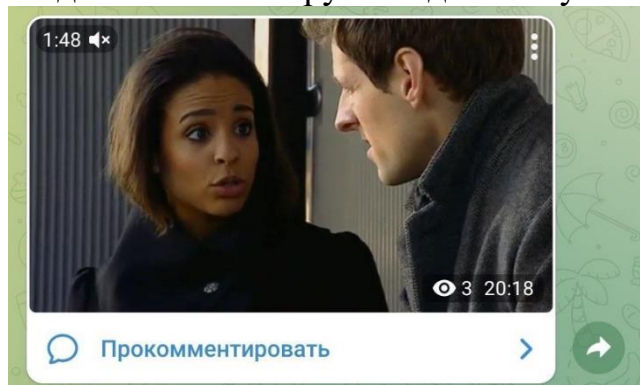


Рис. Розміщення навчального відеоматеріалу по темі «I feel Ill» в соціальній мережі Telegram

Післядемонстраційний етап був проведений з учнями під час навчального процесу в класі: було перевірено домашнє завдання, безпосередньо пов'язане з переглядом відео, і запропонований наступний вид роботи з соціальними мережами, а саме прослуховування аудіозаписів в якості закріплення пройденого матеріалу на занятті. В якості підготовчого етапу вчитель роз'ясним учням, що метою аудіювання буде розпізнавання Sympathetic Intonation Patterns in English. Учні спільно з викладачем пояснили значення слова sympathetic, яке є false friend для перекладача в багатьох європейських мовах. В англійській мові це слово використовується для опису будь-кого, хто проявив турботу до хворого або до людини, яка має проблеми (людина, що співчуває в українській мові). Згодом учням під контролем вчителя були виконані інші вправи підручника. Відповідно, в якості додаткового відпрацювання матеріалу викладач розмістив аудіозаписи з цих вправ в спільноті Telegram.

Висновки: підбиваючи підсумки експерименту, слід зауважити, що соціальна мережа Telegram пропонує величезні можливості використання свого функціоналу в якості додаткового методу при гібридному навчанні. Тут можливе розміщення електронної бібліотеки, де учні можуть знайти всю

необхідну навчальну літературу; розміщення автентичних аудіо- та відеоматеріалів, необхідних для успішного освоєння іноземних мов.

Соціальна мережа Telegram реалізує функції платформи електронного освітнього ресурсу. Крім цього, однією з важливих функцій, також є можливість проведення прямих ефірів в соціальній мережі Telegram. Вчитель може провести заняття в віртуально-освітньому середовищі, де йому буде доступна інформація про які підключених користувачів (учнів). До такого роду занять вчитель може звернутися у разі впровадження локдауну у зв'язку з пандемією Covid-19, або в якості відпрацювання з учнями, які були відсутні на будь-яких заняттях. Матеріал доступний з будь-якої точки, учні можуть обговорювати матеріал між собою, доступні консультації вчителя (наприклад через голосові, або відеоповідомлення).

Список використаних джерел та літератури

1. Тарнавська Т.В. Сутність інформаційних технологій в освіті. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=VchdpuP_2013_1_108_31 (дата звернення 28.10.2021).

2. Bonk, C. J. & Graham, C. R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco. 2004. 580 p.

3. Kukulska-Hulme A. Mobile Usability in Educational Context: What have we learnt? International Review of Research in Open and Distance Learning. 2007. Vol. 8. № 2. P. 3–15.

4. Kukulska-Hulme A. Smart Devices or People? A Mobile Learning Quandary. International Journal of Learning and Media. 2014. Vol. 4. № 3–4. P. 73–77.

5. Kukulska-Hulme A. Will mobile learning change learning. ReCALL. 2009. № 21 (2). P. 157–165.

С. В. Супрунець

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., ст. викл. Анхим О. І.

ВИДИ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ У РОМАНІ МАРТИНА ШОЙБЛЕ «СКАНЕРИ» ТА СПОСОБИ ЇЇ ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Мова, безумовно, є компонентом культури. Культура і мова різних народів мають елементи, які збігаються і розходяться. Елементи культури і мови, що не збігаються, належать до безеквівалентної лексики. Конотації і асоціативні значення, властиві предметам і словам в одній мові і відсутні або відмінні словам іншої мови є феноменом, який необхідно враховувати при перекладі.

Безеквівалентна лексика – це іншомовні слова і словосполучення, що позначають предмети, процеси й інші реалії життя, лакуни, які наразі не мають еквівалента в мові перекладу.

Актуальність дослідження зумовлена зростаючою зацікавленістю теоретиків перекладу проблемою передачі безеквівалентної лексики. Зокрема, переклад сучасних творів, наповнених авторськими неологізмами, словами-реаліями, структурними екзотизмами тощо, становлять виклик для перекладачів і водночас обґрунтовують важливість дослідження. Одним з таких творів стала антиутопія сучасного німецького письменника Мартіна Шойбле «Сканери». Незважаючи на те, що роман письменника «Сканери» уже здобув широке визнання у світі, а також отримав велику кількість нагород та премій, він досі залишається недослідженим у літературному процесі нашої країни.

Переклад – це складний механізм інтерпретації змісту тексту мови оригіналу і створення подібного йому еквівалентного тексту мовою перекладу. У своїй професійній діяльності багато перекладачів часто стикаються з проблемою безеквівалентності, що виникає в результаті культурних і системних відмінностей. Саме тому професія перекладача є досить складною і відповідальною. А вміле застосування певних стратегій і прийомів, в тому числі перекладацьких трансформацій, дозволяє забезпечити адекватність перекладу.

У зв'язку з тим, що безеквівалентна лексика здебільшого пов'язана з позамовними факторами, її переклад на іншу мову досить складний і проблематичний. Під час перекладу текстів, у яких присутня безеквівалентна лексика, однією з головних задач перекладача є збереження семантичних і культурних відповідностей. На наш погляд, дуже цікавим є переклад авторських неологізмів, які не мають у словниковому складі мови перекладу ні повних, ні часткових еквівалентів і передаються іншою мовою за допомогою різних трансформацій, що і можна спостерігати в українському перекладі роману німецького письменника Мартіна Шойбле «Сканери». Один з таких авторських неологізмів можна побачити в реченні:

„*Und du lauschst mit der Mobril und stellst das ganze wieder auf Ultranetz. Oder?*“ [4: 29]. – «*Підслуховуєш з мобрілем? А потім це все знову виставиш на Ultranetz, хіба не так?*» [1: 27].

Тут присутній авторський неологізм *Mobril*, що позначає прилад, за допомогою якого здійснюється не тільки комунікація між жителями мегаполісу, а й також постійне стеження за ними. Ще одним цікавим авторським неологізмом виступає наркотична речовина під назвою «надор»:

„*Nador erleichtert das Leben in den reifen Jahren und entlastet die Haushaltskasse*“ [4: 47]. – «*Надор полегшує життя у зрілі літа та заощаджує сімейний бюджет*» [1: 45].

При перекладі цих безеквівалентних одиниць перекладачка вирішила вдатися до прийому транскрипції і транслітерації, адже транскрибуючи чи транслітеруючи певне слово, яке позначає нове, маловідоме явище, перекладач передає лише його так звану «звукову оболонку». А зміст самого слова розкривається тільки через контекст. У такий спосіб перекладач уникає не

тільки тлумачення нового поняття, а також ризику його неправильної інтерпретації.

Порівнюючи оригінал і переклад роману, неважко здогадатися, що для перекладу імен героїв було також використано транскрипцію і транслітерацію, наприклад:

Robert M. Sonntag (Rob) – Роберт М. Зоннтаг (Роб)

Arne Bergmann – Арне Бергманн

Fanni – Фанні

Перекладачка Л.-П. Стринадюк також часто вдається до такого лексичного прийому перекладу, як калькування мовних одиниць, які не мають безпосереднього відповідника в мові перекладу. Цей прийом вона використовує в тих випадках, коли потрібно створити смислову одиницю в перекладному тексті і при цьому зберегти елементи форми або функції вихідної одиниці, наприклад:

„*Ich hasste diese C-Zonler*“ [4: 11]. – «*Я ненавидів цих C-зонерів*» [1: 9].

У цьому прикладі досить яскраво простежується використання прийому калькування, оскільки перекладачка відтворює комбінаторний склад слова, тому складові частини слова перекладаються відповідними елементами мови перекладу: *Zonler* – *зонер*. Таким чином, калькування як перекладацький прийом служить основою для величезної кількості найменувань, які не мають еквівалентів в мові перекладу і в тих випадках, коли транскрипція і транслітерація неприйнятні з естетичних, смислових чи інших міркувань.

Коли жоден зі словесних прийомів підбору відповідності не задовольняє ситуації, перекладачі вдаються до такого лексичному прийому перекладу, як експлікація або описовий переклад. За нашими спостереженнями, Л.-П. Стринадюк використовує описовий переклад під час передачі безеквівалентної лексики тоді, коли такий культурний феномен відсутній в україномовній традиції, наприклад:

„*Sie trugen Protestplakate: Ihr scannt unsere Stellen weg*“ [4: 33]. – «*Вони тримали плакати з протестними гаслами: «Скануючи, ви відбираєте у нас роботу!»*» [1: 32].

У цьому реченні лексична одиниця *Protestplakate* не має еквівалента в українській мові, тому перекладачка вдається до описового перекладу, розкриваючи значення цієї лексеми.

Отже, під час перекладу безеквівалентної лексики недостатньо лише лінгвістичної компетенції перекладача, потрібно мати також певні культурологічні знання. Переклад безеквівалентної лексики вимагає особливої уваги, знань та навичок. Для перекладу безеквівалентних лексичних одиниць у романі Мартіна Шойбле «Сканери» було використано наступні прийоми: транскрипція, транслітерація, калькування і описовий переклад. Вибір того чи іншого прийому залежить від контексту, конкретної ситуації чи аудиторії, на яку розрахований текст перекладу.

Список використаних джерел та літератури

1. Зоннтаг, Роберт М. Сканери: [пер. з нім. Люба-Параскевія Стринадюк]. Брустурів : Дискурсус, 2018. 192 с.
2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. К.: Академія, 1999. 288 с.
3. Koller, W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Kehle & Meyer Heidelberg. 1979.
4. Sonntag Robert M. Die Scanner. Fisher Verlag GmbH, Frankfurt am Main, 2013. 192 S.

О. Р. Тамберг

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Прокопчук Н. Р.

ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ СМАРТФОНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Застосування смартфонів і ресурсів всесвітньої мережі Інтернет в освітніх цілях є широко обговорюваною проблемою для методистів протягом останніх десяти років. Більшість досліджень присвячено дослідженню ролі смартфонів в підвищенні або зниженні мовного рівня учнів. [4: 28]

Але з середини 2000-х років широке поширення набули кишенькові персональні комп'ютери (КПК), а також смартфони, які по функціональності перевершують КПК. У порівнянні зі стаціонарним персональним комп'ютером, смартфон простіший в зверненні, дає більше свободи у виборі методів навчання і мобільніше, тобто дозволяє навчатися де і коли зручно. [5: 52]

В Україні мобільне навчання тільки починає асиміляцію в навчальному процесі.

Незважаючи на повсюдне використання мобільних пристроїв, дослідження в області мобільного асистування в області іноземних мов ще не так поширені, і мобільні додатки 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 смартфона як засобу формування діалогічного мовлення учнів основної 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”, розглядає впровадження ІКТ з метою модернізації системи освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо можливі види роботи зі смартфонами на уроках ІМ для формування діалогічного мовлення учнів основної школи.

Наступні додатки та сервіси смартфонів 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, робити знімки з дошки чи white-board у разі, якщо вони не встигли зробити записи при поясненні нового матеріалу, робити роботу в класі, щоб завершити її удома, візуалізувати приклади, просто записати домашнє завдання - це хороша ідея використання смартфона. Це може допомогти учням бути більш зібраними і точними під час виконання домашньої роботи. [3: 54]

Основним завданням цих інновацій у навчанні являється розвиток вчителем-наставником здібностей мотивувати акти учня, самостійно знаходити шлях до нової інформації, породжувати творче мислення з використанням сучасних здобутків науки і техніки як на уроках ІМ, так і в позакласній роботі.

Smart-технології стали невід’ємною частиною сучасного життя і дати можливість відкривати безмежні горизонти в закономірності середньої та вищої освіти країни, даючи змогу як вчителям, так і учням урізноманітнити процес вивчення ІМ, зробити його більш ефективним, доступним, мотиваційним і інтерактивним.

На даний момент, сентенційний хист у вивченні англійської мови може бути розширено через більші можливості сучасних мобільних пристроїв. Викладачі можуть використовувати для досягнення різних цілей навчання іноземної мови, які мають досягти учні певні категорії додатків, які ми змогли виокремити на основі проаналізованої літератури.

