

**Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Факультет іноземних мов**



*Актуальні проблеми філології та методики викладання
іноземних мов у сучасному мультлінгвальному просторі*

*Всеукраїнська науково-практична конференція
Матеріали конференції*

25 листопада 2020 року

УДК 80+[37.016:811](06)

А 43

Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультілінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції, 25 листопада 2020 р. Вінниця / гол. ред. Т. І. Ямчинська. Вінниця, 2020. 348 с.

Редакційна колегія:

- Ямчинська Т.І.** – кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (*головний редактор*);
- Дробаха Л.В.** – кандидат філологічних наук, доцент, заступник декана факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського з наукової роботи;
- Яцишин О.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Будас Ю.О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Зарічанська Н.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Зарічна О.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Колядич Ю.В.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Матієнко О.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Мельник Л.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Подзигун О.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Петрова А.І.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Малінка О.О.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Лобачук І.М.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Поп О.Ю.** – асистент кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Федик Т.В.** – асистент кафедри англійської філології ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

Збірник містить матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультілінгвальному просторі», підготовлені викладачами закладів вищої і середньої освіти України, а також студентами й аспірантами. Доповіді відображають широкий спектр досліджень у галузі лінгвістики, літературознавства, педагогіки та методики викладання іноземних мов.

Друкується за ухвалою навчально-методичної комісії факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 4 від 5 листопада 2020 року)

УДК 80+[37.016:811](06)

© Автори статей, 2020

© Факультет іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА АСПІРАНТІВ

Ольга Алексеева (м. Одеса)

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У двадцять першому столітті в умовах інноваційного розвитку суспільства виникає потреба модернізації системи освіти. Відбувається повна зміна освітньої парадигми: пропонується варіативний зміст освіти, з'являються нові педагогічні технології, сучасні концепції, теорії та ідеї, що зафіксовано в Державному Стандарті вищої освіти. Вкрай важливим є питання про формування і розвитку професійно значущих якостей майбутнього вчителя. Основним результатом діяльності установи вищої педагогічної освіти є випускник – фахівець, готовий до соціальної і професійної мобільності, до саморозвитку та самовдосконалення своїх професійних компетенцій, до самореалізації в професійній діяльності.

Сучасний період характеризується радикальною модернізацією освітньої системи, переходом на нові стандарти вищої професійної освіти. Завдання, які стоять перед освітою нашої країни пред'являють принципово нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів. Сучасний педагог повинен володіти кардинально іншими засобами організації навчально-виховного процесу.

Методологічною і науковою основою побудови технології розвитку готовності до педагогічної самореалізації майбутнього вчителя є інтегративний і компетентнісний підходи. Державний Стандарт вищої освіти спроектований в рамках компетентнісного підходу, а концепція інтеграційного підходу передбачає обґрунтування провідної ідеї цілісно-особистісного становлення майбутнього педагога в освітньому процесі. Таким чином, компетентнісний і інтегративний підходи є основою створення інноваційного освітнього середовища.

Проблема формування методичної компетентності у майбутніх вчителів початкової школи вимагає додаткового вивчення, так як в умовах реформування вищої професійної освіти змінюються вимоги до якості освітніх послуг. У цій ситуації потрібно застосування нових ефективних технологій навчання.

Інновації в освіті повинні забезпечити якісне зростання ефективності освітнього процесу і його результатів, які виражаються в нових особистісних характеристиках того, хто навчається, а саме: інноваційному мисленні, готовності до інноваційної творчості, що особливо важливо для підготовки майбутніх вчителів початкової школи, тобто інноваційне середовище стає інтегральним засобом професійного розвитку майбутнього вчителя, але за умов, що цілі навчання спрямовані на формування у майбутніх вчителів початкової школи професійно значимого ставлення до себе, а також до своєї діяльності.

Також дуже важливою умовою виявляється наступна: дії, що формують інноваційне освітнє середовище повинні бути орієнтовані на приведення характеристик наявного професійно-педагогічного освітнього середовища у відповідність з цілями та уявленнями про належний образі професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи та їх професійної компетентності.

Для формування інноваційного освітнього середовища повинна бути розроблена індивідуальна освітня траєкторія для всіх учасників інноваційного процесу.

Багато дослідників вказують на ще один важливий шлях формування інноваційного освітнього середовища, яким виявляється самостійна робота студентів. «Освітнє середовище як сукупність умов реалізації навчального процесу є сучасною та інноваційною тільки тоді, коли в ній забезпечується повноцінна підтримка самостійної роботи учнів і професійної і наукової діяльності викладачів» [3, с. 110]. У зв'язку з цим необхідно розглядати автономність вчителя як невід'ємний фактор розвитку професійної, і зокрема методичної, компетентності майбутніх вчителів початкової школи в умовах інноваційного освітнього середовища.

Формування методичної компетентності майбутніх вчителів початкової школи є актуальним завданням в процесі підготовки професіоналів, так як викладання значної частини дисциплін в педагогічних вузах повинно бути організовано на основі методів, які передбачають включення інновацій в освітньому процесі, що прописано в Державному Стандарті вищої освіти, а також міждисциплінарну інтеграцію, що враховує формування відповідних компетенцій.

Інноваційне освітнє середовище грає важливу роль при підготовці майбутніх вчителів початкової школи, оскільки «інформатизація освіти представляє комплекс заходів щодо забезпечення всього процесу навчання і оволодіння іноземною мовою і культурою країни мови, що вивчається, методологією, технологіями розробки нових навчальних і навчально-методичних матеріалів, методиками використання нових ІКТ технологій в навчанні, підготовкою та підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів, здатних широко використовувати потенціал інформаційних технологій на практиці» [4, с. 11].

У зв'язку з вищезазначеним у майбутніх дослідженнях необхідно розглядати ті наукові підходи, які складають теоретико-методологічну основу дослідження проблеми формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Беляєва Л.М. Лінгвістичні технології в інноваційній освітньому середовищі. Прикладна лінгвістика в науці та освіті: лінгвістичні технології та інноваційна освітнє середовище: Колективна монографія. СПб. 2010.
4. Сисоєв П.В. Інформатизація мовної освіти: основні напрямки і перспективи. Іноземні мови в школі, 2012, №2.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Останнім часом спостерігається загальна спрямованість на гуманізацію освіти, що знаходить своє відображення в орієнтації процесу навчання на розвиток особистості студента.

Звернення вчених та практиків до проблеми особистісно-орієнтованого навчання сягає далеко в минуле. В кінці 19 століття дидактичні пошуки західних педагогів були звернені до емоційної привабливості навчання. Ідеї гуманістичного направлення у філософії та освіті були пов'язані з методом проектів, який також називали «методом проблем» або «методом цільового акту» [7, с. 81-84].

Метод проектів виник у 1920-ті роки у сільськогосподарських школах США в зв'язку з поширенням розвитку ідей трудових шкіл.

Проектне навчання було спрямоване на те, щоб знайти способи, шляхи розвитку активного самостійного мислення дитини, щоб навчити її не лише запам'ятовувати та відтворювати знання, які дає навчальний заклад, але й знаходити їм застосування на практиці. Загальний принцип, на якому базувався метод проектів, полягав у встановленні безпосереднього зв'язку навчального матеріалу з життєвим досвідом, в активній пізнавальній та творчій спільній діяльності, в практичних завданнях (проектах) при розв'язанні однієї спільної проблеми [4, с. 44-59].

Метод проектів успішно розвивався завдяки педагогічним ідеям американського педагога та психолога Дж. Дьюї, а також його студентів та послідовників В.Х. Кілпатріка, Е.У. Коллінгса.

Дж. Дьюї (1859-1952) американський психолог, педагог, філософ ідеаліст розкритикував існуючу тоді в США шкільну систему за віддаленість від життя, абстрактність, схоластичність всього навчання, заснованого на накопиченні та засвоєнні знань. Дж. Дьюї запропонував реформу освіти, згідно якій знання мають бути отримані з практичної діяльності і власного досвіду.

Дж. Дьюї відмічав: « ... Знання , яке можна назвати знанням, розумове виховання, яке веде до будь-якої мети вдається лише в процесі близької та реальної участі в суспільному житті» [1, с. 63-67].

Детальніше метод проектів був висвітлений у працях Е.У. Коллінгса та В.Х. Кілпатріка (США). В.Х. Кілпатрік так і визначає програму, що працює по методу проектів: «Програма – це ряд дослідів, пов'язаних між собою таким чином, що знання, які отримані від одного дослідів, слугують для розвитку та збагачення цілого ряду інших дослідів».

На початку 20 століття Коллінгс пропонував розділити проекти на такі види:

- 1) екскурсійні (Excursion projects);
- 2) трудові (Hand projects);
- 3) ігрові (Play projects);
- 4) проекти-розповіді (Story projects) [3, с. 11-15].

Метод проектів звернув на себе увагу і вітчизняних педагогів ще на початку 20 століття. Ідеї проектного навчання виникли практично паралельно з розробками американських педагогів. Велику увагу цьому методу приділяли С.Т. Шацький, В.Петрова [2, с. 244-271].

Такі радянські педагоги як Б.В. Ігнат'єв, В.Н. Шульгін, М.В. Крупеніна вважали, що критично переосмислений метод проектів зможе забезпечити розвиток творчої ініціативи та самостійності студентів у навчанні і буде сприяти безпосередньому зв'язку між накопиченням знань та вмінням застосувати їх для розв'язку практичних завдань.

Розглядаючи це питання з психологічної точки зору, необхідно зазначити, що в основі проектного навчання лежить принцип «его-фактора», який має на меті такий підхід до учня, який можна співвіднести з особистісно-діяльнісним підходом в методиці навчання [6, с. 18-21].

В основі особистісно-діялісного підходу лежать педагогічні положення П.Я. Гальперіна, А.А. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна. Як підкреслює А.В.Зимня : « В центрі знаходиться сам студент, його мотиви, цілі, його неповторний психологічний склад, тобто студент як особистість» [5, с. 4-8].

Найважливішими факторами які сприяють формуванню внутрішнього мотиву мовленнєвої діяльності при проектному навчанні є :

- зв'язок проекту з повсякденним життям;

- наявність інтересу до виконання проекту з боку всіх його учасників;
- головна роль консультативно-координуючої функції викладача. Таким чином, проектна методика реалізує особистісний підхід до студента, який вимагає перш за все ставлення до студента як до особистості з її власними потребами, можливостями та прагненнями.

Список використаної літератури

1. Дьюї Дж., Дьюї Е. Школи майбутнього / Дж. Дьюї, Е. Дьюї. – Берлін: Держ. Видав. РРФСР, 1922. 178 с.
2. Ігнатова Т.Ю. Англійська для спілкування: Інтенсивний курс / Т.Ю. Ігнатова. – М.: Вища школа, 1997. 402 с.
3. Іванова. Л. Проектування щодо навчання: дидактичні принципи / Л.Іванова // Учитель. – 2004. №6. С. 11-15.
4. Кагаров, О.Г. Метод проектів / О.Г.Кагаров. – Л.: «Брокгауз-Ефрон» – 1926. 88с.
5. Коптюг М.М. Інтернет-проект як джерело мотивації. // ИЯШ, 2003. № 3. С. 4-8.
6. Нехорошева А.В. З досвіду роботи з проектною методикою. // ИЯШ, 2002. № 1. С.18-21.
7. Оніщук І.І. Перспективні напрямки розвитку методики викладання іноземних мов і вищих навчальних закладах / І.І. Оніщук // Педагогічна освіта в сучасному університеті – проектний підхід до організації роботи згідно з положенням Європейських кваліфікаційних рамок (досвід Університету Данубіус), 2017. С. 81-84.