1. Пошук інформації

Як усім відомо, найбільш популярними видами роботи на уроках ІМ є проект, для якого необхідно знайти інформацію. На додаток, пошук допоміжного матеріалу для вирішення спірного питання чи демонстрації все частіше стає однією з умов гарно проведеного заняття.

Створення пошукового запиту – перше, що робить користувач, вводячи текст у рядок браузера. Кожна пошукова система працює по-своєму та може видавати різну інформацію, залежно від розташування та попередніх запитів користувача. В Інтернеті також представлено велику кількість онлайн-словників.

2. Освітні програми

В даний час існує додатків різного профілю: одні з них навчають лише граматиці, інші з них – лише словам. Їхня перевага в тому, що вони детальніше

розглядають відпрацьовані вміння і тренують їх точніше, не відволікаючи увагу.

3. Неосвітні програми

Програми опитувань дозволяють створювати будь-які типи питань: так/ні, завдання з вибором однієї чи багатьох відповідей, створення рейтингу, сортування від нижчого до вищого та відповіді у вільній формі. Питання та відповіді можуть бути не тільки у текстовому варіанті, а й з картинками.

За допомогою таких додатків можна створювати різні тести, при цьому заощаджуючи час та кошти на роздрук.

З одного боку, смартфон можна застосовувати в будь-якому розділі навчальної програми. Але на нашу думку, найдоречніше, маючи на меті формування в учнів автономності та мистецьких потенціалів, сполучити вживання смартфона з самостійною роботою учнів. Студенти сьогодні активно орудують смартфонами, а Wi-Fi можна знайти навіть у громадському транспорті, мобільний інтернет 3G, 4G в даний момент наявний у кожного, тому учні можуть повторювати матеріал до занять, завантажувати навчальні додатки з магазинів Apple Store чи Google Play. Альтернативою до “традиційного” використання гаджету може стати завдання пройти тестування, а також запропонувати учням займатись за технологією «Flipped Classroom».

З іншого боку, залучення смартфонів до процесу засвоєння іншомовних навичок та вмінь має ряд викликів. До прикладу, ефективне навчання може перетворитись на марну трату часу та пусті ігри при недостатній попередній роботі з боку вчителя. Більше того, для злагодженої роботи та використання телефонів необхідний не лише він, тому часто їх ефективному використанню заважають такі технічними труднощі як доступ до інтернету у школі; «зависання» програм та додатків, повна або часткова розрядка телефонів, політика навчального закладу, що не дозволяє використовувати мобільні прилади в урочний час. Крім того, смартфон є не у всіх учнів, розмір екранів не завжди достатній для читання текстів або коментуванню дописів чи відео, не говорячи вже про те, що робота зі смартфонами потребує планування, підготовки, терпіння і наполегливості.

Проте, враховуючи популярність і масовість використання цих смарт-пристроїв школярами, вважаємо, що застосування їх заради вдосконалення іншомовних навичок й умінь сучасних учнів важко переоцінити.

Оглянемо імовірні види роботи зі смартфонами на уроках ІМ: диктофон для запису усних відповідей учнів та аналізу їх говоріння; галерея для використання фотографій, які можна описувати своїм однокласникам, або організувати дискусію з того чи іншого питання. Також використання Google Maps можна різнобічно використовувати під час вивчення теми “Подорожі”. [6: 28]

Таким чином, використання мобільних пристроїв 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 формуванню аспектів іншомовної комунікативної компетенції.

Висновки. Враховуючи все вищесказане, на нашу думку смартфони можуть стати новим засобом навчання, який дасть можливість вчителям готувати свої урки відповідно до потреб сучасних дітей, й до того ж матиме не розважальний, а навчальний характер. Таким чином, залучаючи смартфони до процесу формування та розвитку іншомовних комунікативних 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/ А. Бабич//Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology Vol. 5. No 2. June 2017. pp. 1-4

2. Горбатюк Р. М. Мобільне навчання як нова технологія вищої освіти [Електронний ресурс] / Р. М. Горбатюк, Ю. Й. Тулашвілі. // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2013. – №27 - С. 31-34. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_27_10

3. Баластов А.В. Проблема реализации информационных образовательных технологий для обучения иноязычному профессионально ориентированному общению преподавателей лингвистических специальностей / А.В. Баластов // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 7(135) – С. 176-179.

4. Евзикова О. В. Что такое мобильное обучение и BYOD [Электронный ресурс].Teachtech. 2015. URL: <http://teachtech.ru/teoriya-onlajn-obucheniya/chtotakoe-mobilnoe-obuchenie-i-byod.html>

5. Мобильное обучение. Обучение на мобильных устройствах: прошлое, настоящее и будущее [Электронный ресурс] — URL: <http://appractor.ru/mLearning/> Рекомендации по политике в области мобильного обучения [Электронный ресурс] — URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>

6. Попова А.В. Психолого-педагогические условия обучения технике чтения студентов на основе языковых мультимедийных программ / А.В. Попова // Вестник ТГУ. – 2015. – № 8(148) – С. 196-204.

ПРИНЦИП «MINIMAX» ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Основною метою навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах є формування і розвиток комунікативної компетентності школярів. Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання Рада Європейського союзу виділяє рівні знань іноземної мови, згідно яких учні початкової школи мають володіти рівнем А1 по завершенні навчання у 4 класі. Зокрема, за шкалою самооцінювання для оволодіння *діалогічним* мовленням рівня А1 учню необхідно вміти брати участь у діалозі на простому рівні; а також ставити прості запитання та відповідати на такі ж прості запитання, що стосуються сфери невідкладних потреб, або на дуже знайомі теми. Для оволодіння *монологічним* мовленням – використовувати прості речення та вирази для описання місця проживання та знайомих людей [1: 51].

Однак наші спостереження показують, що учні засвоюють знання по-різному, у кожного свій темп. Є діти, яким середній рівень, на яке зорієнтоване навчання, явно недостатній, вони здатні на більше. Для того, щоб врахувати індивідуальні особливості учнів, забезпечивши їм просування вперед своїм темпом, ми вважаємо буде ефективним використовувати принцип «minimax».

Цей принцип був описаний А.А. Леонтьєвим, Л.Г. Петерсоном та М.А. Кубишевою [2], [3]. Він полягає у тому, що «школа зобов'язана запропонувати учневі зміст освіти за максимальним рівнем. Учень зобов'язаний засвоїти цей зміст за мінімальним рівнем» [2]. Тобто мінімальний рівень - обов'язковий базовий рівень, що виконує вимоги стандартів на нижньому достатньому порозі; а максимальний - визначається максимальними можливостями освітньої програми.

Ми проаналізували, яким чином в рекомендованих Міністерством освіти і науки України підручниках з англійської мови для 4 класу закладів загальної середньої освіти реалізується даний принцип, звертаючи увагу на вправи для навчання монологічного та діалогічного мовлення.

Як ми бачимо, у підручниках є достатньо велика кількість вправ для розвитку говоріння (табл. 1).

Табл. 1

Кількісний та відсотковий показник вправ для розвитку мовлення

				Speaking			
				Production		Interaction	
К-СТЬ, шт.		%	К-СТЬ, шт.		%		

О.Д. Карпюк «Англійська мова»	34	34	67	66
Г. Пухта, Г. Гернгрос, П. Льюїс-Джонс «Англійська мова»	20	64	35	36
Т. Будна «Англійська мова»	45	46	53	54
Г.К. Мітчелл, М. Малкогіанні «Англійська мова»	13	25	38	75

У рамках принципу «*minimax*» у підручниках мають бути надлишкові знання та завдання, які учні можуть додатково засвоїти та виконати, спираючись на свій максимум. В вище зазначених підручниках не було такої варіативності в завданнях.

Таким чином, можна зробити висновок, що принцип «*minimax*» має перспективи до розвитку в початковій школі, адже його дотримання допоможе врахувати індивідуальні потреби та можливості учнів, зобов'язуючи їх освоїти мінімум та даючи можливість дізнатися максимум.

Список використаних джерел та літератури

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273с.

2. Леонтьев Д. Педагогика здравого смысла: гуманистическая философия образования А.А. Леонтьева. *Образовательная политика*. 2015. №4. С. 64–74.

3. Петерсон Л. Г. Дидактические принципы деятельностного метода в системе непрерывного образования (детский сад – школа – вуз). *Педагогическое образование и наука*. 2014. № 2. С. 59–64.

Ю. О. Ткачук

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. п. н., доц. Папіжук В. О.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

За останній час значний вплив на педагогічну практику мали напрямки нетрадиційного навчання: розвиваючого, програмованого, проблемного. Дана тенденція зумовлена необхідністю формування творчих особистостей, які будуть здатні мислити логічно, знаходити рішення в різноманітних проблемних ситуаціях, які часто виникають у повсякденному житті. Ось чому проблемний підхід постає найбільш актуальним засобом навчання у школі, націленим на саморозвиток, адже вирішуючи важкі завдання та проблеми, в учнів формуються пізнавальні здібності, вміння аналізувати та порівнювати [1: 6].

Хоча вивченням проблемного підходу займалися багато вчених, серед яких можна виокремити роботи В. Т. Кудрявцевої, О. Зельца, П. П. Блонського та А. М. Матюшкина та багатьох інших, на наш погляд розроблено недостатньо методик та рекомендацій щодо організації проблемного навчання у школах. Певну складність становить підготовка навчального матеріалу та проблемних пізнавальних завдань, а головним недоліком постає брак підготовлених педагогів з організації проблемного навчання [2: 130].

У своєму дослідженні ми вирішили проаналізувати особливості змісту та методики застосування технології проблемного навчання на уроках англійської мови та показати приклад створення проблемної ситуації для учнів старшої школи.

Згідно з Г. С. Абрамовою, середній шкільний вік є найсприятливішим періодом для творчого розвитку, у цьому віці проблемні та незвичайні завдання викликають підвищений інтерес у дітей та здатні привернути їхню увагу протягом тривалого часу [3: 25]. Відповідно до структури проблемного уроку, складеної М. І. Махмутовим, першим етапом є представлення учням проблемного завдання та стимулювання їх до пошуку невідомого; другий етап – пошук рішення, постановка гіпотези та її перевірка; третій – застосування знань для вирішення проблемного завдання; четвертий – застосування нових здобутих знань на практиці.

Наприклад, учитель задає наступну проблемну ситуацію, при якій учні повинні спільно описати шляхи її вирішення: «The earth can turn into desert in consequence of deforestation. What is the solution?» Далі завданням вчителя є задіяти до вирішення проблемної ситуації всіх учнів, заохочувати колективне обговорення, де кожен проявляє себе як творча та активна особистість. Безперечно, сильні учні, а також особи з високим рівнем контактності виявляють більшу активність, ніж замкнені та слабкі. Проте, проблемні завдання здатні викликати зацікавленість в учнів, що мають низький рівень знань іноземної мови. Оскільки учень виступає суб'єктом діяльності, він сам обирає інформацію, використовує свої джерела, представляє свій унікальний продукт. Проблемні завдання виділяються тим, що не нав'язують якогось певного рішення, вони завжди різноманітні та привабливі для учнів старшої школи.

Отже, проблемне навчання – це тип розвиваючого навчання, що поєднує систематичну самостійну пошукову діяльність учнів із засвоєнням ними готових висновків науки. В процесі роботи з використанням даного методу застосовують такі прийоми навчання, як створення на уроці проблемних ситуацій, організація колективного обговорення можливих підходів до їх вирішення, виконання вправ, що передбачають різні форми спілкування викладача та учнів, максимально наближені до умов реальної комунікації. Зокрема, рекомендуються вправи, що отримали в методиці викладання іноземних мов назву «ініціативні», які формують уміння розпочати розмову, зацікавити партнера зі спілкування, привернути увагу співрозмовника тощо [4: 25].

Безперечно, проблемне навчання відрізняється від традиційного. Така технологія вимагає набагато більшої зосередженості та уваги кожного учня. Учні не просто слухають установки вчителя та покійно 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 досягнення іншомовної компетентності учнів на занятті слід поєднувати проблемно - пошуковий метод навчання з іншими методами навчання [5: 73].

Список використаних джерел та літератури

1. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе. Метод. пособие к серии учеб. - метод. комплексов для 5 - 10 кл. М.: Просвещение, 1978. 224 с.
2. Арапов К. А. Проблемное обучение как средство развития интеллектуальной сферы школьников. *Молодой ученый*, 2012. № 8 (43). 414 с.
3. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. *Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология №4»*. М.: Знание, 1991. 80 с.
4. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе [Текст]: методический материал. М.: Просвещение, 1977. 240 с.
5. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.

Ю. Р. Уточкіна

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Полховська М. В.

ПОНЯТТЯ ГЕНДЕРУ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ

Постановка проблеми. Гендер є одним із центральних та фундаментальних понять сучасного гуманітарного знання. Нині його тлумачать як категорію світоглядного рівня, аналізу якої присвячено різноманітні дослідження в багатьох галузях суспільних наук. Основними проблемами тут постають проблеми влади, політики, мови, сексуальності/тілесності [1: 231].

Категорія біологічної статі перетворюється на гендерний статус шляхом «найменування» (присвоєння імені), одягу й використання інших гендерних ознак.

В англomовній літературі для позначення цього явища вживають терміни «створення гендеру» (doing gender), «продукування гендеру», «практики гендеру». Поняття гендеру охоплює і поділ праці за статевою належністю, і гендерний контракт стосовно прав і обов'язків у сім'ї, і гендерний порядок як процес упорядкування задоволення потреб та інтересів індивідів певної статі, необхідний для того, щоб людська спільнота існувала як цілісність і досягала своїх цілей [3: 104].

Актуальність роботи полягає у важливості та підвищеному інтересі до питання гендеру та методів його дослідження.

Мета статті – визначити, що означає термін «гендер» та його роль у сучасній науці.

Дж. Корбет стверджує, що граматична гендерна система має також і семантичні основи. Мова не тільки виражає культурні погляди на гендер, але й утворює гендерну ідентичність особистості. Гендер є соціальним явищем, суть якого може змінюватися у зв'язку із зміною цінностей.

Це означає, що суспільству притаманні певні норми, що розглядають гендерні ролі, наприклад те, як повинні поводитися чоловіки та жінки відповідно до своєї статі [2: 170]. Гендерний чинник фактор, який враховує природну стать людини і її соціальні «наслідки», є однією з істотних характеристик особистості і протягом усього життя впливає на її усвідомлення своєї ідентичності, а також на ідентифікацію суб'єкта-мовця іншими членами соціуму». Проте, аналізуючи природу соціального феномена гендеру, можна стверджувати, що він вирізняється доволі високим рівнем організації й відповідає головному критерію визначення соціального явища. А. В. Кириліна вважає, що гендер – це соціальна стать на відміну від біологічної, і продукується вона у процесі соціальної, культурної і мовної практики.

Категорія гендеру відіграє значну роль в різних культурах, впливає на поведінкові норми чоловіків та жінок, що фіксуються в текстах різного типу.

Г. Тихоновська визначає лінгвістичний інструментарій гендерних студій у двох вимірах, які умовно, можна кваліфікувати таким чином:

- мова як інструмент пізнання гендеру як самостійної міждисциплінарної парадигми, як своєрідної інтриги пізнання, лінгвістична гендерологія;
- гендерно орієнтовані мовознавчі дослідження – продукування додаткових знань про мову та комунікацію, тобто гендерна лінгвістика.

У мовному інструментарії чоловіків помітне використання великої кількості абстрактних іменників та сполучуваність офіційної та емоційної лексики. При передачі емоційного стану або оцінки предмета чи явища застосовуються слова із найменшою емоційною індексацією; спостерігається одноманітність лексичних прийомів при передачі емоцій.

У жіночій писемній мові науковці відзначають наявність великої кількості вставних слів, означень, обставин, доповнень, а також модальних конструкцій, що виражають різний ступінь невпевненості або впевненості.

Жінки схильні до використання стилістично високих форм, книжкових кліше та використання конотативно нейтральних слів, евфемізмів. Спостерігається велика образність мови при висловлюванні почуттів та оцінок;

використовується дуже емоційна лексика, високе емоційне забарвлення мови загалом [4].

Висновок. Вивчення гендерних мовних особливостей жінок і чоловіків є актуальним в контексті соціолінгвістики, гендерної психології, комунікації, журналістикознавства, мовознавства та інших сфер сучасних гуманітарних наук.

Список використаних джерел та літератури

1. Борисенко Н. Д. Гендерний аспект репрезентації персонажного мовлення в англійських драматичних творах кінця ХХ ст. дис. Київ, 2003. 231 с.
2. Гоца Н. М. Гендер у перекладі: історичний розвиток, основні аспекти та особливості вивчення. Вісник ЖДУ ім. І. Франка. Вип. 45. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2009. С. 168–171.
3. Єрмоленко С. В. Гендерне питання в мовному та методичному аспектах. Укр. мова й літ. в сер. школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. 2008. No 3. С. 36–43.
4. Лавріненко Н. Про нові методологічні підходи до дослідження гендеру. Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2006. No 2. С. 103–115.

А. Р. Фаліштинська

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського

Науковий керівник:

канд. філол. наук, доц. Н. В. Вишивана

ДОМІНАНТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ НА ПОЗНАЧЕННЯ МАТЕРІАЛЬНОЇ ЦІННОСТІ ТА ЇХ СЕМАНТИЧНІ ТА ЕТИМОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Будь-яке лексико-семантичне поле має ядро. Ядром може бути лексема або група лексем. При чому для інвентаризації лексико-семантичного поля можна обрати будь-яку лексему (чи групу лексем), яка цікавить дослідника. Той факт, що лексема може належати до ядра чи периферії знаходиться в прямій залежності від семантики слів, що визначає їх зміст та місце в лексико-семантичному полі.

Актуальність теми полягає в тому, що незважаючи на велику кількість праць, що в загальному присвячені лексико-семантичним полям та категорії оцінки, не вистачає точних даних узагальнюючого характеру щодо семантичних та функціональних особливостей саме ЛСП прикметників на позначення матеріальної цінності у німецькій мові.

Характерними ознаками для ядерних лексем, які є перспективними для виявлення лексико-семантичного поля: 1) центральні, прості за своїм морфемним складом слова; 2) вони володіють широкою поєднаністю; 3) ці слова володіють психологічною важливістю для носія мови; 4) вони не повинні

бути недавніми запозиченнями; 5) значення такої лексеми не може збігатися зі значенням вже якого-небудь іншого слова групи [1: 46].

Для свого дослідження лексико-семантичного поля прикметників на позначення матеріальної цінності у сучасній німецькій мові ми обрали домінантами такі прикметники як: *teuer*, *billig*, *reich*, *arm*. Дані прикметники були перевірені за вищезгаданими критеріями, тому підходять найкраще для проведення подальшого дослідження, тобто для процедури інвентаризації лексико-семантичного поля прикметників у сучасній німецькій мові на позначення матеріальної цінності.

Кожен з цих прикметників є ідентифікатором лексико-семантичної групи з відповідним значенням. Отже, пропонуємо розглянути ближче семантичні та етимологічні характеристики ядерних лексем.

1) Прикметник *teuer* є багатозначним словом, за даними словника «Duden. Deutsches Universalwörterbuch» [2] має два значення: 1. той, що має високу ціну, такий, що коштує великих грошей, той, що вимагає високих цін, пов'язаний з великими витратами. Наприклад, *teure Waren*, *das Kleid ist mir zu teuer*; 2. Той, кого поважають, той, хто дуже ціннується. Наприклад, *mein teurer Freund*, *sein Auto ist ihm lieb und teuer*, (substantiviert:) (scherzhafte Anrede) *meine Teure*, *Teuerste (meine Liebe)*.

Отже, згідно з дефініціями, які подає словник, для нашого дослідження ми будемо застосовувати лише перше значення цього прикметника, оскільки лише воно містить у собі компонент матеріальної цінності.

Що стосується етимології даного слова, нам не вдалося знайти конкретну інформацію. Зазначається лише те, що лексема зі значенням «дорогий за вартістю», «той, що багато коштує» вживалася у давньоверхньонімецькій мові, а це приблизно 8 – 11 століття.

2) Прикметник *billig* є багатозначним словом, що має значення [2]: 1. низька ціна; недорогий; за порівняно невеликі гроші. Наприклад, *billige Waren*, *das Essen ist billig*; 2. а) низької якості. Наприклад, *billigen Schnaps trinken*, *sie trug ein billiges Kleidchen*; б) нібито, вигаданий, безглуздий або подібний, і тому без очікуваного ефекту. Наприклад, *eine billige Ausrede*, *ein billiger Trick*; 3. доречний, виправданий. Наприклад, *ein billiges Verlangen*, *der Richter entschied nach billigem Ermessen*, *billig (gerecht) denken*.

У нашому дослідженні ми використовуємо цю лексему та її синоніми лише у значеннях, що мають стосунок до компоненту матеріальної цінності.

За етимологічним словником німецької слово *billig* зі значенням «дешевий» лише у 18 столітті отримало загальноживане сьогодні значення «недорогий». Раніше прикметник «дешевий» використовувався як синонім «правий», «справедливий» і посилався на природне почуття справедливості стосовно закону. У раніше поширеному правописі використовувалася форма «*billich*» з 11 століття. Через близькість поняття законності до таких понять як відповідність, адекватність, контраст дешевий – дорогий (відповідний – невідповідний) став актуальним у 18 столітті і, зрештою, взяв гору. Сьогодні прикметник зі значенням «дешевий» також використовується негативно

(наприклад, *ein billiges Fähnchen*). Старе значення «справедливий» зберігається лише у формі *Billigung* «схвалення».

3) Прикметник *reich* є багатозначним прикметником, що має такі значення як [2]: 1. Той, який володіє великою кількістю грошей і матеріальних благ, маючи їх в достатку. Наприклад, *ein reicher Mann, er hat reich (eine reiche Frau) geheiratet, eine reich begüterte Familie*; 2. а) (з точки зору обладнання, дизайну тощо) характеризується великими зусиллями; чудовий. Наприклад, *eine reiche Ausmalung der Säle, eine reich geschmückte Fassade*; б) характеризується достатком чогось. Наприклад, *in reichem (hohem) Maße, das Buch ist reich (reichhaltig) illustriert, jemanden reich (reichlich, großzügig) beschenken, belohnen*; в) характеризується різноманітністю; різноманітний [і всебічний]. Наприклад, *eine reiche Auswahl, reiche Möglichkeiten, Erfahrungen*.

Для нашого дослідження ми будемо використовувати лише перше значення даного прикметника, оскільки лише воно має відношення до компоненту матеріальної цінності.

За етимологічним словником лексема *reich* походить з давньоверхньонімецької мови і вперше зустрічається у 8 столітті і має значення, що подібне до сучасного: той, що забезпечений, володіє великою кількістю речей. Це слово, мабуть, кельтського походження, що мало значення «король», «правитель», «принц», що передає думку про заможність особи до якої застосовували цей прикметник.

4) Прикметник *arm* має кілька значень. Словник «Duden» [2] подає такі дефініції: 1. а) без [достатньої кількості] грошей на життя, той, хто мало має, нужденний, не має засобів для існування. Наприклад, *eine arme Familie, sie waren [sehr] arm, substantiviert: die Ärmsten der Armen*; б) той, який мало містить, без корисного вмісту, бідний. Наприклад, *um das auszudrücken, ist unsere Sprache zu arm geistig arm (abwertend; geistig anspruchslos) sein*; 2. нещасний. Наприклад, *das arme Kind, die armen Seelen [im Fegefeuer], meine armen (umgangssprachlich; übermäßig strapazierten, geschundenen, schmerzenden o. ä.) Beine!*.

У своєму дослідженні нами було використано лише лексеми, які мають у своєму значенні семантичний компонент матеріальної цінності.

За етимологічним словником ми побачили, що даний прикметник з'являється ще в давньоверхньонімецькій мові у 8 столітті. При цьому значення прикметника майже не змінилося. Спочатку він вживався у значенні «самотній», «жалогідний», «нещасний». А вже значення «той, що немає засобів на існування, нужденний» прикметник набув у західнонімецькій мові і вживався як антонім до слова «багатий».

Отже, розглянувши детальніше семантичні та етимологічні характеристики прикметників-домінант лексико-семантичного поля на позначення матеріальних цінностей ми змогли побачити, що не всі значення даних прикметників містять у собі компонент матеріальної цінності. Тому перед тим, як обирати домінанти будь-якого лексико-семантичного поля варто з'ясувати дані характеристики та перевіряти їх згідно з критеріями, аби якнайточніше

вибрати підходящі лексеми, які допоможуть правильно виконати інвентаризацію лексико-семантичного поля.

Список використаних джерел і літератури

1. Лексико-семантические группы русских глаголов / под ред. Э. В. Кузнецовой. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1989. 180 с.
2. Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 7. Auflage, Bibliografisches Institut GmbH. Mannheim / Zürich: Dudenverlag, 2011. 2112 s.
3. Slovopectia. URL: <http://de.slovopectia.com/> (дата звернення: 24.09.2021).

А. Ю. Фесенко

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

д. п. н., доц. Щерба Н. С.

ПОНЯТТЯ «РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ» В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ

Відповідно до Концепції НУШ метою середньої іншомовної освіти є формування в учнів низки ключових компетентностей, серед яких основною є спілкування іноземними мовами (ІМ) [1]. Її предметною реалізацією є іншомовна комунікативна компетентність, невід'ємною складовою якої, в свою чергу, є граматична компетентність.