*Наталія Бондар (м. Вінниця),
Олена Бондар (м. Вінниця)*

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДЛЯ РОБОТИ В БАГАТОНАЦІОНАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Процес глобалізації набирає все більших і більших обертів і це не може не відобразитись у сфері перекладу. Значно зріс попит на кваліфікований

переклад у бізнесі, внаслідок значного розширення ділових контактів, викликаних бурхливим розвитком вітчизняних фірм. Банків, спільних підприємств, збільшення іноземних інвестицій, в цілому значним пожвавленням підприємницької діяльності як міжнародної, так і в самій країні. Слід зазначити і значне поширення англійської мови на теренах Східної Європи та пострадянського простору. Але, як неодноразово доводилось пересвідчуватись, більшість людей, для яких англійська мова не є рідною, володіють нею досить недосконало, а тому надають перевагу використанню послуг професійних перекладачів, не бажаючи в інтереси спільної справи від власних сумнівних навичок спілкування англійською мовою. Проблема інтерпретації культур не є лише сферою інтересів перекладачів, лінгвістів, мовознавців, а й представників політичних та ділових кіл у всьому світі. Підтвердження тому є збільшення попиту на дипломованих спеціалістів-перекладачів зі сторони підприємців, це в свою чергу демонструє, наскільки у в суспільстві зріс рівень розуміння того, що в перекладі необхідний професіоналізм, що переклад – це не просто механічне повторювання того, що вже було сказано, а надзвичайно складний процес міжмовного посередництва, що вимагає якісної підготовки кваліфікованих кадрів у сфері перекладу [1, с. 12].

Очевидним є факт, що професійна компетенція перекладача залежить від його комунікативного потенціалу та фонових знань культурних реалій інших країн. Професійна компетенція перекладача є багатогранним і комплексним поняттям, що передбачає оволодіння необхідними базовими знаннями іноземної мови, розвиток умінь та навичок, які визначають сформованість майбутнього перекладача для ефективної роботи в умовах жорстокої конкуренції, а також такими рисами та якостями як толерантність у ставленні до носіїв різних мов і культур.

В початкових програмах для студентів-філологів та студентів-перекладачів чітко визначені ключові компетенції, що виражаються в оволодінні певним комплексом видів діяльності, що дозволяють ефективно працювати в різних робочих ситуаціях, а також займатись підвищенням свого професійного рівня. Сюди відносяться: мовленнєва (вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності), мовна (засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок), соціокультурна (засвоєння культурних і духовних цінностей інших

народів), загально-навчальна (формування вмінь, що визначають навчальну діяльність, спрямовану на вирішення завдань і розв'язання життєвих проблем). Зазначені компетенції формують комунікативну компетенцію особистості та її соціальну культуру [2, с. 110].

Як свідчить практика, робота перекладача у багатонаціональному середовищі вносить свої корективи. Досить часто трапляються випадки, коли фахівці неспроможні у повній мірі використати свій потенціал і забезпечити мовне посередництво, спрямоване не тільки на обмін повідомленнями, а й на досягнення певних результатів (домовленість, угода, компроміс та ін.). Але це не єдині перепони, що стають на заваді досягненню порозуміння як з представниками англomовних країн, так із людьми для яких англійська мова не є рідною. Ці проблеми зумовлені недостатньою перекладацькою підготовкою спеціалістів зі знаннями іноземної мови, а також проявами мовної чи лінгвістичної інтерференції під час спілкування чи перекладу у сфері професійної комунікації.

Ще однією умовою успішного спілкування з носіями різних мов і культур є знання специфіки національно-культурного мовленнєвого етикету та комунікативних табу. Часто мовленнєвий етикет, культура спілкування впливають на поведінку співрозмовників більшою мірою, ніж предметний зміст мовлення. Хоча етикет спілкування є явищем загальнолюдським, йому притаманні етнічні особливості та національна самобутність.

Важко переоцінити роль перекладача під час переговорів, в яких беруть участь представники різних національностей. Значна доля успіху або невдачі залежить саме від ефективної роботи перекладача, що вимагає не тільки володіння іноземними мовами на високому рівні, а й ґрунтовні знання загальнокультурних цінностей, представлених на переговорах націй. Учасники переговорів стають більш свідомими важливості тієї ролі, що відіграє культура в житті кожного з нас, особливо коли ціль переговорів не досягнута і всі докладені зусилля виявилися марними. Міжкультурні відмінності завжди впливали на різні види людських стосунків та взаємодію у різних видах діяльності. Найповніше ці відмінності, як і культурні цінності, відображені у мові. Припущення щодо переговорного процесу, які засновані на культурознавстві, можуть висвітлюватись за допомогою лексичного аналізу.

Отже, підготовка перекладачів вимагає постійної роботи з вдосконалення навчальних планів, раціонального поєднання загальних та спеціальних дисциплін, навчання та практики. Цей процес неперервний, адже одне із основних завдань підготовки перекладачів – це здобуття студентами всієї повноти знань, умінь та навичок, необхідних для адаптування до роботи в постійно змінних умовах, відповідати вимогам сьогодення та стати конкурентоспроможними фахівцями в майбутньому.

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К. : видавничий центр «Академія», 2004. 232 с.
2. Терещенко Л. Я., Медведєва С. А. Причини появи помилок у перекладах художньої літератури. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*, 2019 № 7(3). С. 110-112.

Олена Боровська (м. Вінниця)

THE NOTION OF PRO CONTROL IN GERMAN PARTICIPLE CLAUSES

The **sentence** is one of the central concepts of syntax, its basic unit around which other kinds of syntactic categories are grouped.

According to the basic statements of generative syntax, the sentence is classified on a structural basis by the notion of a **clause**. The clause is defined as any phrase, including a non-predicative one, whose head is a verb, and in the absence of a full verb, a copula or other grammatical element in the function of copula [1, с. 255-266].

The **subject of the sentence** is determined as a nominative phrase in the nominative case that controls the agreement of the predicate verb. Focusing scientific researches on the search for universals, scientists are trying to provide a multifactorial definition of the subject that could be applied to different languages of the world. Thus, the subject of an arbitrary core sentence of a particular language is a nominative phrase for which the maximum number of priority features is positive.

Priority features are such features as the nominative case, the control of agreement with the finite verb-predicate, the control of the reduction of canonical subjects, the possibility of transformation into a null subject (PRO) in infinitives and participles, the control of reflexive reference, the PRO control in final infinitives clauses, PRO control in participle clauses, possibility of transformation into a possessive or relative adjective at nominalization; as well as role features, that is, those that are determined not by the syntactic but by the semantic role of the noun phrase.

Some syntactic constructions (mainly non-finite ones) postulate phonetically unexpressed units – null (also implicit, or latent) subjects. A common feature of **null subjects** in non-finite constructions is the inability to substitute them with a "normal", i.e. phonetically pronounced, subject. A null subject occurring in a position that does not allow the appearance of a phonetically pronounced subject is called **PRO** in generative grammar (the first three letters of the English word “pronoun”, indicating that this is a class of pronouns). Zero pronouns are lexemes that fill the positions of entire phrase categories: PRO replaces not a noun but an entire noun group. A null element cannot adjoin any dependent attributes, just like a regular pronoun, which also never attaches dependent elements and its distribution properties are closer to noun groups than to nouns. The decisive feature of pronouns is the presence in their lexical meaning of an indication of the type of relationship with the referent. The referent has a noun group as a whole, not the lexical unit that heads it. Pronouns, including null ones, are such lexical units that, by their referential properties and distribution, get similar to the phrase category – the noun group [1, c. 287].

The relation between the referential unit and the implicit subject of the dependent clause is denoted by the notion of **control**. The rules that determine, which of the noun groups in a sentence should correspond by referent to the PRO, are called **control rules**. The noun group that defines the PRO reference is the **controller** of this PRO.

The presence of a PRO-subject in adjunct clauses such as participle clauses can be proved by the theta criterion. **Theta criterion** is the central principle, which states that each theta role can be assigned to only one argument and each argument can receive only one theta role. The German participle clauses contain a participle, which should be regarded as a verbal nucleus with its own argument structure. The theta criterion excludes for the participle the possibility to give its external role to the

subject of the matrix sentence, since that subject has already obtained its role from the finite verb of the matrix sentence. According to the theta criterion the matrix subject has a substitute element (PRO) in the dependent clause that correlates with the matrix subject and can accept the theta role of the participle.

When choosing an antecedent for PRO, syntax and pragmatics play a significant role. There are several variants of syntactic control mechanisms. There is a distinction between **obligatory** and **nonobligatory controls** [2, с. 232]. Obligatory control implies a syntactic mechanism of agreement, but the choice of antecedent may be influenced by pragmatic factors.

Another important issue in research of control is the co-indexation of antecedent and PRO. The obligatory control of PRO implies a special syntactic mechanism between antecedent and PRO, while the relation between antecedent and PRO in nonobligatory control is conditioned by pragmatics. There are 4 different approaches to the **mechanism** responsible for obligatory control: 1) control is predication; 2) control is binding; 3) control is movement; 4) control is agree.

Список використаної літератури

1. Тестелец Я. Г. Введение в общий синтаксис. Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 2001. 798 с.
2. Landau I. Control in Generative Grammar. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 287 p.

Юлія Будас (м. Вінниця)

ЗВОРОТНІЙ ЗВ'ЯЗОК ЗІ СТУДЕНТАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Світова пандемія вплинула на запровадження дистанційного навчання в усіх освітніх закладах світу. Те, що здавалося майбутнім, раптово стало затребуваним і необхідним до використання. Викладачам та студентам довелося в стислі часові рамки організувати свою співпрацю із залученням технологій дистанційного навчання, програм Zoom, Google Meet, Google Class та інших. У цей час особливо важливим для досягнення навчальної мети

виявилось налагодження постійного зворотного зв'язку зі студентами. За теперішніх умов цей зв'язок є обов'язковою передумовою успішного засвоєння навчального матеріалу, розвитку мовленнєвих навичок, оцінкою здобутих знань, психологічною та мотивуючою підтримкою.

Відповідно до визначень учених [2], за допомогою зворотного зв'язку викладач допомагає студентам побачити прогалини в знаннях, спрямовує на їх подолання, сприяє досягненню бажаного навчального результату. За умови синхронного навчання студенти мають змогу відразу отримувати від викладача певний зворотній зв'язок: корегування помилок, правильний варіант відповіді, виправлення недоліків, тощо. Під час дистанційного навчання ця інформація надходить до студентів із певною затримкою в часі, а якщо студенти обмежені в спілкуванні із викладачем через технічні проблеми – то взагалі може загубитись і втратити вагомість та своєчасність. Саме на ці недоліки зворотного зв'язку скаржаться студенти. Тому особливо важливим виявляється своєчасно надавати студентам інформацію щодо стратегій виконання завдань, опанування навчального матеріалу, перевіряти розуміння студентами що саме і як саме необхідно робити.

Під час синхронних зустрічей із студентами в Zoom чи Google Meet особливо важливим є звернути увагу на критерії виконання роботи, типові помилки і шляхи їхнього усунення, додаткові матеріали, з яких студенти можуть отримати необхідну інформацію. Виконуючи завдання у гул класі, студенти мають нагоду звернутися до викладача особисто та отримати індивідуальний письмовий коментар. Відповідно до опитування студентів, саме такі коментарі викладачів допомагають зорієнтуватися в завданні, зосередитися на вимогах до їхнього виконання і вважаються ними найбільш дієвими. Проте відповідно до досліджень [1, с. 3], для отримання очікуваних результатів від зворотного зв'язку викладачу варто пересвідчитись, що студенти обізнані із наступними після цього діями. Ефективність зворотного зв'язку залежить не від кількості коментарів викладача щодо виконаної роботи, а від реакції студентів на них. Для організації успішного та результативного дистанційного навчання викладачам слід постійно відслідковувати чи студенти звертають увагу на зауваження, діють відповідно до отриманих вказівок, використовують запропоновані викладачем стратегії.

Отже, зворотній зв'язок між викладачем та студентами в умовах дистанційного навчання виявляється особливо необхідним. Проте його ефективність залежить від умінь та бажання студентів реагувати на коментарі й вказівки викладачів.

Список використаної літератури

1. Будас Ю.О. Вплив зворотного зв'язку на формування іншомовної професійної компетентності / Ю.О.Будас // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – Випуск 51. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С 202-206.