Навчальною Програмою з іноземних мов для основної школи встановлено рівень володіння граматичною компетентністю, якого мають досягти учні після закінчення базової школи. Таким рівнем є А1+ в загальноосвітній школі [2]. На кінець основної школи, учень має володіти значною кількістю граматичних явищ: від ступенів порівняння прикметників до умовних типів речення. Все це необхідно для розуміння та продукування широкого спектру повідомлень як в усній, так і в письмовій формі. Тому сучасні уявлення про навчання граматики передбачають залучення контексту в межах інтегрованого підходу.

Вивченням проблематики навчання граматичного матеріалу учнів закладів загальної середньої освіти займалися численні вітчизняні та зарубіжні науковці, серед яких: Попова Д. А., Гапонова С. А., Андрущенко А. О., Задорожна І. П., Руснак Д. А., Стеченко Т. О. Особливостям навчання граматики на основному етапі присвячені праці таких педагогів, як: Бориско Н. Ф. Рогова Г. В. Склярєнко Н. К.

ГраMATика, як один із важливих аспектів мови, за допомогою якого забезпечується формування мовленнєвих умінь, в усі часи перебувала в центрі лінгвістичних і педагогічних наукових розвідок, дискусій про її місце, роль і значення в навчанні іноземних мов [3]. Поряд зі словниковим і звуковим складом вона являє собою матеріальну основу мовлення. ГраMATика охоплює два основних розділи: синтаксис та морфологію. Синтаксис – це розділ

граматики, що вивчає способи об'єднання слів у словосполученні і в реченні, типи речень, їх будову, інтонацію, порядок слів у реченнях. їх функції та умови вживання. Предметом синтаксису є не конкретний зміст речення, а його граматична форма (структура) [4].

Морфологія (від грец. *morphe* – форма, *logos* - слово, вчення) є розділом граматики, в якому вивчаються явища, що характеризують граматичну природу слова як граматичної одиниці мови. Це вчення про будову та розряди слів (частини мови), граматичні категорії і систему їх словозміни [5].

У педагогічній літературі існує значна кількість визначень **граматичної компетентності**. На думку І. П. Тригуб, граматична компетентність – це наявність у суб'єкта навчання відповідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які можна подати у вигляді конструкта мотиваційного, гностичного, діяльнісного та особистісного блоків. При цьому основними компонентами граматичної компетентності є такі:

- граматичні *навички*: 1) репродуктивні (навички говоріння й письма), 2) рецептивні (навички аудіювання й читання); що характеризуються такими ознаками, як автоматизованість, гнучкість і стійкість та поетапна сформованість);

- граматичні *знання*;
- граматична *усвідомленість* [8: 75].

Як вважає С.А. Кіслова, для поступового формування цих компонентів, граматику слід вводити в обсязі, необхідному для практичного опанування іноземною мовою як засобом комунікації, тобто підпорядкувати роботу над граматичним аспектом вирішенню практичних завдань навчання. В центрі уваги повинні перебувати дії з граматичним матеріалом, розвиток граматичних навичок і вмінь, а не засвоєння знань про лад мови та заучування граматичних правил [9].

Грамматична компетентність – це правильність вживання граматичних форм іноземної мови відповідно із законами та нормами граматики [10: 160]. Як зазначає О. Вовк, граматична компетентність забезпечує системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для побудови осмислених і зв'язних висловлювань; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; навички і вміння адекватно використовувати граматичні явища у мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання мовленнєво-розумових проблемних завдань [11].

Комунікативна підпорядкованість розвитку граматичної компетентності, відображена в запропонованих вище визначеннях, закріплена в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. В документі зазначено, що розвиток граматичної компетентності полягає у формуванні вміння використовувати граматичні засоби мови на основі знання принципів, які керують з'єднанням лексичних елементів у фрази, тобто вміння розуміти та висловлювати думки в процесі продукування та розпізнавання грамотно сформульованих речень (на противагу заучуванню та відтворенню сталих зразків) [12].

Розглянемо сутність формування граматичної компетентності учнів основної школи в умовах **інтегрованого підходу**, що є одним із сучасних трендів світової та вітчизняної освіти.

Інтеграція розуміється як процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох чи більше систем, результатом якого є створення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи [8]. У свою чергу, в межах Концепції НУШ **інтегроване навчання** розуміється як навчання, що ґрунтується на комплексному підході. При цьому освіта не ділиться на окремі дисципліни, предметні межі стираються, натомість пропонується зв'язок між дисциплінами, вчитель (чи вчителі) формують на одному уроці знання й навички з кількох предметних областей [6]. В таких умовах передбачається підвищення самостійності та всебічний особистісний розвиток учнів.

Запровадження інтегрованого підходу в процесі навчання англomовного граматичного матеріалу базується на низці **передумов**.

Першою передумовою є використання комунікативно-когнітивного підходу. На думку Т.О. Стеченко, **комунікативно-когнітивний** підхід реалізується:

- 1) дотриманням принципу комунікативності та свідомості;
- 2) зосередженням на функціях граматичних моделей;
- 3) в особливій увазі до міжмовної інтерференції [14].

Як вважає І.П. Дубчак, комунікативно-когнітивний підхід (ККП) сприяє інтеграції мовних та когнітивних моделей з метою створення мовленнєвого висловлювання, завдяки якому змінюється процес оволодіння іншомовною граматиною [9]. На думку автора, навчання граматики реалізується завдяки наступним **принципам**:

1) *Принцип комунікативної спрямованості*, за яким вивчення мови здійснюється лише під час спілкування, в *контексті* за допомогою якого формуються граматичні навички [9: 3]. Вчитель має створювати контекст у межах програмового навчального матеріалу, в межах якого учні зможуть формувати рецептивні та репродуктивні граматичні навички.

2) *Принцип комплексності*, за яким передбачається інтегроване навчання усіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання та письма) [9: 3].

3) *Принцип функціональності*, згідно з яким граматика має засвоюватись учнями свідомо, а не формально в межах наступних підходів:

а) системно-структурного, де матеріал демонструється за допомогою семантико-синтаксичних відношень (тобто спираючись на розуміння синтаксичних функцій граматичного матеріалу), до яких належать:

- предикативні;
- атрибутивні;
- об'єктні;
- обставинні;
- апозитивні [15].

б) функціонально-сміслового, за яким граматичний матеріал відбирається та подається згідно зі змістом висловлювання [9: 4], тобто тексти для читання та аудіювання, а також усномовленнєві та писемномовленнєві завдання включають чи передбачають використання виучуваного граматичного матеріалу.

4) *Принцип автентичності* передбачає пріоритетне використання матеріалу, пов'язаного з життям народу, мова якого вивчається [9: 4].

5) Готовність до навчання, бажання самовдосконалюватися, дізнаватися нове складають основу *принципу свідомості* [9: 6]. Показником свідомості є вміння застосовувати граматичний матеріал на практиці в ході говоріння і письма; демонструвати здатність розпізнавати граматичні конструкції під час слухання і читання.

6) *Контрастивний принцип* реалізується за допомогою принципу опори на рідну мову, що спонукає учнів до порівняння явищ рідної та іноземної мов, до аналізу подібних та відмінних ознак, а також спрямований на засвоєння теоретичного матеріалу. Іншим принципом, що має враховуватись, є принцип урахування особливостей рідної мови, зорієнтований на запобігання інтерференції [9].

7) *Принцип діяльній основи* передбачає залучення до навчального процесу інтерактивного навчання [9: 9], спрямованого на активізацію взаємодії суб'єктів навчання. Воно організовується за допомогою моделювання життєвих ситуацій ІМ, до яких входять: діалоги, рольові ігри, проектна діяльність тощо.

8) *Інтеркультурний принцип* полягає у веденні діалогу між різними культурами. За В.О. Калініним, діалог культур розуміється як взаємодія та розуміння інших культурних цінностей [16]. Він передбачає акцент на розвитку вмінь учнів:

- встановлювати контакт з представником іншої культури;
- вести діалог;
- поважати традиції та звичаї іншої культури;
- толерантно ставитись до представників іншої культури;
- створювати товариські стосунки між носіями різних культур.

Другою передумовою навчання граматичного матеріалу за інтегрованим підходом є вибір форм і методів організації інтегрованого навчання.

Відповідно до документації НУШ міжпредметна інтеграція може здійснюватись різними шляхами, зокрема через:

- створення інтегрованих курсів – навчальних предметів, які адаптують для вивчення та інтегрують знання декількох наук або видів мистецтв (природничих – «Природознавство», суспільствознавчих – «Я у Світі», біологічних – «Основи здоров'я», музичне й образотворче мистецтво – «Мистецтво», та ін.);

- розроблення нових форм уроків (урок з міжпредметними зв'язками, інтегрований урок, бінарний урок, що проводиться вчителями з різних предметів);

- впровадження навчальних проектів;
- організацію тематичних днів та тижнів.

Усі вказані форми реалізації інтегрованого навчання є доступними для навчання граматичного матеріалу. Предмет «Іноземна мова» може бути інтегрований з предметами «Історія», «Географія», «Музичне мистецтво», «Я у Світі» тощо. Відповідно до обраної траєкторії інтеграції відбувається формування рецептивних і репродуктивних граматичних навичок у контексті.

Зі сказаного можна зробити **висновок**, що граматичні навички визначаються такими рисами як автоматизованість, гнучкість і стійкість, їхнє формування відбувається поетапно. Відповідно до принципів комунікативно-когнітивного підходу до формування іншомовна граматична компетентність застосовують чотири рівні: 1) орієнтовно-підготовчий; 2) формувальний; 3) узагальнювальний; 4) контролюючий. Саме за цими рівнями завдяки таким дисциплінам як психологія, педагогіка, філософія та дидактичним і рольовим іграм, бесідам та дискусіям поступово розвиваються та вдосконалюються граматичні навички. У свою чергу, інтегроване навчання будується на комплексному підході, підвищуючи самостійність та всебічний розвиток учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Нова українська школа: ключові компетентності. *Український інститут розвитку освіти*. URL: <https://uied.org.ua/nova-ukra%D1%97nska-shkola-klyuchovi-kompetentnosti/> (дата звернення: 30.10.2021).
2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5-9 класи. 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: 30.10.2021).
3. Бориско Н. Ф. Сам себе методист, или Советы изучающему иностранный язык. Киев: Инкос, 2001. 267 с.
4. Синтаксис як розділ мовознавства. URL: <http://www.w3.org/1999/xhtml> (дата звернення: 30.10.2021).
5. Морфологія як розділ граматики. URL: https://pidru4niki.com/68671/dokumentoznavstvo/morfologiya_rozdil_gramatiki (дата звернення: 30.10.2021).
6. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 1). *Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/articles/integrované-navchannya-tematichnij-i-diyalnisnij-pidhody-chastyna-1/> (дата звернення: 31.10.2021).
7. Кіслова С. А. Навчання граматики англійської мови на основі комунікативних завдань у вищій школі. МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2019. 97 с.
8. Тригуб І. П. Формування граматичної компетенції у студентів ВНЗ у процесі вивчення англійської мови. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2014. №10. С.74–77.
9. Дубчак І. П. Принципи формування граматичних навичок говоріння на засадах комунікативно – когнітивного підходу. URL: Vknlu_Ptp_2011_19_11.pdf (дата звернення: 30.10.2021).
10. Приходько О. О. Формування граматичної компетенції у процесі навчання англійської мови у технічному ВНЗ. *Наукові записки Ніжинського*

державного університету ім. Миколи Гоголя. *Філологічні науки*. 2015. Кн. 2. С. 160–165.

11. Вовк О.І. Сучасна стратегія формування англомовної граматичної компетенції у студентів-філологів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2008. № 27. С. 5–10.

12. Скляренко Н. К. Навчання граматичних структур англійської мови в школі. Посібник для вчителів. К.: Рад. школа, 1982. 103 с.

13. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment// Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. – Cambridge University Press, 2001. 260 p.

14. Стеченко Т. О. Методичні принципи формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2003. С. 121–124.

15. Загнітко А. П. Теоретична граматика сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. *Літературне місто*. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=660> (дата звернення: 30.10.2021).

16. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис... канд. пед. наук. Житомир, 2005. 20 с.

17. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 2). *Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/articles/integrované-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-2/> (дата звернення: 31.10.2021).

К. В. Федосенко

*Житомирський державний
університет ім. І. Франка*

Науковий керівник

к. пед. н. доцент, Папіжук В. О.

ЗНАЧЕННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Сьогодні можна спостерігати підвищення важливості формування лінгвокраїнознавчої компетентності учнів під час вивчення іноземної мови, адже саме лінгвокраїнознавча та культурна обізнаність відіграє одну з вирішальних ролей в успішній реалізації учнів у сучасному мультикультурному світі. Процес формування лінгвокраїнознавчої компетентності під час навчання іноземної мови відкриває перед науковцями широкий діапазон проблем, серед яких актуальним залишається питання підготовки учнів до міжнародної комунікації як в реальному, так і в інформаційному середовищі.