2. Hattie J. The power of Feedback / J. Hattie, H. Timperley // Review of Educational Research. – 2007. – С. 81-112.

3. Carless D. The development of student feedback: enabling uptake of feedback / D.Carless, D.Boud // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2018. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Олена Буздуган (м. Одеса)

ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Вивчення іноземної (англійської) мови здобувачами вищої освіти нефілологічних спеціальностей є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців. У системі безперервного вивчення іноземних мов, вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням базується на знаннях, отриманих на базі закладів загальної середньої освіти та сприяє підвищенню професійного та світоглядного рівнів здобувачів вищої освіти.

Під впливом соціально-економічних, культурних змін, що відбуваються останнім часом у суспільстві, молодь отримала можливість ознайомитися та самостійно впливати на економічні, культурні та професійні досягнення сучасної цивілізації. Тому, формування у майбутніх фахівців немовних

спеціальностей здатності до різних видів професійної взаємодії, спілкування зокрема, за допомогою іноземної (англійської) мови, ставить цілу низку питань, які пов'язані з організацією процесу навчання іноземної (англійської) мови за професійним спрямуванням відповідно до сучасних вимог.

Проблемі навчання іноземної мови на нефілологічних спеціальностях присвячені праці багатьох науковців-філологів: П. Бех, О. Бігич, Н. Бориско, Є. Мірошніченко, С. Ніколаєва, Г. Савченко, Н. Сура, В. Черниш та ін. Проте існує ще ціла низка напрямів, які потребують дослідження.

Метою навчання іноземної (англійської) мови у закладах вищої освіти на нефілологічних спеціальностях є оволодіння комунікативною компетенцією з іноземної мови для спілкування в усіх основних сферах людської діяльності. При цьому відповідна увага повинна приділятися навчанню мові спеціальності, іншими словами, – для спеціальних професійних цілей [3].

Професійна комунікативна компетенція розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища. Викладання іноземної мови для нефілологічних спеціальностей значною мірою відрізняється від викладання іноземної мови як профільного предмета. У цьому випадку здійснюється викладання іноземної мови як мови професійного спілкування, що поєднує у собі знання мови та профільного фаху [1, с. 4].

Навчання професійної іноземної (англійської) мови здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей має бути зорієнтоване на сферу діяльності, в якій буде відбуватися професійна діяльність майбутніх фахівців та, яка вже їм знайома. Сфера англійської професійної підготовки майбутніх фахівців охоплює процес пошуку та обробки професійно значущої інформації, роботу з зарубіжними засобами масової інформації, які є переважно англійськими, автентичними періодичними виданнями. Важливою частиною такої підготовки є також участь у міжнародних конференціях, семінарах та тренінгах для забезпечення розуміння та обміну інформацією при обговоренні проблем професійного характеру [2, с. 119]. Для студентів це означає можливість використання вивченого матеріалу у роботі та навчанні.

Професійна направленість вивчення іноземної (англійської) мови ставить перед учасниками освітнього процесу низку завдань, які полягають у навчанні, розвитку та удосконаленні різних видів мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння, письма.

Аналіз методичної літератури з навчання іноземної (англійської) мови за професійним спрямуванням дав змогу виявити практичну недостатність посібників та майже відсутність підручників вузькопрофільного напрямку для підготовки майбутніх фахівців.

Дидактичне забезпечення навчання іноземної мови за професійним спрямуванням має ґрунтуватися на лексичному та граматичному матеріалі, пов'язаному за змістом зі спеціальністю здобувачів вищої освіти. Вдало підібраний дидактичний матеріал має базуватися на цікавих та актуальних текстах та відповідних певній професії видах діяльності, що формують і удосконалюють широке коло вмінь та навичок. Лексичні вправи потребують великої уваги при підготовці фахівців немовних спеціальностей. Основою навчання мають бути поняття та визначення, які є базовими у мові певної спеціальності. На їх основі буде відбуватися подальше удосконалення видів мовленнєвої діяльності.

Отже, однією з основних складових якісної підготовки та професійної самореалізації майбутнього фахівця є чітко виокремлені завдання та ретельно відібраний дидактичний матеріал під час навчання іноземної (англійської) мови за професійним спрямуванням для здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Безлюдна В. В. Стан формування у студентів немовних спеціальностей іншомовного професійного спілкування. *Викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: стан, проблеми, перспективи* : збірник матеріалів II Всеукраїнського науково-практичного вебінару. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. С. 3-5

2. Плахотнюк Н. П. Навчання англomовного професійно-орієнтованого спілкування студентів журналістів засобами навчально-ігрового проектування. *Викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей: стан, проблеми, перспективи* : збірник матеріалів II Всеукраїнського науково-практичного вебінару. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. С. 119-120

3. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. М., 2003. 596 с.

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Готовність майбутніх психологів є істотною передумовою цілеспрямованої професійної діяльності, налаштування психолога на попередження та конструктивне розв'язання будь-яких ситуацій на емоційному, комунікативному, мотиваційному та когнітивному рівнях.

В структурі зазначених рівнів готовності, чинне місце посідає комунікативна складова, яка забезпечує комунікативну толерантність психолога під час роботи з людьми (прийняття індивідуальності клієнтів, відсутність оціночних висловлювань на їхню адресу, терпимість до їхніх дискомфортних станів, згладжування неприємних моментів у спілкуванні з некомунікабельними клієнтами), а також здатність адекватно використовувати та розпізнавати сигнали невербального мовлення у спілкуванні з клієнтом [3, с. 17].

Для забезпечення ефективної взаємодії й адекватного взаєморозуміння між людьми у процесі спілкування майбутній психолог повинен володіти комунікативними здібностями, що забезпечують конструктивне спілкування під час професійної взаємодії з клієнтом, сприяють ефективному взаєморозумінню між людьми у процесі спілкування чи виконання спільної діяльності.

Однак, майбутній психолог, який після закінчення ЗВО повинен надавати професійну допомогу реальним клієнтам, запам'ятавши певну послідовність вправ і дійшовши висновку, що існує певна схема, певна послідовність дій, автоматичне застосування яких може допомогти людині розв'язати її проблему, як правило, залишається безпорадним перед реаліями психологічної практики.

Відтак, обґрунтованою є необхідність застосування програми розвитку *комунікативної готовності*, яка ґрунтується на положеннях, що розвиток комунікативної сфери – це, передусім саморозвиток особистості та усвідомлення студентами власних установок у комунікативній сфері, експлікація наявних та вироблення продуктивніших моделей пізнання особистості партнерів по спілкуванню, освоєння певного рівня особистісної

рефлексії та розвиток рефлексивного ставлення до себе як до суб'єктів професійного спілкування, вироблення вміння диференціювати та адекватно виражати власні почуття, використовуючи при цьому весь арсенал вербальних та невербальних засобів комунікації [2, с. 79].

Відповідно до програми, метою тренінгу, насамперед, передбачався розвиток здатності до зчитування невербальних сигналів на основі візуальної психодіагностики та виконання комплексу психогімнастичних вправ. Така невербальна активність сприяла розкриттю емоційної сфери студентів, допомагала набути майбутніми психологами навичок «зчитування» невербальних сигналів, здатності розуміти внутрішній стан людини за її мімікою, жестами, пантомімікою [1].

Зокрема, для розвитку вміння розуміти невербальні ознаки спілкування, мову рухів тіла, емоційні стани, управляти голосом була використана вправа «Жести примирення». Під час виконання вправи «Хто ви?» кожному учаснику пропонувалося написати характеристики невербальної поведінки одного із інших учасників тренінгу. Вправа «Позитив і негатив» допомагала виробити навички толерантного ставлення до різних точок зору учасників дискусії. Під час процесу було важливо не стільки детально обговорювати аргументи, скільки створити уявлення про те, що точок зору (як позитивних, так і негативних) може бути багато.

Вироблення навичок спілкування відбувалося шляхом репетиції конструктивної поведінки у різних ситуаціях, при цьому використовувалися вправи, які сприяли усвідомленню звичних способів спілкування, аналізу помилок у міжособистісній взаємодії. Наприклад, у вправі «Ні» група просила учасника зробити щось, що він не зобов'язаний робити. Завдання учасника – послідовно, протягом трьох хвилин відмовити групі у проханні, запобігаючи виникненню конфліктної ситуації.

Метою вправи «Критика» було вироблення вміння користуватися алгоритмом конструктивної критики. Учасники по черзі сідали на «гарячий стілець» та піддавалися критиці, на яку мали відповідати. Після цього відбувалося обговорення правильних форм реагування на критику, їх допустимі форми та межі.

Отримані результати засвідчили достатньо високу ефективність розробленої програми, щодо вироблення вмінь конструктивно спілкуватися в

напружених ситуаціях взаємодії з клієнтом. Студенти експериментальної групи продемонстрували вмотивованість до професійної діяльності та набуття відповідних знань, умінь, навичок, умінням обирати оптимальний стиль поведінки у напружених ситуаціях взаємодії, більшою здатністю до саморегуляції негативних емоційних станів і більш вираженою емпатією до клієнтів у процесі професійної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Антонова Н. О. Концептуальні основи тренінгу готовності до професійної діяльності психолога. *Актуальні проблеми психології*: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2010. Т. XII, Ч. 4. С. 14-26
2. Ставицька О. Г. Психологічні особливості використання невербальних засобів спілкування у діяльності вчителя: дис. ... канд. психол.: 19.00.07. Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти». Київ, 2009. 264 с.
3. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка психолога-практика. *Персонал*. 2000. № 5. С. 17-19.

Лілія Важинська (м. Вінниця)

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У реаліях сьогодення потребою суспільства є інтенсивний розвиток інтелектуального потенціалу кожної людини. Все більшого значення набуває розвиток таких властивостей особистості, які дають можливість творчо використати здобуті знання.

Розвиток креативності виступає як основний напрям розвитку особистості. Поняття “креативність” пов’язується з поняттям творчості і розглядається, як комплекс індивідуальних і особистісних понять індивіда, що сприяють самостійному висуванню проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей і нешаблонному їх розв’язанню. Креативність здебільшого пов’язана з розвитком уяви, фантазії, породженням гіпотез [1]. Особливе

значення для зростання творчої активності учнів має їхнє вміння виділяти проблему, обговорювати проблемні ситуації, знаходити шляхи їх вирішення, відбирати головне, прагнути до самовдосконалення.

Суттєво підвищити ефективність розвитку творчих здібностей можна лише в тому разі, якщо постійно використовувати у навчально-виховній діяльності творчі завдання, у процесі роботи над якими учні застосовують здобуті знання, уміння та навички, варіюють відомі способи діяльності. Творчість містить новизну, що передбачає значні зусилля, спеціальний пошук, знаходження нового способу вирішення. Але без певного емоційного стану, мотивації, настанови, ступені власної активності особистості неможливе виникнення творчої ситуації, а звідси і самої творчості [1].

Одним із вагомих значень набуває сприйняття прочитаного тексту через самостійну роботу з ним. Важливим є те, що дитина не лише прочитає текст, а як вона його осмислить, сприйме. Великого значення у зв'язку з цим набуває система творчих завдань, що поступово ускладнюються. Складність цих завдань і ступінь самостійності пошуку слід підвищувати відповідно до наявних знань і досвіду, оволодіння прийомами творчої діяльності, розвитку здібностей до творчого мислення.

Особливу увагу слід приділяти дивергентному мисленню, яке характеризують чотири основні якості: швидкість, гнучкість, оригінальність і точність. Під час мозкової атаки учнів потрібно спонукати до висловлення максимальної кількості ідей, причому важливою є не їх якість, а кількість. При висловленні різноманітних ідей у дітей виникає здатність породжувати нові нестандартні ідеї, давати відповіді на запитання, що не збігаються із загальноприйнятими. Поступово учні вчать удосконалювати або додавати завершений вигляд своєму продукту.

Наступним є поезія. Вона має величезний потенціал для емоційного впливу. Аналізуючи поетичні твори, учні відпрацьовують вимову, закріплюють лексику, розвивають навички виразного читання.