Запропонована тематика неодноразово виступала об'єктом наукових досліджень. В історії лінгвістичних студій особливо помітними є праці М.З.Біболетової [1], Е. А. Генцицької, Н. М. Гордієнко [2], Г. В. Князевої, Т. М. Колодько, Ю. В. Маркобок, А. С. Нипадимки, Н.О.Пшеняннікової, Н. І.

Сарновської, В. В. Сафоновой, В.М.Чиркової, С. Берардо, М. Бірама, Д. К. Деардорффа, Дж.Лонерган, Т. Марча, М. І. Поззо, А. Фантіні тощо.

Мета розвідки полягає у визначенні важливості формування лінгвокраїнознавчої компетентності учнів під час навчання англійської мови.

Сучасний метод навчання іноземних мов керується комунікативним підходом. Метою викладання іноземних мов у середній школі є досягнення учнями іншомовної комунікативної компетентності на пороговому рівні (термін Ради Європи), тобто здатність та реальна готовність школярів здійснювати спілкування іноземними мовами та досягати взаєморозуміння з носіями іноземної мови [1, с. 1]. І без володіння певною кількістю інформації щодо культури країни, народу, мова якого вивчається, таке спілкування видається неможливим. Лінгвокраїнознавчий компонент у навчанні іноземної мови - це інформація про традиції, ритуали, соціальні стереотипи, звичаї, норми поведінки та етикету, здатність розуміти та адекватно використовувати їх у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури. Розвиток соціокультурної компетенції учнів на уроках англійської мови є однією з найефективніших методик навчання іноземних мов, що ставить за мету формування в учнів змістовного сприйняття та розуміння іноземної мови, володіння мовним матеріалом для побудови власних висловлювань.

Формування лінгвокраїнознавчої компетентності в учнів відіграє величезну роль у вихованні інтернаціоналістів та патріотів своєї країни. На уроках англійської ми вчимося любити цей світ і покращувати його своїми добрими думками та почуттями, одягненими в слова. Вивчаємо живопис, музику, літературу, прислів'я, мовні особливості, етикет різних країн. Саме такі знання відіграють особливу роль у сучасному світі, де часто загострюються міжетнічні відносини, де патріотична та міжкультурна освіта має велике значення. Соціокультурна компетентність передбачає готовність і здатність жити і взаємодіяти в сучасному полікультурному світі [2].

Відбір країнознавчого матеріалу має бути зумовлений сферами та формами реального іншомовного спілкування школярів, реальним запасом мовних засобів, можливостями використання одержаної країнознавчої інформації, знаннями, якими учні оволоділи на уроках з основ наук, розмаїттям культур та сучасної дійсності країн, мова яких вивчається. При відборі інформації про країну важливим є фактор вікових особливостей та інтересів учнів. Автентичні тексти мають містити фактичний матеріал, який є цікавим для учнів і задовольняє їх країнознавчі інтереси. Пошуково-творчі соціокультурні завдання для учнів старшої школи спираються на такі види вербальної наочності, як краєзнавчий текст, уривок з автентичної статті, художній текст тощо. На цій основі учням пропонується знайти більш детальну інформацію про соціокультурні явища, творчо опрацювати її в реальних іграх, дискусіях і проектній роботі.

Використання матеріалів соціокультурного змісту на заняттях англійської мови сприятиме розвитку лінгвістичного світогляду, активізації власного досвіду та фонових країнознавчих знань, сприятиме запам'ятовуванню лінгвістичного матеріалу та допоможе уникнути

соціокультурних помилок у майбутньому, передбачить розвиток логічного та критичного мислення учнів, допоможе здобути вміння користуватися автентичною літературою [4, с. 9]. Формування соціокультурної компетентності на основі лексики соціокультурного змісту на заняттях англійської мови має відбуватись за певним алгоритмом, який враховує мету навчання на кількох етапах та передбачає виконання певних мовних і мовленнєвих вправ [3, с. 119]. На підготовчому етапі вчитель аналізує відібраний матеріал щодо соціокультурного компоненту та узгоджує послідовність його виконання на занятті. На етапі семантизації лексичного матеріалу соціокультурного змісту необхідно активізувати фонові знання учнів. На етапі рецептивно-репродуктивного тренування передбачається створення стереотипів вживання лексики соціокультурного змісту на рівні фрази. Метою етапу комунікативної практики є самостійне вживання лінгвістичного матеріалу в усіх видах мовленнєвої діяльності [3, с. 120].

Технологічний процес не стоїть на місці і має великий вплив на формування сучасної людини, нова ера інформаційних і комунікаційних технологій змінила людей «з ідеями про те, як вирішувати повсякденні ситуації, в організації бізнес-процесів, а також на механізм реалізації освітніх послуг. Кожен вчитель загальноосвітньої школи знає про необхідно впроваджувати інноваційні підходи до викладання свого предмета, акцентуючи увагу на використанні інтернет-ресурсів як одного з фондів»[3]. За допомогою Інтернету можна створити справжнє мовне середовище на основі інтенсивного спілкування з носіями мови, роботи з автентичною літературою, прослуховування оригінальних текстів, що, безперечно, сприяє підвищенню рівня мотивації школярів.

Таким чином, формування соціокультурної компетентності учнів старших класів має важливе значення в наш час. Відбираючи інформацію про країну, вчитель має керуватись інтересами учнів. На старшому етапі навчання учні надають перевагу пошуково-творчим соціокультурним завданням з використання автентичних матеріалів, які містять фактичний матеріал та базуються на основі лексики соціокультурного змісту. Формування соціокультурної компетентності відбувається за певним алгоритмом, який передбачає виконання певних мовних і мовленнєвих вправ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту: Закон України (ред. від 16.07.2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Бахов І. С. Міжкультурні аспекти інтеграції Інтернету у навчання іноземної мови. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 97-104. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2016_2_20.

3. Березенська Л., Сіваєва Н. Як сформувати лексичну складову соціолінгвістичної компетенції: алгоритм для вчителя // *Іноземні мови в навчальних закладах*. – 2008. – № 1. – С. 118–120.

4. 4(1). С. 76-79. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2018_4\(1\)_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2018_4(1)_18).

5. Кожем'яко Н. В., Мостицька Л. М. Використання інтернет-ресурсів у вивченні іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип.

6. Мамонова І. П. Формування оціокультурних компетенцій учнів через використання автентичного матеріалу / І. П. Мамонова // *Англійська мова та література*. – 2011. – № 19–21. – С. 9–10.

Д. Г. Чеботар

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Закалюжний Л.В.

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ ЯК ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ТА МЕДІОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА

Постановка проблеми. На сьогодні існує дуже велика кількість різноманітних видів мистецтв, і на перший погляд, може здатися, що всі вони чітко відокремлені один від одного й жодним чином не перетинаються. Проте вчені, зокрема літературознавці, задаються питанням, яким чином, читаючи певний літературний твір, ми можемо одночасно і сприймати його текстуальну основу, і «споглядати» за допомогою власної уяви певну архітектурну споруду (роман В. Гюго «Собор Паризької Богоматері»), живописне полотно (новела Е. А. По «Овальний портрет»), «чути» музику (новела Е. А. Т. Гофмана «Дон Жуан»), уявляти кінофільм (новелізація)?

Актуальність роботи полягає у важливості й підвищеному інтересі до питання систематизації дефініцій і методів дослідження інтермедіальності як однієї із магістральних стратегій світової літератури.

Мета статті – визначити зміст поняття «інтермедіальність» і з'ясувати методи його вивчення.

У компаративістиці для позначення співдії декількох різних типів мистецтв вживається термін «інтермедіальність», що означає переклад мови одного мистецтва мовою іншого виду мистецтва у межах однієї культури. Незважаючи на велику кількість дослідницьких праць у полі інтермедіальності (Ю. Мюллер, Н. Тішуніна, У. Еко, О. Тіماشков, І. Борисова, Й. Шрьотер, Є. Фаріно, І. Шпільман, Й. Печ), цей термін, усе ж, потребує подальших обґрунтувань і конкретизації.

Уперше цей термін запропонував німецький літературознавець О. Ганзен-Льове у 1983 році у статті «Проблема кореляції словесного та образотворчого мистецтв на прикладі російського модернізму», у якій літературознавець запропонував таку дефініцію інтермедіальності: «Співпраця гетерогенних художніх форм у рамках одного інтегрального медіума (театр, опера, кінофільм, перформанс тощо), а також єдиної мультимедійної презентації відбувається за зовсім інших інтертекстуальних умов і виявляє інші кореляції, ніж у випадку мономедіальної комунікації (літературний текст, німе кіно

тощо)» [10: 291]. Зіставивши цей термін із раніше запропонованим Ю. Крістєвою терміном «інтертертекстуальність», дослідник виявив різницю між номедіальною та мультимедійною репрезентацією, яка є в таких синтетичних видах мистецтва, як кіно й театр.

Теорія інтермедіальності знайшла широке застосування у німецькому (Ю. Мюллер) та російському (І. Борисова, Н. Тішуніна, О. Тімашков) наукових дискурсах, і з нею на генетичному рівні пов'язана теорія медіа.

У процесі взаємодії двох видів мистецтв спостерігаються розширення та збагачення їхніх виражальних властивостей, таким чином виникають нові засоби їхнього творення. Декодувати твір, попередньо виявивши в ньому коди інших видів мистецтва, дозволяє рецептивна поетика, за допомогою якої можна досліджувати «текст» крізь призму індивідуального сприйняття глядача/читача/слухача тощо. Згідно зі знаковою теорією В. Ізера, Г. Яуса та ін., будь-який твір не може існувати без реципієнта, оскільки адресат – невід'ємний учасник процесу комунікації, а не відсторонений спостерігач.

В. Ізер, який досліджував взаємодію читача із текстом, стверджує, що саме в уяві реципієнта відбувається його цілковите становлення, формується постійна картина та заповнюються ті «пусті місця», які автор випадково або навмисне залишив порожніми.

Г. Яус розглядав рецепцію як двосторонній акт та виділяв два її типи – прийняття (присвоєння) і обмін. Він стверджував: «Кожен адресат (читач) може сприймати мистецький твір по-своєму: просто читати його (навіть не розуміючи) або (у кращому випадку) захоплюватися або заперечувати, критикувати, тлумачити його зміст, гратися з його формою, приймати раніше визнані інтерпретації літературних критиків або ж придумати власний твір. Врешті-решт, читач може відгукнутися на художній твір, створивши свій власний» [1: 374]. У. Еко обґрунтовує необхідність рецепції, стверджуючи, що на зрозумілість і визначеність твору впливає його сприйняття читачем, тому його «споживання» і відтворення варто розглядати як реалізацію та інтерпретацію, певне «відродження» [9: 127]. Тому рецепція художнього твору є його осмисленням, шляхом до пошуку культурних асоціацій, розкодуванням закодованої інформації. Сутність поняття «інтермедіальність» опиняється у фокусі уваги як вітчизняних, так і закордонних дослідників, які працюють у сфері когнітивної поетики, лінгвістики тексту тощо. Специфіка підходу до цього поняття визначається як особливостями накопичених знань та віломостей, загальними тенденціями, так і ракурсом погляду кожного окремого вченого.

Дослідники приділяють велику увагу художнім текстам. Ця тенденція є актуальною через ускладненість принципів організації художніх текстів, які не тільки інтерпретують, запозичують, а також асимілюють коди текстів інших видів мистецтв. Таким чином текст стає певним «інформаційним генератором», який здатний обробляти отримувані повідомлення, створювати нові та зберігати різні коди [1: 374].

Розглянемо деякі інші спроби трактувати поняття «інтермедіальність» та дефініції цього терміну.

Інтермедіальність – невід’ємна ознака сучасного літературно-художнього дискурсу, характеризує текст як поєднання інших численних текстів або їхніх відрізків, поєднання непоєднуваного, навіть парадоксального, що призводить до непередбачуваності авторських варіацій та невичерпності.

Інтермедіальність характеризує світовідчуття сучасної людини, яка живе у світі медіа. Зазвичай, кожний окремо взятий текст є місцем перетину інших текстів, бо письменник знаходиться під впливом різних дискурсів, реагує на інші твори [1: 375].

Дослідники пропонують наступні визначення терміна: *інтермедіальність* – наслідок не лише осягнення, а й підпорядкування літературою властивих іншим видам мистецтва виражальних засобів. За визначенням Ю. Лотмана, це «текст у тексті» [4], за твердженням Є. Фаріно – «мистецтво у мистецтві» [1: 373], за висновком Н. Тішуніної – «особлива форма діалогу культур» [7: 160].