Для кращого засвоєння різних частин мови, тези-антитези, синонімів, антонімів можна запропонувати учням спробувати написати такі типи віршів, як:

DIAMOND

Book

Interesting, exiting
Telling, teaching, describing
Page, cover, knowledge, information
Reading, thinking, discussing
Curious, clever
Reader

HAIKU

At the library
She helps to choose books
And we get knowledge
From the highest top
He sees the beautiful views
As free as a bird

CINQUAIN

Flower
Attractive, subtle
Fascinating, inspiring, relaxing
It makes us better
Plant

Вивчення ідіом, фразових дієслів, прислів'їв, приказок, крилатих виразів сприяє не лише збагаченню активного вокабул'яра учнів, а й водночас є цікавою формою роботи, що сприяє тренуванню навичок монологічного та діалогічного мовлення і, що особливо важливо, розвиває навички творчого мислення та письма [1].

Також вагомими є нестандартні уроки з використанням інтерактивних технологій, таких як, круглі столи, дебати, дискусії, диспути та інші, підвищують інтерес до вивчення іноземної мови. Їх застосування сприяє розвитку в учнів креативного мислення, зумовлює демократизацію навчально-виховного процесу.

Використання проектних технологій дає можливість учням створити власну роботу на основі вивченого на попередніх уроках матеріалу. Учні розвивають свої здібності шляхом використання власної уяви, талантів.

На мою думку застосовуючи вище згадані методи, а також забезпечення сприятливої атмосфери, доброзичливості, відмови від критики, розвитку допитливості, заохочення у висловлюваннях оригінальних ідей, творчого підходу до вирішення проблем, надання дітям можливості активно ставити запитання є загальними способами стимуляції творчої активності.

Список використаної літератури

1. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К.. 2016. 368 с.

Наталія Вишивана (м. Вінниця)

ДО ПИТАННЯ СИНОНІМІЧНОЇ ВАРІАТИВНОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

Останнім часом значно посилилась увага до проблеми варіативності мовних явищ. Варіативність являє собою загальну властивість, закладену в самій суті мовної системи як спосіб існування й функціонування всіх без винятку одиниць мови. Вона зачіпає всі мовні підсистеми й одиниці в плані форми й змісту, у синхронії і діахронії та проявляється на всіх рівнях мовленнєвої комунікації.

Варіативність компонентів фразеологічних одиниць - це синонімічна заміна одного чи кількох їх компонентів, що не порушує семантичної тотожності, синтаксичної функції та прийнята узусом.

Ми розрізняємо чотири типи синонімічних відношень фразеологічних одиниць:

– міжрівнева синонімія, тобто синонімія фразеологізмів досліджуваного типу та їхніх лексичних корелятивів: *seinen Friedrich Wilhelm daruntersetzen – unterschreiben*;

– корелятивна синонімія, при якій досліджувані одиниці корелюють з близькими за значенням фразеологізмами: *arm wie Hiob /Job – arm wie eine Kirchenmaus*;

– внутрішньогрупова синонімія, тобто синонімія ФО з ономастичними компонентами, які відносяться до одного ономастичного розряду: *Sand nach Hagen tragen – Bier nach Dortmund bringen*;

– міжгрупова синонімія, точніше синонімія ФО з компонентами-онімами, що входять до різних ономастичних розрядів: *wenn Ostern und Pfingsten zusammenfallen – wenn der Main / die Elbe brennt*.

Поряд із фразеологічними синонімами існує велика кількість фразеологічних варіантів. Вони передбачають відносну тотожність образу та абсолютну тотожність семантики, мають єдине джерело походження, подібну будову і припускають взаємозаміну слів-компонентів: *falscher Wilhelm / falscher Willi*.

Ми дослідили близько 200 синонімічних фразеологічних одиниць німецької мови з загальним антропоцентричним значенням та виділили в цьому полі шість тематичних груп: інтелект, мова тіла, зовнішність, робота та діяльність, емоції, риси характеру. Кожна з наведених груп містить різну кількість одиниць, що відрізняються низкою ознак. Найбільш чисельними є групи «Зовнішність» (32%), «Інтелект» (19%) та «Емоції» (18%). Аналіз семантики німецьких фразеологізмів та поділ їх на тематичні групи свідчить про надзвичайну різноманітність асоціацій і паралелей, які виникають у німців при описі людини взагалі.

Що стосується варіативності, то можна зробити висновок про те, що для утворення фразеологічних варіантів використовуються у більшості випадків лексичні засоби. Лексична варіативність може посилювати експресивність висловлювання, наприклад: *den letzten Schlaf schlafen/ den ewigen Schlaf schlafen* або ж слугувати для евфемізації мовлення, наприклад: *Du kannst mich am Arsch lecken! / Du kannst mich am Abend besuchen! / Du kannst mir am Abend begegnen! / Du kannst mich als Briefmarke betrachten!*

Грамматична субституція сприяє підвищенню або зниженню рівня емотивності завдяки морфологічній або синтаксичній варіативності компонентів сталих сполук. Зміна порядку слів у фразеологізмі сприяє підвищенню рівня інтенсивності виразу емоцій похідним фразеологізмом.

Комбінована субституція слугує для асиміляції фразеологічних зворотів, які були запозичені з інших мов, для розуміння всіх їх компонентів носіями мови.

Підводячи підсумки варіювання фразеологічних одиниць, стверджуємо, що варіативність ФО функціонує:

- як джерело змін, варіювання є матеріалом для потенційно можливих модифікацій;
- як форма реалізації, варіювання є тим етапом, через який у систему мови проникають нові ознаки;
- варіювання як умова реалізації забезпечує паралельне використання конкуруючих одиниць і заміну одних варіантів іншими.

Яна Гапчук (м. Вінниця)

Е- НАВЧАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗМІШАНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Потреби сьогодення змушують переосмислити стандартні підходи до процесу навчання. Дедалі поширеним є запровадження системи змішаного навчання. Постійний розвиток мережі Інтернет, поширення та різноманіття освітніх додатків для мобільних пристроїв, сприяє розвитку Е-навчання, як ключового елемента змішаної системи навчання.

У науково-педагогічній літературі поняття Е-навчання вживається синонімом таких понять, як дистанційне навчання та online- навчання. Хоча, варто зазначити, що розвиток та поглиблення знань за допомогою ІКТ є основою Е-навчання та забезпечує підтримку взаємодії зі змістом, навчальною діяльністю та учасниками навчального процесу [2]. Більшість європейських університетів зазначають, що Е-навчання постає у ролі багатообіцяючої альтернативи традиційному навчанню та допомагає суспільству рухатись до навчання впродовж життя [3, с. 75].

Е-навчання може бути реалізовано як синхронно так і асинхронно у часі, а процес навчання може відбуватись у будь-якому місці. Таким чином можна виділити чотири типи Е-навчання [1, с. 406]:

Тип 1 – місце та час фіксовані: навчання відбувається в аудиторії за допомогою ІКТ; спільна робота з дигітальними технологіями на різних типах занять; можливість дистанційної роботи між різними університетами та запрошення спікерів на заняття у форматі відео конференцій; робота над електронними портфоліо та хмарними сховищами.

Тип 2 – час фіксований, місце навчання є змінним (будь-яке): проведення відкритих та закритих відео конференцій; підтримка сесій у форматі онлайн, зустрічей із можливістю спілкування в чаті або голосовими повідомленнями; створення чат-румів для проведення дискусій.

Тип 3 – місце розташування фіксоване, час змінний: завдання геокешингу; проведення віртуальних турів, екскурсій з віртуальним супроводом.

Тип 4 – місце і час змінюються: отримання доступу до подкастів, текстів, відео на навчальній платформі навчального закладу; самостійна розробка подкастів, текстів, відео; виконання завдань для самостійної роботи на навчальній платформі; індивідуальна робота над власним електронним портфоліо [1, с. 406].

Таким чином впровадження Е-навчання як елементу змішаної системи навчання в освітній процес заохочує університети та школи сприяти навчанню та розширювати можливості його реалізації. Використання Е-навчання є можливістю компенсації слабкості традиційних методів навчання та забезпечує процес навчання в незалежності від місця та часу.

Список використаної літератури

1. Aung, T. N., Khaing, S. S. Challenges of Implementing E-Learning in Developing Countries: A Review. In Genetic and Evolutionary Computing, Advances in Intelligent Systems and Computing Switzerland: Springer International Publishing. – 2016. – pp. 405-411.

2. Rossiter, J. An e-Learning vision: Towards a Pan-Canadian strategy and action plan. (CANARIE Discussion paper). Ottawa, ON: Canarie Inc. Retrieved July 12, 2009. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.canarie.ca/funding/elearning/elearningvision.pdf>.

3. Zhang, J. L. Zhao, L. Zhou, J. Nunamaker, Can e-learning replace traditional classroom learning – evidence and implication of the evolving e-learning technology, *Communications of the ACM* 47(5), 2004, pp. 75-79.

*Tamara Glazunova (Vinnytsia),
Svitlana Kuzmina (Vinnytsia)*

G SUITE PLATFORM FOR ENGLISH TEACHER TRAINING

The pandemic of 2020 demanded to reconsider the tools and methodologies of instruction in record time. The necessity to develop online infrastructure became evident. However, universities lacked the time and means to invent the new tools and apps to replace traditional learning effectively. That is why, existing platforms and apps were addressed with a more specific focus in search of the most appropriate technologies to fit the context of language education at Ukrainian universities. That did not seem to be an easy task since by the time of the pandemic Ukrainian language education had determined the priorities in approaches to and methodologies of teaching English. The interactive methods, live communication, individual approach to language instruction were well-experienced and appreciated both by students and faculty as contributing to good training of prospective English teachers. But these modes worked successfully in face-to-face classrooms. Thus, the methodological and organizational issues applicable to the online academic environment required undivided attention, quick responses, and immediate solutions.

In this respect, G Suite has become a solution to the problems imposed by the pandemic. According to Wikipedia, G Suite is “a collection of cloud computing, productivity, and collaboration” (Wikipedia, n.d.). Another source highlights G Suite as easy in use, and as “an integrated space that helps to be focused on work, not on organizational issues” (Cooper, 2018). Probably, they were the characteristics that defined the choice of the computer specialists in Vinnytsia State Pedagogical University who worked on creating a university online platform that has been successfully in use since the beginning of the fall semester. Such tools of G Suite as Gmail, Calendar, Google Classroom, Google Meet, and Zoom conferences were not new, but they had never been integrated into one space before.

The created online university platform has eased organization, access to the learning resources, content delivery, and student assessment. Each type of software has its functions that are effective for oral and written classwork, home assignments' checks and analysis. The features provide interactive opportunities, good reciprocity, and feedback, which helps achieve academic goals "on any device from any location" (Appling, 2016; Cooper, 2018). G Suite assists with reaching out to each student, making the learning space more friendly, creating groups, and pairs for each student to benefit. Using the "breakout groups" approach, the instructors assign the groups/pairs before the class in Google Meet but switch between the main room and the groups' rooms during the class. This creates a feeling of an individual approach, movement, and variety. It engages the students in conversations, discussions, increases the time of active speaking, although the students are sitting at the same computer during the same online class. Share screen function enlivens the class activities with video materials, PowerPoint presentations, which is equally good for lecture delivery and practical classes of English. The potential of this function for project work is undeniable.

G Suite develops the skills of analysis and critical thinking as each class, or a part of it can be recorded for a later revision and detailed feedback.

While working on the G Suite platform the faculty members of the department of foreign languages improve the awareness of technologies and the methodologies of web-based teaching. However, it is never a one-way stream. When exploring the opportunities of G Suite and using them in the classes, we help the students to master modern technologies, building the foundation of teacher professionalism which is hardly possible without modern apps and technology awareness.

References

1. Appling, J. (2016). What is G Suite? Retrieved from <https://www.lynda.com/Google-Apps-tutorials/What-G-Suite/532188/572177-4.html>
2. Cooper, B. (2018). Building Future for Youth with G Suite. Retrieved from <https://blog.systoolsgroup.com/g-suite-for-education-2018/>
3. Wikipedia (n.d.). Google Workspace. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Workspace

Ольга Гончарова (м. Мелітополь),

Аліна Маслова (м. Мелітополь)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ SKYPE ТА ZOOM В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На сьогоднішній день всі ланки системи освіти України поступово, але вимушено, переходять на запровадження дистанційної форми навчання або окремих її елементів. Пандемія COVID-19 внесла свої корективи у звичну систему навчання школярів та здобувачів вищої освіти не тільки в Україні, але й по всьому світу. У Положенні «Про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України «Деякі питання організації дистанційного навчання» № 1115 від 8 вересня 2020 року, дистанційне навчання трактується як організація освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх як правило опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яка функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій [3].

Основною відмінністю дистанційної форми навчання від звичайної є опосередкованість взаємодії всіх учасників освітнього процесу, створення на базі використання інформаційно-комунікаційних технологій особливого інформатизованого середовища. Така ситуація вимагає від вчителів англійської мови та викладачів ЗВО розвитку відповідних компетентностей володіння дистанційними технологіями навчання. Як зазначається у Методичних рекомендаціях щодо організації дистанційного навчання в школі: «дистанційне навчання» дасть результати лише якщо воно буде посильним для всіх учасників освітнього процесу» [1, с. 10].

У даній роботі ми намагалися зосередити свою увагу на особливостях використання популярних сервісів Skype та Zoom в процесі дистанційного навчання англійської мови. Детально зупинимося на кожному із них. Так, на сьогодні Skype є досить популярною платформою для відео- та аудіодзвінків, яка широко використовується вчителями англійської мови для освітніх цілей.

Системні вимоги цієї платформи досить прості, тому процес її встановлення на будь-який гаджет не представляє складнощів як для вчителів, так і для учнів, їх батьків або ж здобувачів вищої освіти. Серед переваг використання Skype на заняття з англійської мови відмітимо наступні: відтворення аудіо та відео, а також презентацій через формат демонстрації екрану, надсилання запитань як окремому учаснику процесу, так й групі в цілому, доступне проведення опитувань. Але необхідно зазначити, що Skype не має такої функції, як віртуальна дошка, що є досить суттєвим недоліком платформи саме для досягнення освітніх цілей. Окрім того, в залежності від версії Skype, іноді ускладнюється проведення занять з англійської мови, якщо одночасно підключається багато користувачів, а це є суттєвим недоліком, оскільки в основному на заняття приступні 15-20 учнів або здобувачів вищої освіти.

За останнє півріччя 2020 року особливої популярності набула платформа ZOOM, сервіс для організації онлайн-конференцій та відеозв'язку. Цей сервіс має як платну, так і безкоштовну версії. Кількість користувачів і спікерів залежить від тарифного плану. Існують чотири тарифних плани в Zoom: безкоштовний, професійний, бізнес та підприємство. Що стосується безкоштовної версії, то час роботи обмежується 40 хвилинами, що прийнятно для учнів школи, для яких урок розраховано традиційно на 45 хвилин, але не досить зручно для здобувачів вищої освіти, які, зазвичай, працюють 2 академічні години (1 година 20 хвилин). Тому, викладачі англійської мови в університетах змушені створювати декілька відеоконференцій поспіль.

Серед переваг використання Zoom в процесі вивчення англійської мови зазначимо наступні: організація як спільних, так і приватних чатів для переписки; демонстрація екрану власного ПК, або будь-якого гаджету, яка здійснюється організатором або особами, яким надано на це право; залучення великої кількості учасників (до 100 осіб у безкоштовній версії, більше – в залежності від тарифного плану); попереднє планування конференції та розсилка запрошень учасникам; розподілення учасників на сесійні зали, що є вагомим інструментом ефективної роботи в міні-групах; можливість запису конференції та збереження цього файлу. Zoom може похвалитися наявністю віртуальної дошки, на якій всі користувачі можуть робити нотатки, підкреслювати необхідні елементи, коментувати, тощо.

Виникають питання щодо конфіденційності даних на цій платформі. Так, Міністерство освіти Сінгапуру нещодавно заборонило використовувати Zoom на шкільних уроках після того, як хакерам вдалося зламати захист. Також використання сервісу заборонено Міністерством освіти Нью-Йорку та урядом Тайваню. Тобто при використанні цього сервісу виникає питання захисту конфіденційності даних користувачів [2].

В цілому, використання як Skype, так і Zoom сервісів не замінює живого спілкування, що особливо важливо для вивчення англійської мови, оскільки онлайн-заняття супроводжуються відчуттям постійної дистанції, але з іншого боку, є можливість спілкуватися не тільки за допомогою чату, але й відеозв'язку. Сучасні вчителі та викладачі англійської мови досить гнучкі у роботі з дистанційними технологіями, оскільки вимогою часу є ефективне пристосування системи освіти до пандемічних умов функціонування суспільства.

Список використаної літератури

1. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації / А. Лотоцька, О. Пасічник. Травень 2020. – Режим доступу:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>

2. Омельченко Н. Skype, Zoom, Cisco WebEx, Microsoft Team чи Google+ Hangouts? Обираємо найкращий сервіс для віддаленої освіти. / Омельченко Н. – Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/columns/2020/05/12/240947/>

3. Положення «Про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затверджене наказом Міністерства освіти і науки України «Деякі питання організації дистанційного навчання» №1115 від 8 вересня 2020 року. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-organizaciyi-distancijnogo-navchannya-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-94735224-vid-28-veresnya-2020-roku>

ЗМІНИ У СЛОВНИКОВОМУ СКЛАДІ ДАВНЬО- ТА СЕРЕДНЬОАНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Запозичена лексика проникає в мову під впливом різноманітних екстралінгвістичних чинників. У поповненні словникового складу англійської мови в різні періоди закономірно припускається існування різної динаміки варіювання мов-джерел та існування мов-посередників.

У складі англійської мови нами виділяються наступні етимологічні шари лексики: споконвічно англійські, власне англійські, запозичені і гібридні утворення, характерні для середньоанглійського періоду. Запозичені слова різноманітні як за своїм складом, так і за ступенем проникнення в ту мову, якою вони запозичуються. Загальною тенденцією розвитку словникового складу англійської мови є переважання споконвічно англійських мовних одиниць у давньоанглійській період і збільшення запозичень в середньоанглійському періоді; зменшення кількості запозичень в новоанглійському і переважання власне англійської лексики в сучасній англійській мові ХХ-ХХІ ст.

В.В. Виноградов справедливо вважає, що оновлення і збагачення основного словникового фонду досягається за рахунок взаємозв'язку і взаємодії «основи мови» і «загальнонаціонального запасу словника». Периферійні елементи словника схильні до більшої інтенсивності змін, тоді як елементи основного фонду зберігають стійкість протягом тривалого часу [1].

Мова являє собою рухливу систему, що змінюється протягом часу, про що свідчить аналіз діахронічного розвитку мови. При цьому, кожен період характеризується своїми особливостями, що визначають тенденції його розвитку. Так, в давньоанглійському періоді спостерігається тенденція до використання в словниковому складі англійської мови споконвічно англійських слів. Запозичені іменники, дієслова, прикметники і прислівники складають лише 5,6%, які в даний період запозичуються з чотирьох мов, а саме: із французької, латинської, скандинавської та грецької. Споконвічно англійські іменники в більшості являють собою конкретні іменники, що позначають предмети побуту (*bowl, rope*), продукти харчування (*bread, butter*), зброя (*blade,*

shaft), іменники, що позначають рослин та тварин (*fox, foal, green, grass*). Запозичені іменники в давньоанглійському періоді незначні (11,3%). Це в основному запозичення з латинської (*council, creed*) та грецької мов (*apocalypse, minster*).

Споконвічно англійські прикметники давньоанглійського періоду найчастіше позначають фізичні та розумові якості людей (*mad, wise*), фізіологічний стан людини (*alive, awake*). Запозичення в даний період незначні (2,7%). Це прикметники з давньофранцузької (*musty*), скандинавського (*unlike*) і латинського (*cardinal*).

У давньоанглійський період дієслова запозичуються тільки з грецької мови (0,4%; *to place, to tower*), прислівники – із скандинавської мови (1,02%; *wrong*).

Розглянувши словниковий склад англійської мови в давньоанглійському періоді, ми можемо відзначити, що в період з V по XI ст. англійська мова не відчувала гострої потреби в запозиченні іншомовних слів, і якщо такі потрапляли в словниковий склад англійської мови, то були виключно словами загального вжитку, будівельними термінами (*ark, castle, shrine, to tower, temple, wall*) або відносились до церковної лексики (*altar, font, psalm*). Споконвічно англійські слова позначали в основному елементи одягу (*girdle, shirt*), інструменти (*loom*), частини тіла людини та органи (*arm, forehead, midriff, rib, wrist*).

У середньоанглійський період словниковий склад сучасної англійської мови збільшується за рахунок запозиченої лексики, яка переважає у всіх основних частинах мови.

Виділяються основні групи запозичень, такі як латинські, грецькі, скандинавські запозичення, слова з французької та давньофранцузької мов. І це не випадково, так як значні віхи історичного розвитку англійської держави відбилися і на словниковому складі англійської мови. В результаті скандинавських запозичень в англійській мові відбувається тенденція до утворення скандинавсько-англійських етимологічних дублетів. Відбувалося це в тих випадках, коли зберігалися обидві етимологічно паралельні лексичні одиниці – скандинавське і англійське слово (*skirt* – спідниця і *shirt* – сорочка, *shatter* – розбивати вщент і *scatter* – розкидати, розсіювати).

Наступним основним шаром запозиченої лексики середньоанглійського періоду є французькі запозичення. Французькі слова, на відміну від скандинавських, запозичуються в основному вищими верствами суспільства і носять так званий «аристократичний» характер, відображаючи інтереси, смаки і побут нормандського дворянства. Серед цих запозичень ми знаходимо слова, що позначають поняття феодальної ієрархії – різні феодальні титули та державне управління, юстиція та судочинство, військова справа, життя і побут феодального дворянства, слова, що стосуються музики, літератури, образотворчого мистецтва, до області різних ремесел в основному міських, поширених при феодальних дворах, а також слова, що позначають поняття, які відносяться до релігії. Наприклад, *emperor, baron, duke, prince; governen, government, serven, service, justice, judge, court, prison, condemnen* та інші.

Список використаної літератури

1. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография. Москва: Высшая школа, 1977. 412 с.
2. Карлова В.О. Давньоанглійська запозичена лексика як результат мовних контактів давньоанглійського суспільства. Молодий вчений, 2017. №11(51). С. 226-231. http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_11_57

Наталія Дмитренко (м. Вінниця)

ШЛЯХИ ІНСТРУКТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що питання популяризації в студентському середовищі знань про стратегії є широко висвітленим. Так, Дж. Рубін стверджує, що володіння стратегіями не є пріоритетом лише у студентів з високим рівнем навичок й умінь володіння іноземною мовою, стратегії – це те, чому можна навчити й інших (Rubin, 1981). Дослідники М. О’Маллі і А. Чамот констатують, що якщо стратегії навчання іноземної мови є чітко визначені й успішно засвоєні студентами, то це є запорукою розвитку іншомовних навичок і умінь (O’Malley, & Chamot, 1994).

Викладачі іноземної мови можуть відігравати активну і важливу роль, консультуючи студентів, як застосовувати стратегії для виконання різноманітних мовних і мовленнєвих завдань, а також постійно розширювати спектр стратегій для підвищення рівня володіння мовою і розвитку мовленнєвих умінь у тих площинах своєї професійної діяльності, які вимагають знання іноземної мови (Liu, 2010 с. 102).