Інтермедіальність – це відтворення у літературному тексті таких образних структур, які транслюють інформацію про інші види мистецтва.

Інтермедіальність – створення цілісного поліхудожнього простору у системі культури (або створення художньої метамови культури); спосіб організації художнього тексту; методологія аналізу як окремого художнього твору, так і мови художньої культури у цілому [5:185].

Через сформульоване у другій половині ХХ ст. поняття «інтермедіальності» найбільш чітко розкривається поняття взаємодії мистецтв, яке відбувається завдяки різним семіотичним рядам. Теорія інтермедіальності передбачає опанування змістовою та образною взаємодією кількох видів мистецтв у тексті художнього твору. Вона визначається як спосіб організації художнього твору і як особлива методологія. Феномен інтермедіальності полягає у збільшенні можливостей інтерпретації літературного твору не тільки завдяки літературознавчому інструментарію, а й у збагаченні його мистецтвознавчою термінологією [5: 184].

Через виникнення все нових типів медіадискурсу у сучасному інформаційному просторі, виникає проблема їх опису з точки зору взаємодії їхніх полікодових складових. Ця проблема не є новою, тому що поліхудожні тексти існували і раніше. Взаємодія кодів (візуального, вербального, музичного) може бути визначена лише на підставі інтерсеміотичного підходу, який досліджує принципи передачі інформації у полі художнього тексту.

Інтерсеміотичність визначає апелювання до різних форм екфрасису, жанрових форм емблематики, актуалізуючи методи синестетичного зображення. Поєднання різних форм нелінійного тексту є необхідною сферою прояву інтерсеміотики [6: 25].

Положення про взаємодію різних соціальних норм, свого роду «кодів», тісно пов’язане з тезою Ю. Лотмана про множинність кодувань художнього тексту і з твердженням М. Бахтіна про «поліфонію» художнього тексту.

Дійсно, будь-який художній текст можна розглядати як мінімум двічі закодований: завдяки природній мові і мові художньої літератури. Мова художньої літератури, так само як і мова кіно, театру, розглядаються у якості

«вторинних моделювальних систем» (Б. Успенський, Ю. Лотман), при чому вторинність вказує лише на факт їх створення за «первинною» моделлю мови.

З появою терміна «інтермедіальність» та його розвитку виникають різні підходи щодо його засвоєння та розкриття його сутності. Дослідники тлумачать його з двох точок зору: семіотичної та технологічної. Щодо семіотичного розуміння терміна, то, з одного боку, воно співпадає з технологічним (як інтеграція та взаємодія), а з іншого, відрізняється. Ця відмінність була з'ясована у статті Й Шретера «Інтермедіальність». Науковець виокремлює чотири підходи стосовно семіотичного трактування поняття «інтермедіальність». Й. Шретер на основі синтезу формального і структурального підходів вичленовує чотири види інтермедіальності: синтетичну, трансмедійну, трансформаційну та онтологічну. Синтетична інтермедіальність характеризується виникненням якісно нового, органічного інтермедіума.

Трансмедійна, або формальна інтермедіальність, має у своїй основі естетичну реалізацію в одному медіумі формальних структур одного медіума через зіставлення з іншими медіумами [3: 68].

Визначені Шретером види являють не стільки різновиди інтермедіальних, скільки взаємопов'язані види взаємодії мистецтв: синтез мистецтв (як форма мульти- і мономедійності) та інтермедіальних (як взаємодії мов і текстів мистецтв). Типологія інтермедіальних відносин представлена у літературно-музичній класифікації С. Шера (на матеріалі німецького романтизму), скоректованій згодом А. Гіром, і в літературно-живописній класифікації А. Ганзена-Льове (на матеріалі російського авангарду) [3: 69].

Існують такі типи інтермедіальності:

1. *Синтетична інтермедіальність* – перша частина текстів, які відносять до цієї групи, визначає інтермедіальність як поєднання засобів масової інформації, що призводить до створення нового медіуму. З появою нових синтетичних «мономедіальних» форм можливо розмежувати «мистецтво» і «життя». Інтермедіальність як синтез медіа, що як висновок дає єдність, яка повертає цілісність буття. Американські дослідники Ю. Ялгут і Д. Гігінс є прихильниками цього підходу.

2. *Формальна або трансмедіальна інтермедіальність* формується на наявності формальних структур, які є характерними для різних медіа. Й. Печ стверджував, що медіум та форма є невід'ємними, тому що форма може виникнути лише у медіумі. Дослідник вважав, що не існує інтермедіальності між кіно та літературою, бо вона утворюється тільки між літературним медіа та екранізованим оповіданням. Наприклад, один і той самий сюжет може бути втілений засобами різних видів мистецтва. Наративи є незалежними від медіа, тим самим вони допомагають виявити схожі та відмінні риси у взаємовідносинах з медіа. Дослідники І. Шпільман та Й. Печ підтверджували та досліджували цю думку.

3. *Трансформаційна інтермедіальність* – це модель, заснована на репрезентації одного медіа іншим з перекладом з однієї знакової системи на іншу з трансформацією інформації при переході в інший медіум. Цей тип інтермедіальності можна помітити у процесі репрезентації, таким чином він

стає його зворотним боком (наприклад, архітектура на фото, живопис у кіно). Представниками цього підходу є Д. Болтер, М. Турім, Р. Грузін, Ф. Гейуорд.

4. *Онтологічна інтермедіальність* або *онтомедіалітет* – медіа завжди існує у зв'язку з іншими медіа. Не існує жодної медіа, яка є самостійною, вона завжди має системний характер. Прикладом цього може слугувати театральність прози, музичність поезії. Цей вид інтермедіальності у своїх працях досліджував Ю. Мюллер.

5. *Віртуальна інтермедіальність* – перспективний напрям інтермедіальних досліджень, який потребує додаткового обґрунтування та дослідження [8: 197].

Для вищезазначених підходів спільним є те, що різні види мистецького дискурсу створюють художню єдність. Інтермедіальні відносини проявляються не в рамках одного тексту, а у взаємовідношенні текстів різних видів мистецтва [8: 196].

В. Вольф наприкінці ХХ століття доповнив класифікацію Шера, таким чином, ставши одним з основних теоретиків інтермедіальних кореляцій. Ґрунтування інтермедіальних зв'язків, за В. Вольфом, передбачає таку послідовність: *екстракомпозиційна інтермедіальність* та *інтракомпозиційна* (у вузькому сенсі) *інтермедіальність*. У свою чергу, автор поділяє екстракомпозиційну інтермедіальність на:

1) *трансмедіальність* (наприклад, варіації у літературі та музиці, розповідний характер літератури та музики);

2) *інтермедіальна транспозиція* (перехід роману в оперу). Інтракомпозиційна інтермедіальність поділяється на такі види, у яких вчений виділяє декілька різновидів:

1) *інтермедіальне посилання* (використання однієї семіотичної системи):

а) явне посилання або інтермедіальна імітація (програмна музика, музикалізація художньої літератури);

б) неявне посилання або інтермедіальна лематизація (характер композитора у художній літературі, обговорення музики у літературі);

2) *плюральна інтермедіальність* (використання понад одного символу, які належать до декількох семіотичних систем):

а) інтермедіальне злиття (постановка опери);

б) інтермедіальна комбінація (текстуальна основа опери).

В. Вольф зауважує, що попередні дослідження були сфокусовані на «інтермедіальності у вузькому сенсі» або «інтракомпозиційній інтермедіальності» та її типах.

Типологія, яку запропонував В. Вольф, починається з більш широкого тлумачення цього терміна, а саме з «екстракомпозиційної інтермедіальності» та її видів [6: 25–26].

У контексті інтермедіальності окреме місце займають питання методологічного характеру, головним чином теорія інтермедіального аналізу, який передбачає міждисциплінарний підхід до вивчення подібного типу відносин між мистецтвами. У його основі лежить інтертекстуальний аналіз з елементами культурологічного аналізу та рецептивної естетики. Такий підхід передбачає виявлення інтермедіальної структури (яка містить інформацію про

інші види мистецтва) у творі, встановлення її можливих «претекстів» і вивчення їх подальшої трансформації та функціонування у художньому тексті (музичному творі, картині або літературному тексті).

Інтермедіальний аналіз спрямований на виявлення засобів суміжних мистецтв, що реалізуються у літературі. Прочитання кінематографічних, живописних або музичних кодів у ній дозволяє з'ясувати смислові глибини тексту, віднайти приховані в інтрахудожніх дискурсах відтінки значень.

Інтермедіальний аналіз було здійснено з опорою на модель В. Чуканцевої, що складається з трьох етапів:

- вибір загальної для різних видів мистецтв категорії аналізу (наприклад, категорія художнього простору та часу, художнього стилю, художньої форми, художнього образу тощо);

- визначення спільних для них рівнів аналізу (художні деталі, композиція, ритмічна організація тощо);

- аналіз засобів, технік та прийомів художньої виразності творів інших видів мистецтв у зв'язку з їх втіленням у літературному творі (гра з перспективою, реалізація особливостей живописного або музичного жанру на матеріалі літературного тексту, зміна ритму і темпу розповіді, прийоми світлової та кольорової організації тощо) [2].

У цілому, аналітичний огляд літератури, у якій дослідники апелюють до поняття «інтермедіальність» та суміжних термінів, дозволив звести розмаїття дефініцій терміну до наступного: *інтермедіальність* – це відтворення у художньому тексті таких образних структур, які несуть інформацію про інші види мистецтва. Прочитання кінематографічних, живописних або музичних кодів у художньому тексті дозволяє виявити його смислові глибини, віднайти приховані в інтрахудожніх дискурсах відтінки значень, що ми вважаємо релевантним для аналізу у складі художнього тексту як полікодової структури.

Висновок. Підсумовуючи вище зазначене, варто наголосити на тому, що явище інтермедіальності та власне інтермедіальний аналіз є важливою складовою будь-якого виду мистецтва й, відповідно, наукового дискурсу. Описана специфіка потребує його подальшого, детального вивчення та дослідження.

Список використаних джерел та літератури

1. Вайсштайн У. Порівняння літератури з іншими видами мистецтва: сучасні тенденції та напрями дослідження в літературознавчій теорії і методології / Ульріх Вайсштайн; за заг. ред. Дмитра Наливайка // Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська Академія», 2009. С. 372–374.

2. Еллестрьом Л. Теоретичний підхід до медіа трансформацій. URL: http://studopedia.su/16_169779_oglyad-doslidzhen-intermed...oi-problematiki.html (дата звернення: 26.10.2021).

3. Касперський Е. Літературознавча компаративістика та діалог / Е. Касперський; Науковий проєкт, загальна ред. Л. Грицик // Захід – Схід: основні

тенденції розвитку сучасного порівняльного літературознавства: Антологія. Донецьк: ЛАНДОН XXI, 2012. С. 68–69.

4. Лотман Ю.М. Избранные статьи. URL: <http://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/06/Tekst-dysertatsii-1.pdf> (дата звернення: 26.10.2021).

5. Просалова В.А. Інтермедіальність у системі інтертекстуальних зв'язків / Віра Просалова // Актуальні проблеми української літератури і фольклору : наук. зб. №15. Донецьк, 2010. С. 184–185.

6. Тимашков А.Ю. Интермедиальность как авторская стратегия в европейской художественной культуре рубежа XIX-XX веков: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. Искусствоведения / А.Ю. Тимашков. СПб., 2012. С. 25–26.

7. Тишунина Н.В. Западноевропейский символизм и проблема взаимодействия искусств: Опыт интермедиального анализа / Н.В. Тишунина. СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. 160 с.

8. Хамина А.А. Теория интермедиальности: проблемы и перспективы / А.А. Хамина // Мова і культура, 2012. Вип.15. Т.7. С. 196–197.

9. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыт о переводе / Пер. с итал. и комм. А. Н. Коваль. СПб.: Symposium, 2006. 127 с.

10. Hansen-Löve A. Intermedialität und Intertextualität: Probleme der Korrelation von Wort und Bildkunst – am Beispiel der russischen Moderne / A. Hansen-Löve // Wiener Slawistischer Almanach. Wien, 1983. Sbd. 11. S. 291.

К. І. Черниш

Житомирський державний університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к.ф.н., доц. Савчук І. І.

СИМВОЛІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ КОЛЬОРУ В АНГЛОМОВНОМУ СОЦІУМІ

Актуальність. Навколишній світ кожна людина сприймає кольоровим. Протягом довгого періоду часу здійснювались спроби проникнення в фізичну та фізіологічну природу кольору, зрозуміти його вплив на свідомість людей тощо. При одержанні словесної форми, колірний образ стає предметом вивчення лінгвістики. Колір у когнітивістиці та лінгвокультурології розглядається у вигляді однієї із суттєвих когнітивних категорій в розумінні людиною навколишнього світу, а також як ємний культурний код, знання якої може сприяти подоланню «культурологічного дальтонізму» [1] при взаємодії різних народів. Зіставлення кольоропозначень в різних мовах – це один з найбільш популярних напрямків сучасних досліджень, завдяки чому з'являється можливість виявити специфіку національного світобачення. Не дивлячись на суттєву кількість лінгвістичної літератури, що стосується проблеми кольоропозначень ряд питань лишаються відкритими. До таких маловивчених тем належить проблема символічного значення кольору в англomовному соціумі. Все вищезазначене обумовлює актуальність даного дослідження.

Мета дослідження полягає у розкритті особливостей символічного значення кольору в англomовному соціумі.

У культурній традиції всіх народів, включаючи англійців, сформувались неусвідомлювані відповідності між певними кольорами й образами, незважаючи на відносну універсальність сприйняття кольору усіма людьми. Деякі уявлення й почуття пов'язують з окремими кольоропозначеннями. На основі символіки кольору формуються семантичні мікросистеми символічних значень колірних позначень. В англійській та українській мовах виділяють такі мікросистеми символічних значень колірних прикметників: 1) «хороший» – білий, «ніякий» – сірий, «поганий» – чорний; 2) «дозволяючий» – зелений, «попереджуючий» – жовтий, «забороняючий» – червоний; 3) «революційний» – червоний, «контрреволюційний» – білий; 4) «ніжний, слабкий, радісний» – рожевий, «безтурботний» – блакитний» [2: 7].

При зіставленні стійких сполучень символічних значень колірних прикметників можна помітити риси схожості й відмінності в символіці української та англійської мов. Відношення до білого й чорного кольорів у більшості народів схоже, що не дивно, адже: білий колір – колір дня, а чорний – ночі. Звідси і сформувався зв'язок білого кольору з добром, а чорного – зі злом [4: 120]. Білий колір в більшості культур виступає символом хороших якостей людини (на кшталт, помірності, спокою духу й благородства). Ймовірно, що це являється причиною того, що ряд позитивних компонентів значень в моделі прикметника «білий» в англійській і українській мовах – невинний, нешкідливий (a white lie – a harmless minor untruth), щасливий, улюблений, (white boy – a person who is favoured). До цієї ж мікросистеми символічних значень відноситься також прикметник сірий зі значенням «ніякий» (наприклад, to feel grey – to feel gloomy). Прикметник чорний в значенні «поганий» теж являється членом мікросхеми (наприклад, a black look – a threatening look). У багатьох культурах чорний колір ототожнюється з трауром, нещастям, смертю [3: 104].

Семантичний зміст мікросистеми «дозволяючий» – зелений, «попереджуючий» – жовтий, «забороняючий» – червоний, яка базується на символіці цих кольорів – прийнята у світі і використовується для регулювання вуличного руху (система кольорових сигналів світлофора). Ця мікросистема представляється через наступні стійкі сполучення англійської мови: green light – permission to do something, to give somebody a green light – to give someone a permission; yellow card; Red Data Book – a compilation published by UN of plant and animal species considered in danger or extinction, red alert – the final stage of an alert, attack by enemy seems. Також зелений колір являється символом молодості й радості життя (to see green in someone's eyes – to think someone is naive). Прикметник жовтий з давніх часів мав символічний сенс зради [3: 111]. Окрім того, за традицією на кораблі піднімався жовтий прапор (the yellow Jack) під час епідемії. Зазначений прикметник асоціюється з поганим, безрадісним: жовта туга, жовте життя, тобто життя без радості тощо.

Мікросистема символічних значень («революційний» – червоний, «контрреволюційний» – білий) прослідковується в українській й англійській

мовах через ряд стійких сполучень (Червона армія – назва радянської армії 1918-1946 рр., червоний прапор – символ пролетарської революції, білий терор – систематичне масове знищення контрреволюцією керівників й учасників революційного руху; redbaiting – the act of baiting someone as a Communist, often in a malicious way, white terror. За католицькою традицією червоний колір – символ мученицької смерті за віру, тоді як людина в червоному одязі – улюблена Богом [4: 110].

Наступна мікросхема – символіка рожевого й блакитного кольорів. Рожевий має символічне значенням «ніжний, слабкий» реалізується в більшості в українській мові (рожеві мрії – мрії про приємне). Прикметник блакитний в значенні «безтурботний» в основному реалізується у фразеології: Blue Bird – the symbol of happiness. Блакитний (синій) – це колір неба, небесного Раю (куди прагнуть потрапити всі християни), тому міжнародній символіці блакитний (синій) колір має зв'язок з християнськими чеснотами. При цьому, у прикметників групи синього кольору в англійській мові доволі мало позитивних значень (з очевидною позитивною конотацією зустрічаються лише 2 значення – вірність, сталість і очікування щастя, ідеалізація, всі інші – негативні). Ймовірно, що в цій мікросистемі символічне значення блакитного кольору «безтурботний» реалізується з повною очевидністю тільки в стійких сполученнях української мови; в англійській – символізм блакитного (синього) має негативний відтінок, що помітно з переважаючої більшості негативних значень прикметника blue: «сумний, в поганому настрої» (in a blue mood – in low spirits); «грубий, непристойний» (blue film – pornographic film) [2: 6].

Висновки та перспективи. Таким чином, колір відіграє істотну роль при сприйнятті людиною навколишнього світу, так як може викликати певні асоціації. Найчіткіше асоціативність кольору прослідковується в мові через різного роду стійкі сполучення, до яких входить колірний компонент, оскільки вони стали, володіють постійним лексичним складом й цілісним значенням. Національно-культурними особливостями та символікою кольору в конкретній мові обумовлені відмінності в семантичній структурі кольоропозначень в українській і англійській мовах. Подібності також є залежними від існування спільних рис в символіці, сприйнятті кольору носіями української й англійської мов. З огляду на те, що тема є актуальною, а дослідження символічного значення кольору в англійському соціумі є однією з маловивчених тем, перспективними напрямками дослідження може слугувати подальший пошук мікросистем символічних значень колірних прикметників у сприйнятті кольору носіями української й англійської мов.

Список використаних джерел

1. Белов А.И. Цветовые этноэидемы как объект этнопсихолінгвистики. *Етнопсихолінгвистика*. Москва: Наука, 1988. С. 49–58.
2. Болотина М. А., Шабашева Е. А. Символика цвета в русском и английском языках. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология*. 2011. №2. С. 7–12.

3. Гвоздарев Ю.А. Рассказы о русской фразеологии. Москва: Просвещение, 1988. 192 с.

4. Brewer's Dictionary of Phrase and Fable (20th edition). Susie Dent. John Murray, Chambers. 2018. 1600 p.

Є. Є. Черняєва

Житомирський державний Університет імені

Івана Франка

Науковий керівник:

к. ф. н., доц. Полховська М. В.

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ ВІДТВОРЕННЯ ЕПІСТЕМІЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНОМОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ «КВІТИ ДЛЯ ЕЛДЖЕРНОНА» ДЕНІЕЛА КІЗА)

Модальність в англійській і в українській мовах є досить суперечливою лексико-граматичною категорією та привертає увагу науковців з ХХ століття. Не дивлячись на наявність чисельних праць на тему модальності, вона залишається не повністю розкритою та потребує подальшого вивчення. Ця лексико-граматична категорія становить значну складність у процесі перекладу, здебільшого через розбіжність засобів вираження модальності у мові оригіналу та мові перекладу.

Явищем модальності цікавляться багато мовознавців, А. В. Бондарко, В.Г. Адмоні, Є.В. Падучева, тому що вона є центральною мовною категорією та має універсальний характер. Не дивлячись на широкий інтерес мовознавців, дослідження явища модальності є актуальними, насамперед через недостатню наукову систематизацію категорії. Особливо релевантними видаються засоби передачі різних видів модальності в різних мовах, а саме в англійській та українській.

На думку Н. Й. Вус у сучасній модальній лінгвістиці особливо релевантними видаються засоби передачі найбільш поширеними є три тлумачення терміну модальності: 1) модальність – це відношення змісту висловлення до дійсності. Прихильниками такого тлумачення є В.В. Виноградов, А. Мірович;

2) І. Беллерт, А. Богуславський, А. Вежбицька та В. Малджієва стверджують, що модальність це відношення мовця до змісту висловлення;

3) з точки зору В. Шмілауера та У. Гаєвської, модальність це складне багатоаспектне поняття, яке включає в себе декілька явищ, що накладаються один на одного [1: 122–123].

Модальність охоплює граматичні засоби, які закріпилися в граматиці завдяки призначенню мови як засобу спілкування та забезпечують доступність думки, що повідомляється [3: 380]. Англійські лінгвісти дотримуються такої класифікації: умовна та дійсна (види модальності, що різняться способами дієслова: дійсний та умовний), а також епістемічна модальність [4: 17-25]. Інші мовознавці виділяють логічну та сегментну модальність. Проте

загальноприйнятим слід вважати поділ цієї категорії на суб'єктивну та об'єктивну. Більшість лінгвістів є прихильниками цієї класифікації, так як вона відбиває два типи логіко-граматичних зв'язків: відношення змісту речення до об'єктивної дійсності та ставлення мовця до змісту висловлювання.

Епістемічна модальність передає, перш за все, значення достовірності/недостовірності, гіпотетичної модальності (припущення, передбачення) та модальності логічної необхідності, сформульованої як висновок на основі міркувань мовця про очевидні для нього факти, попередніх знань, звичайного стану речей, свідчень очевидців тощо. Основними інструментальними засобами дослідження епістемічної модальності й епістемічної семантики, таким чином, є категорії достовірності / упевненості.

Варто зауважити, що епістемічну модальність трактують не як сукупність суб'єктивних зв'язків, а як характер модального відношення суб'єкта ситуації до її денотативного змісту, ступінь впевненості суб'єкта у дійсності ситуації чи реальності події. Епістемічну модальність визначають у фаховій літературі або як одне ціле (Ф.Р. Палмер) або як протиставлення суб'єктивної і об'єктивної епістемічної модальностей (Г. Дівальд, Ф. Кіфер, М. Хундт). Для всіх варіантів дефініцій модальності спільним є те, що центральне місце відводиться мовцю: засобами епістемічної модальності він повідомляє про вірогідність висловлення в більшій чи меншій мірі.

У площині епістемічної модальності виділяють чотири типи модальних відношень:

1) судження – висловлення, в яких стверджується або заперечується будь-щовідносно предметів і явищ навколишньої дійсності на основі особистих переконань, уявлень тощо, наприклад: *I think it's better to leave him alone now.*;

2) спекулятиви – висловлення, які передають невпевненість у позитивному і негативному значенні, наприклад: *Ann can't be at home yet. She only left work 10 minutes ago.*

3) дедуктиви – висловлення, які виражають припущення на основі наочних доказів, наприклад: *No answer. I guess she have already left.*;

4) асемптиви – висловлення, які позначають припущення на основі загальновідомого, наприклад: *Our home team has to win tomorrow: they are better in every possible aspect that matters.*

Під час перекладу не досить важливо, в якому вигляді виражена модальність – окремим дієсловом чи побудовою висловлення загалом. Розбіжність засобів вираження модальності в різних мовах призводить до заміни її категорії, в багатьох випадках ця заміна стає обов'язковою. Закономірності замін, насамперед, зумовлюються функцією модальності висловлення та нормами мови.

Розглянемо способи перекладу засобів епістемічної модальності на прикладі твору Деніела Кіза «Квіти для Елджернона». Попередньо ознайомившись з оригіналом та перекладом твору українською мовою, виконаного Віктором Шовкуном, можна проаналізувати які засоби було застосовано з метою досягнення влучного перекладу.

У наведених реченнях епістемічна певність виражається за допомогою складного модального присудка *to be sure to* та фрази *бути переконаним* при перекладі українською мовою. *I was sure they had made fun of me and tricked me when I was too ignorant to know better* [5: 10]. *Я був переконаний, що вони сміялися з мене й обманювали мене, коли я був надто дурний, щоб це зрозуміти* [2: 9].

Маркер епістемічної певності *to believe*, при перекладі передається дієсловом *вірити*. *'In fact,' I said, 'now that I think of it, I believe I've already decided some of it!'* [5: 16]. *Правду кажучи, – мовив я, – тепер, коли про це думаю, я вірю, що почасти відповідь я знайшов* [2: 14].

Цей приклад ілюструє яким чином умовний спосіб може бути засобом вираження епістемічної модальності, зокрема, припущення або уявлення про певну дію. Для відтворення модального змісту перекладач використовує поєднання дієслова з часткою *bi*. Підрядне речення нереальної умови, що вводиться сполучником *if* перекладається із застосуванням частки *якби*. *If she hadn't broken the tension by answering me, I think I would have fainted* [5: 16]. *Якби вона не зруйнувала напругу, відповівши мені, я, напевне, зомлів би* [2: 14].