Дослідники пропонують низку методів і способів навчання студентів використанню стратегій: окремий курс (спецкурс) застосування стратегій, який розрахований на тих студентів, хто хоче покращити свої навчальні навички (наприклад, використання флеш-карт, подолання хвилювання, ведення записів); усвідомлення навчання: лекції з обговореннями, які спрямовані на формування свідомого навчання і складається з ізольованих (відокремлених від практичних занять) лекцій і обговорень, які загалом знайомлять студентів з застосуванням стратегій; стратегічні воркшопи, які більш інтенсивно формують розуміння студентами необхідності застосування стратегій шляхом залучення їх до діяльності, що підвищує свідомість; взаємотьюторінг, або тандем-наставництво, передбачає регулярні зустрічі, альтернативні ролі студента і викладача, застосування рідної й іноземної мов; включення стратегій до навчальних посібників, що не потребує додаткових занять і заохочує студентів застосовувати стратегії у їхній автономній роботі; відеозаписи міні-курсів, що пропонують автентичні мовленнєві ситуації, можливість вибору засобів мови, теми й рівня складності; стратегічно орієнтовані інструкції, які вводяться імпліцитно й експліцитно в зміст курсу вивчення іноземної мови на систематичній основі з можливістю обміну досвідом і зростанням репертуару стратегій для виконання того чи іншого типового мовного завдання.

Аналіз методичних досліджень засвідчив, що серед перерахованих вище шляхів оволодіння стратегіями, найефективнішим є останній спосіб – інтегрувати на практичному занятті вивчення мови з вивченням мовних стратегічних інструкцій. У методичних дослідженнях зазначено, що порівняно з ізольованими (відокремленими від практичних занять) лекціями і воркшопами, інтегровані у зміст дисципліни навчальні стратегії є набагато ефективнішими, що уможлиблює їх інкорпорацію у навчальні програми задля оптимізації навчання студентів, оскільки це передбачає застосування автентичних мовленнєвих навчальних завдань і тривалого застосування (Lai, 2013, с. 39). У

своїх дослідженнях М. Гренфелл і В. Харріс, Р. Оксфорд зауважують, що інструкції щодо застосування стратегій потрібно надавати експліцитно, інтегруючи їх у практичний курс вивчення іноземної мови, оскільки це надає можливість студентам практикувати стратегії в автентичних навчальних завданнях, а завданням викладача є спрямовувати освітній процес на досягнення навчальних цілей (Sarada, 2019, с. 38).

На відміну від імпліцитного представлення стратегій, яке не забезпечує студентів спеціальним керівництвом щодо мети навчання (чому треба навчитися), експліцитні інструкції культивують усвідомлене ставлення до застосування стратегій, представляють стратегію, моделюють її практичне використання, допомагають оцінити ефективність її використання. Таким чином, інформування студентів про те, як, коли і чому використовуються стратегії, надання їм можливості застосувати стратегії у різних навчальних завданнях і перенести застосування стратегій на нові контексти і завдання під час навчання.

У науково-методичній літературі представлені різні експліцитні моделі оволодіння стратегіями на основі інструкцій у процесі навчання іноземної мови, серед яких найпомітнішими є: П. Пірсона і Дж. Дола, Р. Оксфорд, А. Чамот, Е. Кохена, М. Гренфелла і В. Харріса та інших.

У процесі інструктування студентів щодо застосування навчальних стратегій, слід дотримуватися наступних правил: 1) Студентам слід пояснити важливість користування навчальними стратегіями у процесі вивчення і застосування іноземної мови як такими. 2) Необхідно показати переваги застосування навчальних стратегій для підвищення ефективності навчання. 3) Кожна стратегія повинна отримати назву (вона не обов'язково повинна збігатися з офіційною назвою, що дається їй в науково-методичній літературі, наприклад, «вибірковість уваги» може переформулюватися як «звертай увагу на саме головне»); це підвищує рівень усвідомлення студентами своїх когнітивних процесів, допомагає нагадати про необхідну стратегію при надаванні допомоги з боку викладача. 4) Слід надавати студентам можливість практикуватися в застосуванні відповідних навчальних стратегій при виконанні різноманітних завдань. 5) Важливо навчити студентів оцінювати успішність використання тієї чи іншої навчальної стратегії для досягнення бажаного результату, для цього потрібні обговорення і аналіз застосованих стратегій

після виконання навчального завдання, водночас, важливо спонукати студентів до переносу засвоєних навчальних стратегій на виконання нових завдань.

Головним завданням інструктування студентів щодо застосування навчальних стратегій – це надати студентам інструменти для виконання наступних дій: самодіагностика, визначення сильних і слабких сторін в процесі навчання; усвідомлення того, що допомагає при вивченні іноземної мови найефективніше; формування навичок і вмінь, що сприяє успішному рішенню поставлених проблем; експериментування, тобто застосування вже відомих і нових стратегій навчання; прийняття рішення про застосування навчальних прийомів задля вирішення поставленої проблеми; необхідність здійснення самоконтролю і постійного моніторингу своєї навчальної діяльності; перенесення «успішних» навчальних стратегій на новий навчальний зміст.

При підключенні до наявних ресурсів особистості студента, що характеризують його індивідуальний навчальний стиль, нових способів сприймання і прийомів переробки навчальних матеріалів репертуар наявних навчальних стратегій студента розширюється, а його індивідуальний навчальний стиль від цього стає мобільнішим.

Список використаної літератури

1. Lai, Ying-Chun. (2013). Integrating vocabulary learning strategy instruction into EFL classrooms. *Taiwan Journal of TESOL*, 10 (1), 37-76.
2. Liu, J. (2010). Language Learning Strategies and Its Training Model International. *Education Studies*, 3 (3), 100-104.
3. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1994). *The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach*. N.J: Addison-Wesley, Reading MA. Harlow, England: Longman.
4. Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, (2), 117-131.
5. Sarada, J. (2019). The Use of '5A Learning Portfolio', a Technique of Learning Strategies Based on Self-Directed Learning and Metacognition to Enhance English Learning Skills of Thai Engineering Students. *PSAKU International Journal of Interdisciplinary Research*, 8 (1), 35-47.

EFFECTIVE WORD-LEARNING STRATEGIES FOR TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Vocabulary is an essential component of language learning. Successful vocabulary acquisition has been associated with successful reading ability, with becoming more communicative, able, and skilled; and failure in learning vocabulary is believed to lead to difficulties in language reception and production as well as to ‘a sense of insecurity’ and ‘breakdown in communication’ [2, p. 141].

According to E. Hamm, it is effective to create quality vocabulary practices, so that students can practice vocabulary without just copying definitions from the dictionary, e.g. *sorting* (the students are asked to sort some words in accordance with the categories suggested), *on-purpose errors* (the students have to correct the mistakes in a sentence), *word races* (the teacher gives the definition and the students have to say what word it is), *mind mapping* (visual representations of connections through the use of branches or colors or pictures), etc. [1].

It can be recommended to apply such strategy of word-learning as maximum exposure to English outside the classroom, so that students should try to use every opportunity to maximize their contact with English speaking environment. Therefore, they can watch videos, listen to BBS news, write some media posts or comments in social networks, become members of online communities, write their do lists in English, start their blogs in the Internet, etc.

Another effective strategy is to represent the strategies on how to discover the meaning of new words.

The ability to comprehend complex vocabulary is a fundamental component of literacy, especially when referring to new concepts and subject matter [3]. The teacher may offer the students to become word detectives. As texts get more complex, the ability to use context to determine meaning increases significantly. Surrounding words will often provide readers with hints to the meaning and use of the new word. Teaching students a self-questioning strategy and providing frequent examples will support students in recognizing context clues on their own [3]. The students are recommended to be engaged in doing exercises that involve matching the

words with their definitions, matching the synonyms/antonyms, giving the examples where the word meaning is supported with an example, etc.

Thus, acquisition of vocabulary should be an important area of teaching English as a foreign language since improvements in vocabulary result in the gains in language proficiency.

References

1. Hamm E. Effective strategies for teaching vocabulary. Online resource: <https://www.classcraft.com/blog/features/strategies-for-teaching-vocabulary>

2. Seyyed Hatam TamimiSa'd, Fereshte Rajabi. Teaching and Learning Vocabulary: What English Language Learners Perceive to Be Effective and Ineffective Strategies. *CEPS Journal*. 2018. Vol.8. No1. 18. P. 139-163. doi: 10.26529/cepsj.492

3. 5 strategies for understanding new vocabulary. Online resource: <https://www.litinfofocus.com/5-strategies-for-understanding-new-vocabulary>

Олена Дорофєєва (м. Хмельницький),

Ольга Лапишина (м. Хмельницький)

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК НЕОБХІДНИЙ ЕЛЕМЕНТ ЗАНЯТТЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасний урок неможливо уявити без використання комп'ютерів. Комп'ютерні технології суттєво впливають на форми і методи навчання, роблять процес пізнання творчим, стимулюють заняття самоосвітою. Традиційні форми навчання поступово доповнюються новітніми технологіями, спрямованими на формування навичок та вмінь, що відповідають випереджаючому стану науки і техніки. На сучасному етапі розвитку інформаційних та комп'ютерних технологій не виникає сумніву в потребі підготовки учнів, які б вільно орієнтувалися в інформаційному просторі. Комп'ютерні засоби навчання повинні сприяти активному залученню учнів до навчального процесу, розумінню та засвоєнню учнями навчального матеріалу,

підтримувати інтерес до пізнавальної діяльності. Сучасний вчитель повинен активно впроваджувати та використовувати їх у своїй професійній діяльності.

Сьогодні на заміну традиційним навчальним підручникам з паперу приходять електронні підручники. Електронний підручник – підручник, виконаний в електронному (цифровому) форматі HTML, який допускає гіперпосилання, графіку, мову диктора, реєстраційні форми, інтерактивні завдання, мультимедійні ефекти; включення елементів анімації та комп'ютерних ігор; забезпечує інтерактивність, режим самонавчання, можливість самоконтролю, поширюється на компакт-дисках (CD-ROM) [1, с. 258].

На нашу думку, як ефективний інформаційний засіб слід використовувати доступ до глобальної комп'ютерної мережі Інтернет. У сучасному Інтернеті будь-який учень або вчитель зможе потрапити на будь-який необхідний освітній ресурс у будь-який час із будь-якого місця земної кулі. Технології освіти майбутнього, за прогнозами сьогоднішнього дня, будуть будуватися на основі ділових ігор у мережі й досягнень мультимедіа, а освітні ресурси будуть доступні й відкриті для користувачів. Навчання ставатиме мобільним і буде проходити як індивідуально, так і у командах. Більшу роль буде грати зв'язок через Інтернет. Перспективні вчителі розуміють простоту й ефективність таких сучасних освітніх інструментів, як Вікіпедія, блоги, подкасти та ін. і вже повноцінно їх використовують. Аудіо та відео матеріали стануть однією з основ модернізації освіти.

Електронний навчальний курс забезпечує режим самонавчання та можливість самоконтролю. Включення в електронний курс елементів анімації та комп'ютерних ігор посилює його ефективність і привабливість. Індивідуалізація навчання, диференційований підхід до кожного окремого учня, особистісно-орієнтована методика викладання предмету, інтерактивність реалізації процесу роботи учнів під час виконання ними практичного фрагменту уроку є дуже важливим як методичним, так і психологічним аспектом застосування мережевих програм у навчальному процесі. Контроль та оцінка знань, умінь та навичок учнів – невід'ємний структурний компонент навчального процесу. Для виконання контролю знань учнів зараз дуже широко використовуються різноманітні контрольні-діагностичні системи. Вони можуть стати в нагоді як при безпосередньому тестуванні знань, так і для закріплення

пройденого матеріалу і для самотестування, тобто можуть носити як офіційний, так і не офіційний характер (для власного використання). В будь-якому випадку такі системи сприяють покращенню якості знань та підвищенню інтелектуального рівня учнів і навіть вчителів та нації загалом. Одним з перспективних напрямків розвитку контрольно-діагностичних систем – це використання сучасних мультимедійних технологій в системах тестування, а також широке використання на різних етапах тестування всесвітньої мережі Інтернет.

Серед інноваційних ТЗН слід виділити мультимедійний проектор та сенсорну дошку. Технічні особливості сенсорної дошки дозволяють ефективно використовувати її можливості: дотиком до зображень об'єктів, які виведені на сенсорну дошку та призначені для керування програмою, можна втручатися у процес пояснення нового матеріалу. Водночас вчитель може працювати безпосередньо біля сенсорної дошки, а не біля свого викладацького комп'ютера, реалізуючи одночасно контролюючу функцію під час роботи з аудиторією. Для навчання аудіюванню важливо використовувати сенсорну дошку для демонстрації відео та виконання завдань у режимі групової роботи.

Для визначення місця інноваційних засобів навчання у системі засобів навчання та в навчальному процесі слід враховувати те, що їх застосування: сприяє розвитку в учнів наочно-образного мислення; стимулює увагу (мимовільну і довільну) на етапі подання навчального матеріалу; активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів; допомагає пов'язати теоретичні питання з практикою; збільшує можливості показу практичних застосувань явищ, які безпосередньо не можуть спостерігатись на уроці; створює можливості для моделювання процесів і явищ; дає змогу в найбільш доступній формі систематизувати й класифікувати явища із застосуванням схем, таблиць, тощо; сприяє формуванню мотивації навчання, підвищує інтерес до навчання, створює установку на ефективне навчання.

Список використаної літератури

1. Гриценчук О. О. Електронний підручник і його роль у процесі інформатизації освіти / О. О. Гриценчук // Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. праць [за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука] / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2005. – С. 255-261.

РОЗВИТОК АУДІОВІЗУАЛЬНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасні методики викладання іноземних мов ніколи не залишають поза увагою розвиток аудіовізуальних умінь тих, хто вивчає мови. Влучний підбір аутентичних відеотекстів уможлиблює формування і розширення уявлень учнів про правила комунікативної поведінки на конкретній іноземній мові в різних сферах спілкування, які вивчаються. Комунікативна цінність аутентичного відеотексту залежить від рівня сформованості аудіовізуальних умінь. Навіть короткі сюжети з носіями мови створюють атмосферу знаходження в країні, мову якої вивчають. Наприклад, сюжети з циклу «Deutschlandlabor» дають уявлення про актуальні питання, які хвилюють німецьке суспільство, та фокусуються на проблемних ситуаціях повсякденного спілкування.

Аутентичні відеофільми націлені на те, щоб викликати обговорення норм поведінки сучасних німців у повсякденній сфері спілкування та ступеня впливу на них традиційних німецьких стереотипів. Повсякденна сфера спілкування людей, різних за своїм соціальним статусом, регіональними особливостями, професійною діяльністю є однією з домінуючих сфер для учбового моделювання під час вивчення німецької мови як іноземної. Побудова фільмів включає декілька етапів: каталогізацію проблемних ситуацій у повсякденній взаємодії людей, вибір однієї із ситуацій і підготовка бліц-запитань для інтерв'ю з німецькими громадянами на вулиці, обробку інформації і пропозицію ряду запитань для подальшого обговорення.

Предметом аналізу для визначення комунікативної цінності конкретних відеофільмів на німецькій мові є передусім вербальна і невербальна поведінка учасників фільму, а також різні типи інформації (загальнокультурна, національно маркована, оцінна) і різні актуальні для сучасної людини засоби передачі інформації (вербальний, графічний, за допомогою знаків і символів), діапазон комунікативних намірів, які виражені в монологічному і діалогічному мовленні та їхнє стилістичне функціонування. Комунікативна цінність медіа продукту може і не проявитися під час вивчення іноземної мови, якщо рівень комунікативного сприйняття низький, оскільки недостатньо сформовані

аудіовізуальні уміння. Під час використання методично адекватних комунікативно-пізнавальних, комунікативних і соціокультурних завдань, розроблених на основі відеофільмів, можливо розвивати аудіовізуальні уміння, починаючи від рівня А2 і крокуючи до рівнів В1 та В2. Під час демонстрації бліц-опитування можна познайомитися з оформленням спонтанного німецького мовлення, яке може містити також експресивно-образні мовні засоби.

Оксана Загородна (м. Вінниця)

ВИКОРИСТАННЯ TED-TALKS ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТАМИ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Викладач іноземної мови в сучасному вищому навчальному закладі став перед задачею підготувати спеціаліста нового формату, спроможного швидко та ефективно отримувати, обробляти та використовувати інформацію з новітніх досягнень у своїй галузі. Нажаль, провідними постачальниками сучасних винаходів є країни Європи, Сполучені Штати Америки та Китай. Переважна більшість провідних світових спеціалістів спілкується англійською мовою. Тому, знання саме цієї мови залишається запорукою швидкого впровадження світових новацій.

Необмежені можливості при вивченні іноземної мови дає Інтернет, так як розміри Інтернет-ресурсів є насправді величезними. Глобальна мережа надає необмежену кількість навчального матеріалу, включаючи любу значущу інформацію, країнознавчий матеріал, газетні та журнальні статті, навчальну літературу і т.п. [4, с. 12].

В останнє десятиліття провідні спеціалісти різних галузей почали звертати свою увагу на конференції Ned-talks. Їх перевагами стало інноваційність, відкритість, лаконічність та прогресивність.

Ted-talks – не є навчальним, у широкому розумінні, ресурсом. TED (аббревіатура від англ. Technology Entertainment Design; Технології, Розваги, Проекти) – некомерційна організація в США, що займається розповсюдженням ідей, що повинні змінити світ. Конференція TED славиться своїми лекціями

(TED Talks), які спочатку були зосереджені на технологіях, розвагах та дизайні, але згодом включили також природничі науки, мистецтво, освіту, культуру, бізнес, глобальні проблеми, сталий розвиток – широкі сфери тем, що разом формують наше майбутнє; зазвичай у формі коротких бесід (приблизно 18 хвилин, адже саме цей час аудиторія зберігає увагу, не втрачаючи інтересу до доповіді) [3].

Зважаючи на популярність, якої набули конференції на її базі з 2012 року створили також TED-Ed – невеликі за тривалістю відеоуроки для викладачів [3].

На платформі Ted-Ed викладачі можуть досліджувати ідеї, які запалюють цікавість студентів, створювати індивідуальні уроки для студентів, надихати студентів ділитись їхніми ідеями, ділитись власними ідеями у стилі Ted-конференції [2].

Зважаючи на разючу кількість переглядів та відгуки можемо зробити висновок про значний освітній потенціал даного ресурсу. Можна стверджувати про ефективність даного ресурсу для втілення різноманітних принципів освітнього процесу: принцип доступності, індивідуальності, зв'язку з життям, науковості.

На фоні сучасних модернізаційних процесів у вищій школі, коли значна частина навчального часу переноситься з аудиторної на самостійну роботу студентів, подібний ефект від використання віртуальних мереж створює більш доступним використання дослідницьких підходів в освіті, самостійний та груповий пошук інформації для розв'язання поставленої викладачем задачі, вироблення та розвитку здібностей до самостійного пошуку інформації, до командної роботи, колективної пошукової діяльності, взаємодії з одногрупниками [1, с. 106].

У експертності виступаючих важко засумніватись, так як серед них є президенти країн, відомі політичні діячі, миротворці, бізнесмени, професори провідних закладів вищої освіти світу. Їх промови легко розуміти завдяки функції субтитрів.

Таким чином, використання Ted-talks під час вивчення англійської мови професійного спрямування студентами нефілологічних спеціальностей є важливим джерелом не лише цінної інформації, а й засобом навчального

процесу, який в умовах світу, що зіштовхнувся з новими обмеженнями у живому спілкуванні, є важливим помічником в освітньому процесі.

Список використаної літератури

1. Букаева А.А., Магзумова А.Т. Использование социальных сетей в образовательном процессе. Инновации в науке / Сб. ст. по материалам XLII междунар. науч.-практ. конф. - № 2(39). – Новосибирск: СибАК, 2015. 180с.
2. <https://ed.ted.com/educator>
3. [https://uk.wikipedia.org/wiki/TED_\(%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/TED_(%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F))
4. Peachey N. Web 2.0 tools for teachers, 2012.

Наталія Зарічанська (м. Вінниця),

Олег Зарічанський (м. Вінниця)

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ РІЗНИХ ВИДІВ ТЕСТІВ

Якісне володіння іноземними мовами є необхідною умовою для вільного перебування у відкритому інформаційному просторі і суспільстві для спілкування. В межах нового підходу до вивчення іноземних мов визначається важливість не знань про мову, а володіння мовним матеріалом, комунікативними навичками та вміннями, здатність застосовувати ці знання для реалізації певних комунікативних завдань у спілкуванні.

Найпоширенішою формою контролю в галузі навчання іноземної мови на сьогоднішній день є тестовий контроль. Тестування широко використовується на всіх рівнях навчання, починаючи з тренувального етапу та закінчуючи самопідготовкою.

Достатній рівень сформованості лексичної компетентності студентів з використанням різних видів тестів буде досягнуто, якщо лексична компетентність розглядатиметься як необхідна складова навчання студентів

першого року навчання; буде розроблена та упроваджена технологія формування лексичної компетентності з використанням різних видів тестів.

Слово «тест» англійського походження. Класичним у педагогіці є визначення К. Інгекампа: «Тестування – являється методом педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що показує передумови чи результати перебігу навчального процесу, має бути максимально відповідним принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів, має пройти обробку й інтерпретацію, повинен бути прийнятним для застосування та використання в педагогічній практиці».

За допомогою тестів можна забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю та формування лексичної компетентності в студентів першого року навчання у вивченні іноземних мов.

Під час навчання та формування лексичної компетентності в студентів першого року навчання проводять тестування, щоб виявити: *рівень володіння мовою в цілому; рівень лексичної компетентності в студентів; знання лексики студентів безпосередньо під час навчального процесу; уникнення та подолання певних труднощів під час вивчення іноземної мови.*

В процесі вивчення іноземних мов, викладачі частіше всього використовують тести першої групи. За допомогою таких тестів можна визначити загальні знання студентів першого року навчання з іноземної мови.

У процесі навчання іноземних мов, викладачі застосовують різні види контролю: поточний, тематичний, рубіжний, підсумковий. Відповідно до таких видів контролю виділяють наступні види тестового контролю або види тестування. Це поточне тестування, тематичне тестування, рубіжне тестування і підсумкове тестування.

Нестандартизовані тести розробляються викладачем для студентів на відповідних етапах. Такі тести використовуються на тематичному тестуванні, щоб перевірити рівень лексичної компетентності. Їх застосовують під час поточного контролю. Доречно в таких тестах замінити дуже важкі і занадто легкі завдання на більш прийнятні. Для визначення важких або легких завдань користуються наступною методикою: підраховують загальний відсоток студентів, котрі виконували тест, якщо 15% і менше тестованих правильно виконали завдання, воно вважається важким. Якщо 85% тестованих студентів впорались із завданням на відмінно, то воно вважається легким.

Основні цілі тестового контролю полягають у визначенні рівня навчальних досягнень студентів першого року навчання та володіння іншомовною компетентністю: а) на певному етапі пари, б) в кінці пари, в) по завершенні роботи над тематичним циклом, г) наприкінці семестру, д) по завершенні навчання на певному рівні.

Об'єктами тестового контролю в студентів першого року навчання виступають: *мовленнєва компетентність в різних видах читання на рівні макровмінь: загальному та повному розумінні тексту в деталях; мовленнєва компетентність в аудіюванні: розуміння основного змісту та деталей усного повідомлення; мовленнєва компетентність в говорінні у двох формах (діалогічній і монологічній) на рівні макровмінь вести: діалог етикетного характеру, діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками (повідомленнями), монолог-повідомлення, монолог-розповідь, монолог-опис, монолог-розмірковування.*

Тестування допомагає визначити наступні характеристики володіння іноземною мовою: розуміння значення мовних одиниць та їх засвоєння; володіння словниковим запасом та структурою іноземної мови; правильно підбирати мовні одиниці та застосовувати їх в спілкуванні; тренувати навички діалогічного та монологічного мовлення; володіння модальними засобами мовного висловлювання; володіння формами питання і вміння ними користуватися в певних ситуаціях; правильно використовувати різні форми питань та вправно застосовувати їх в спілкуванні або в певних ситуаціях та вміння висловлювати заперечення або ствердження, використовуючи іноземну мову.