You put me in that category too, I suppose [5: 22]. *Думаю, ти й мене включаєш у цю категорію* [2: 19]. Це речення демонструє трансформацію емпатичної інверсії. В українському реченні дієслово *suppose* міняє своє місце з останнього на перше та перекладається як *думаю*, виражаючи судження мовця щодо раніше отриманої інформації.

Припущення в наступних реченнях виражене за допомогою модальних слів *perhaps* та *maybe*, при перекладі відтворюється за допомогою слова *може*. Вживання даного слова при перекладі демонструє явище лексичного повтору, використаного для загострення уваги читача на роздумах головного героя. Також спостерігається заміна стверджувального речення на питальне в мові перекладу. *But perhaps I had been released. Maybe the fear and nausea was no longer a sea to drown in, but only a pool of water reflecting the past alongside the now* [5: 29]. *Та, може, я все-таки тепер вільний? Може, страх і нудота були тепер не морем, у якому я міг утопитися, а лише калюжею води, що віддзеркалювала моє минуле* [2: 27]?

Дослідивши використання лексико-граматичних засобів для відтворення епістемічної модальності на прикладі роману Деніела Кіза «Квіти для Елджернона» при його перекладі українською мовою, можна зробити висновок, що в українському перекладі у романі було використано засоби інверсії, антонімічний переклад, смисловий розвиток та інші. Модальність є невід'ємною частиною художнього тексту, в ній уміщено ставлення мовця до дійсності. Використання засобів епістемічної модальності є край значущим для даного твору, чітко виражаються особливості когнітивних процесів головного героя, його ставлення до себе та оточуючої його дійсності, навички правильного трактування події та вчинків інших.

Список використаних джерел та літератури

1. Вус Н. Й. Модальність та її трактування у працях дослідників / Н. Й. Вус // Слов'янський збірник. – Одеса, 2006. – Вип. 12. – 128 с.
2. Кіз Деніел Квіти для Елджернона URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=3440>
3. Правдівцева Ю. С. Розкриття функцій модальності під час перекладу англійського тексту / Ю. С. Правдівцева // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – Серія «Філологічна». – 2014. – Випуск 45. – С. 308-310.
4. Тураєва З. Я. Лингвистика текста на исходе второго тысячелетия // Вісник Київського лінгвістичного ун-ту. – Сер. Філологія. – Т.2. – 1999 – С. 17-25
5. Daniel Keyes Flowers for Algernone [Electronic Resource]. – Mode of access: – URL: <https://booksonline.com.ua/view.php?book=47980>

Н. В. Чурікова

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

науковий керівник

к. п. н., проф. Калініна Л. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ УМІНЬ АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Чинні навчальні програми з іноземної мови для закладів загальної середньої освіти розроблені відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*), далі – ЗЄР (*CEFRL*). У зазначених рекомендаціях усна мовленнєва діяльність представлена трьома основними видами: сприймання, продукція та інтеракція, – з огляду на що визначені перцептивні, продуктивні та інтерактивні уміння, які є базовими для формування іншомовної комунікативної компетентності.

В ЗЄР (*CEFRL*) усна інтеракція трактується як усний обмін, в якому чергується продуктивне і рецептивне мовлення. У процесі усної інтерактивної діяльності користувач мовою діє як мовець та слухач з одним або кількома співрозмовниками для того, щоб побудувати спільне розмовне мовлення шляхом обміну значеннями за кооперативним принципом [1].

Очевидно, що формування усних інтерактивних умінь здійснюється на основі інтеграції інтерактивних умінь говоріння та аудіювання, у зв'язку з чим постає питання визначення поняття та видів інтерактивних аудитивних умінь, особливостей їх формування.

Проблеми формування умінь аудіювання, діалогічного мовлення (усних інтерактивних умінь) досліджували такі науковці, як: А. А. Алхазішвілі, М. Л.

Вайсбурд, Р. І. Вікович, О. П. Дацьків, О. Ю. Захарова, І. В. Колодюк, Л. Ю. Куліш, О. О. Сіваченко, Н. К. Скляренко, Л. В. Панова, Ю. І. Пасов, Л. Г. Русалкіна, В. Л. Скалкін, В. В. Черниш, А. Anderson, J. Harmer, T. Lynch, J. Richards, M. Rost та ін. Аналіз праць зазначених вчених показав, що питання, які в них висвітлюються, присвячені здебільшого окремим проблемам навчання аудіювання та діалогічного мовлення (переважно говоріння), в той час, як проблема формування інтерактивних умінь аудіювання, зокрема, визначення поняття, з'ясування видів та особливостей формування інтерактивних умінь аудіювання учнів старшої школи залишається недослідженою. З огляду на зазначене, проблема формування інтерактивних умінь аудіювання учнів старшої школи є актуальним питанням нашого дослідження.

Метою роботи є визначення поняття інтерактивних умінь аудіювання, з'ясування видів аудитивних інтерактивних умінь та особливостей формування інтерактивних умінь аудіювання учнів старшої (профільної) школи.

Згідно з вимогами чинної Програми з іноземних мов для 10-11 класів формування іншомовної комунікативної компетентності передбачає розуміння на слух висловлювання співрозмовника та вміння спілкуватися з ним, слухати розмову інших мовців у формі діалогу, бесіди, інтерв'ю, дискусії тощо [3]. Виходячи з таких понять, ми розуміємо усні інтерактивні уміння як взаємозалежну інтеграцію інтерактивних умінь говоріння та аудіювання.

В процесі інтеракції з кількома учасниками мовець може переходити у статус слухача інших комунікантів, сприймати інтеракцію збоку. Іншими словами, полілог може переходити у невеликий діалог двох мовців, які відхилились від спільної теми спілкування на вужчу, знайому тільки їм. Аналогічний розвиток спілкування відбувається, коли, наприклад, хтось тимчасово перериває розмову двох партнерів і розпочинає інший окремий діалог. У таких випадках учасник попередньої інтеракції стає стороннім мимовільним слухачем, який перебуває вже поза ситуацією спілкування.

Такий перебіг комунікації є типовим для повсякденного та ділового життя. У реальному житті, ми більше слухаємо комунікацію інших людей (сучасні новини та телепередачі у формі інтеракції, телевізійні шоу, діалоги у кінофільмах, театральних виставах, розмови людей, що оточують нас тощо), аніж мовлення, адресоване безпосередньо нам.

Таким чином, *інтерактивні уміння аудіювання – це уміння сприймати мовлення комунікативного партнера або партнерів з позиції адресата (слухача) під час інтеракції, а також уміння сприймати стороннє діалогічне мовлення (інтерацію) у якості слухача, що перебуває за межами комунікативної ситуації* (визначення наше).

Оскільки навчання аудіювання є і метою, і засобом навчання, зарубіжна та вітчизняна методика навчання іноземних мов [2: 102] виділяє два основні види аудіювання: комунікативне (Communicative Listening) та навчальне (Guided Listening). *Комунікативне аудіювання (Communicative Listening)* розглядається як вид мовленнєвої діяльності й полягає у розумінні іншомовного мовлення, сприйнятого на слух один раз.

Залежно від співвідношення з експресивним усним мовленням і його формою комунікативне аудіювання ділять на: 1) сприймання і розуміння монологічного мовлення (*Transactional listening*); 2) аудіювання як компонент усно-мовленнєвого спілкування (*Interactional listening*); 3) сприймання на слух і розуміння діалогу чи полілогу (*Listening to interaction*) [2: 103].

З урахуванням визначення інтерактивних аудитивних умінь та видів інтерактивного аудіювання, ми виділяємо дві групи інтерактивних умінь аудіювання для учнів старшої школи: 1) аудитивні уміння у процесі інтеракції (*interactional listening skills*); 2) уміння аудіювання інтеракції інших комунікантів (*skills in listening to interaction*).

Враховуючи психологічні особливості діалогічного мовлення: зверненість, двосторонній характер, цілеспрямованість та вмотивованість, ситуативність, непланованість, спонтанність та емоційність [4; 5; 6; 7], – ми проходимо до ряду висновків, що за умови участі в інтеракції мовець перебуває у мовленнєвій ситуації та є частиною цієї ситуації, на яку він пливає. Розуміння ситуації компенсує можливі вербальні прогалини і дозволяє зрозуміти необхідний зміст. Слухач може впливати на комунікативну ситуацію. Перебування у комунікативній ситуації дозволяє слухачу долати більшість лінгвістичних труднощів, які притаманні діалогічному мовленню.

Сприймаючи спілкування інших людей, слухач перебуває поза мовленнєвою ситуацією та не може впливати на хід інтеракції. Щоб зрозуміти зміст розмови, слухачу необхідно спершу, спираючись на контекст реплік, з'ясувати комунікативну ситуацію (у випадку дистантного мовлення ще й диференціювати кількість комунікаторів, їх голоси, соціальні ролі тощо), запам'ятовувати й співвідносити висловлювання з мовцями. Разом з тим, через незнання мовної ситуації розуміння самих реплік ускладнюється, деякі фрагменти висловлювань можуть бути змістовно викривлені або зовсім незрозумілі, у зв'язку з чим певна частина інформації стає незрозумілою або втрачається.

Наші спостереження та невеликий досвід роботи у закладах середньої освіти підтверджують, що з метою успішного формування інтерактивних умінь аудіювання необхідно виокремити вміння, важливі та достатні для зазначеного виду діяльності. У результаті аналізу були з'ясовані основні інтерактивні уміння аудіювання, диференційовані на загальні та специфічні для кожного з інтерактивних видів аудіювання, які представимо у вигляді таблиці (таб. 1.1.)

Таблиця 1.1.

Інтерактивні уміння аудіювання

Спільні уміння інтерактивних видів аудіювання <i>(interactional listening, listening to interaction)</i>	Специфічні уміння аудіювання	
	<i>у процесі інтеракції (interactional listening)</i>	<i>сторонньої інтеракції (listening to interaction)</i>
- орієнтуватися у комунікативній ситуації,	- розуміти репліки партнера	- диференціювати мовців за

<ul style="list-style-type: none"> - давати характеристики комунікантам, - «читати» паралінгвістичні засоби мовців, - визначати їх комунікативні наміри на основі мовленнєвої ситуації, контексту реплік, позамовних засобів учасників діалогу, - розуміти емоційне забарвлення розмови, настроїв учасників, - визначати головну тему розмови з-поміж другорядних, - долати різні мовні явища в опорі на зовнішні орієнтири, контекст реплік, паралінгвістичні засоби, комунікативну ситуацію, - уміння передбачати та прогнозувати мовленнєву ситуацію в опорі на зовнішні орієнтири, - швидко перемикається на різні тембри мовлення 	<ul style="list-style-type: none"> спілкування, - адекватно вербально та невербально реагувати на них; - спонукати партнера до продовження розмови, - уміння реагувати на поміхи, що виникають у процесі розмови, - добиватись розуміння (тобто перепитувати, просити повторити або перефразувати репліку чи фразу, ставити питання, що уточнюють тощо); - емоційно реагувати на висловлювання партнера 	<ul style="list-style-type: none"> голосами, тембром та темпом мовлення, - з'ясовувати кількість комунікантів, їх соціальні ролі, - запам'ятовувати та співвідносити з мовцями основний зміст реплік, - з'ясовувати комунікативну ситуацію на основі контексту реплік та зовнішніх орієнтирів (environmental clues)
--	---	---

З огляду на викладене, робимо висновки, що аудіювання у процесі інтеракції (*interactional listening*) та аудіювання інтеракції інших мовців (*listening to interaction*) базується на специфічних та переважно спільних інтерактивних аудитивних уміннях, формування яких передбачає використання спеціальних вправ та завдань, що не є метою цих тезисів.

Список використаних джерел та літератури

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д. пед. н., професор С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. С. 24–273. URL: http://kievskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.doc (дата звернення: 10.09.2021).

2. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – A handbook of English-Russian terminology for language teaching / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. СПб. : Рус.Балт. информ. центр БЛИЦ; [Cambridge] : Cambridge univ. press, 2001. 223 с.

3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи // Офіц. веб портал МОН України. 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: 10.09.2021).

4. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского азыка) : пособие для учителей. К. : Радянська школа, 1989. 158 с.
5. Холод І. В. Методика викладання англійської мови : навч. метод. пос. для студ. вищ. навч. закладів. Умань : Візаві, 2018. 165 с.
6. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. Іноземні мови. 2012. № 4. С. 11-27.
7. Ur P. Teaching Listening Comprehension / Ur. Penny. Cambridge. CUP. 1998. 172 p.

Наукове видання

**СУЧАСНІ ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

ЗБІРНИК СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ РОБІТ

**XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і
молодих науковців**

3 листопада 2021 року

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 26.11.2021. Формат 60x90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

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.