Успішне виконання мовного тесту не є однозначним і слугує неточним результатом того, що студент вправно володіє іноземною мовою. З впевненістю можна говорити про те, що негативний результат студентів першого року навчання під час написання тесту свідчить про недосконале володіння тематичним матеріалом.

Перевіряти мовленнєву діяльність студентів за допомогою тестів складно, але існує два підходи, згідно з якими визначається рівень володіння певним мовленнєвим матеріалом: оцінювання мовленнєвої діяльності студента в процесі самого виконання такого роду діяльності; опосередковано за допомогою будь яких інших видів мовленнєвої діяльності визначається рівень

володіння певним мовним матеріалом. Завдання з вибором однієї правильної відповіді на разі є найпоширенішим. Такі види завдань на контрольному етапі значно легше використовувати на практиці.

Варто звернути увагу на те, що тестові завдання дозволяють перевірити лише деяку обмежену частину знань і не можуть повністю замінити інші форми перевірки знань з іноземної мови в студентів першого року навчання.

Olena Zarichna (Vinnytsia)

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING: UNIVERSITY PERSPECTIVE

At the university level there are two other types of content-language blends: a) ESP courses the aim of which is to train students to communicate in their professional field and make a rich input of the respective terminology; b) EMI courses in which English is used to teach academic subjects in countries or jurisdictions in which the majority of the population's first language is not English. To paraphrase, EMI courses are typically professional degree courses taught in English. If we regard these two course types from the point of view of content-language ratio, we will clearly observe a self-sufficient construct in which ESP caters for the language acquisition and EMI for content learning. In this seemingly exhaustive scheme of content-based courses at the university level is CLIL to be perceived but as an unnecessary redundancy? The answer to this question naturally comes from an even superficial course content analysis. As an example, an EMI course of Political Science largely and primarily pertains to professional themes modified and changed with different frequency and intensity as well as expert knowledge acquisition. ESP courses involve miscellaneous text material for teaching grammar and terminology, but with a less heavy focus on in-depth profession-specific training and actually without the objective to ensure it as the main consideration is language. However, students of Psychology doing an ESP course learn the same type of content as those doing EMI: the knowledge essential for their degree qualifications, i.e. knowledge not provided to students majoring in Geography or Primary Education.

The specificity of CLIL is not only in the double content-language focus but also in the fact that it should be introduced only as interdisciplinary subject matter. If the content suggested relates directly to the students' degree specialization, it automatically becomes ESP or EMI. This may either be a comprehensive course not referring to any concrete specialty (e.g. "Media Literacy", "Academic Mobility" etc.) or a thematic complementation to the EGP or ESP courses providing extra-syllabus content relevant for any modern information consumer as well as information creator, regardless of which degree course they are doing. Importantly, CLIL content is to be viewed as *non-major* and *cross-curriculum* content.

As CLIL is not to refer to students' professional field it is only possible in the format of soft CLIL. To this format we may refer the recently created psychological, biological, economic and historic content, principally new and engaging, which supplements the background knowledge of a specific topic as well as of a specific subject. Generally, the content base of the existing EGP university courses are subdivided into the so-called "topics" the major aim of which is to enrich the students' vocabulary for them to be able to name things and phenomena that they already tacitly know. That is to re-teach them the subject matter that they previously learnt. CLIL offers the type of knowledge that is still to be learnt, explicated and introduced into students' picture of the world. In this regard namely CLIL may constitute the developmental aspect of language education at tertiary level.

The major challenges CLIL implementers currently face related to the course structure and also chronology of language learning occurrences. ESP courses are taught primarily in the first two years of a degree course while the disciplines referring to students' professional domain and thus the specific content with its terminology that can be used for ESP practices appears later, in the third year, for example. This means that if CLIL should be implemented in Ukrainian tertiary education, the scheduling of the curricula should be done in correlation between degree and ESP courses. To further on, the frequently mentioned dilemma of who should teach CLIL – a subject or a language teacher has an outcome in the English teacher having to master professional trivia of the field their students major in. CLIL endeavors are not submitted to a local board of experts for approval, thus the schools and universities that propose them are essentially self referential or rely heavily on the set book CLIL content. On account of this situation, any teacher, also in collaboration with students, can decide to set up CLIL in this or that variation. It has

not been specified what kind of assessment system is to be applied concerning language vs. content point distribution.

References

1. Meyer, O., 2010, Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching. *Basic issues in EFL Teaching and Learning*. P. 295-313.

2. Yang, W., 2016, ESP and CLIL: a Coin of Two Sides or a Continuum of Two Extremes? *ESP Today*. Vol. 4(1). P.43-68.

3. Jiang Li, Jun Zhang L., May S., 2019, Implementing English-Medium Instruction (EMI) in China: Teachers' Practices and Perceptions, and students' Learning Motivation and Needs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol.22, №2, P. 107-119.

Olena Ihnatova (Vinnytsia),

Valeria Gakh (Chernivtsi)

VISUALISIERUNGEN BEIM INTERAKTIVENFREMDSPRACHENLERNEN

Grammatik nimmt einen großen Platz in fremdsprachendidaktischen Diskussionen über ihre Rolle beim Sprachenerwerb, sowie die Art und Weise ihrer Vermittlung ein. Auch Lernende verstehen die Bedeutung grammatischer Kenntnisse für eigene Fremdsprachenkompetenzen, obwohl gerade dieser Teil des Lernens häufig langweilig und/oder kompliziert scheinen mag. Deswegen wird versucht, die Erklärungen von grammatischen Phänomenen und die Übungen zu den jeweiligen grammatischen Themen zugänglich und interessanter zu gestalten. Besonders wichtig ist die Zugänglichkeit für die Lernenden in der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens, da die vorhandenen Sprachkenntnisse unzureichend für das Verstehen komplizierter Grammatikregeln sind. Hier können visuelle Darstellungen eine große Hilfe sein [1, p. 570].

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist vor allem der mündliche Sprachgebrauch, das Sprachkönnen in Alltagssituationen. Verwendung der

Alltagssprache innerhalb von authentischen Texten. Das Mündliche hat vor dem Schriftlichen den Vorrang im Unterricht. Die Einsprachigkeit setzt sich im Unterricht soweit wie möglich durch.

Auditive und visuelle Mittel sind besonders bedeutend, wobei großer Wert auf den Einsatz von technologischen Mitteln (Medien wie DaF-Apps, Interaktive Wand, Tabellen, Projektor, Bilder, Fotos, Zeichnungen, auch Films und Videos, Clips, Lehrwerke mit CD-, DVD ROMs) gelegt wird. Die akustischen und visuellen Mittel verschaffen Anschaulichkeit durch die Verknüpfung einer authentischen Situation mit Bild und Ton und somit die sogenannte Situativität im Unterricht.

Die Situativität erfolgt durch die Einbettung der jeweiligen Sprachstrukturen in Alltagssituationen (vor allem in Texten mit dialogischer Form). Die Anwendung von sprachlichen Strukturen in Alltagssituationen dient als Grundlage für Grammatikprogression. Es wird jedoch auf Grammatikregeln und -explikationen verzichtet [3].

Fremdsprachenlernen wird als ein Verhalten angesehen, das auf der Entwicklung von Sprechgewohnheiten und ihrer Verstärkung basiert und durch das Imitieren als lernmethodischen Ansatz verwirklicht wird (Grammatikvermittlung).

Infolgedessen werden das intensive Einüben und die Wiederholung von Sprachstrukturen als Verstärkungsprozess im Unterricht stark gefördert.

Typische Übungsformen sind: pattern drills (Strukturmusterübungen) in vielfachen Variationen; Satzschalttafeln / Substitutionsübungen; Lückentexte / Einsetzübungen; Dialogreproduktion (Nachspielen von Dialogen); Satzbildung aus Einzelelementen.

Список використаної літератури

1. Bayerlein, Oliver (2010): „Lernerbeobachtungen zur Nutzung von Feedback bei einem videogestützten Online-Sprachkurs für Deutsch als Fremdsprache“. In: Info DaF 6, 37, 570-576.

2. Goethe-Institut (o.J.): App Interaktive Grammatik. Online: <https://www.goethe.de/de/index.html>

3. Hallet, Wolfgang (2010): „ViewingCultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht“. In: Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hrsg.) Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 26 -54.

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ МУЗИКИ

Вступ. Іноземна мова, а найчастіше англійська, завжди була одним із найпопулярніших засобів комунікації в світі. Та нажаль одним із найскладніших. Основною проблемою для вивчення англійської мови, як і для будь якої мови, у молодих людей, стає малий словарний запас, не правильна фонетика та не вміння розуміти прості англійські ідіоми. В даному випадку нам у нагоді стане музика. Станом на червень 2019 року 68 відсотків дорослих у віці від 18 до 34 років повідомили, що слухають музику кожен день, і більшість їх старших однолітків також люблять музику з такою ж регулярністю [1]. Коли людина слухає музику, його організм робить набагато більше, ніж просто сприймає і обробляє звуки, вважають вчені. Дослідження довели, що багатьом це допомагає терпіти біль, покращує психічний стан. Особливо активно музика впливає на дітей і молодь. Вона впливає на всі види розвитку особистості: інтелектуальне, соціальне, особистісне [2].

Як ми бачимо із існуючих статей досить доцільно використати музику для вивчення іноземних мов, але ж що нам потрібно для початку. По перше, треба розібрати плюси та мінуси даного методу вивчення. Почнемо з плюсів:

- Збільшуєте словниковий запас

Припустимо, у вас середній рівень володіння англійською, і тут ви вирішуєте послухати пісню, що стала класикою, композицію гурту Queen - I Want to Break Free. Напевно, ви помітите, наскільки різноманітна лексика музичного твору, наприклад: I can't get over the way(я не можу звикнути), break free (звільнитися). Виписуючі незнайомі слова і фрази, ви можете вчити їх та краще розуміти, до речі, завдяки римованим рядкам текст пісні і слова з неї запам'ятовуються легше, ніж лексика з підручника.

- Вивчення ідіом

Ідіома (також «ідіоматичний вираз», «сталий вираз» і «фразеологізм») – це поширений вираз, який передає конкретну думку. Наприклад ідіома “It’s raining cats and dogs” означає, що йде дуже сильний дощ. Очевидно, що кішки і собаки не падають з небес на землю, це просто веселий вираз, який насправді дуже поширений. Ще один вислів такого роду: “music to my ears”. Якщо ви

описуєте щось як “music to your ears”, це означає, що ви дуже раді це чути. Наприклад, якби ви сказали мені, що я набрав дуже високий бал у важливому для мене тестуванні, у відповідь ви б почули: “That's music to my ears!” Це не означає, що ваші слова насправді звучать як музика, а тільки лише те, що мені дуже приємно їх чути [3]. Звернемося до конкретних прикладів, наприклад виконавець Rebelution – Sky Is The Limit. Сама назва Sky Is The Limit є яскравим прикладом ідіом. Тільки Небо мій ліміт, якщо буквально. Якщо вдуматися то ця фраза також означає що у ваших планів не має чітких меж, і що ви збираєтеся цілитися у найвищі матерії. EK Muzik – Aim For The Stars, знову ж таки сама назва є ідіомою. Буквально це цілитися в зорі, а значить ставити свої цілі дуже високо.

- Покращення, вивчення фонетики

Варто зазначити що слухаючи пісні на іноземній мові, на рівні слухової пам'яті проходить запам'ятовування фонетики, та деякої кількості слів. Це покращує рівень лексичного запасу та забезпечує закріплення деяких елементарних правил. Однак звичайне фонове прослуховування не принесе результату, тому нижче буде приведена інструкція для використання даного методу.

- Доступність та простота цього методу.

Слухати музику можливо на даний час в будь якому місці та в будь який час. Не потрібно носити з собою громіздкі підручники для вивчення чи закріплення якогось матеріалу. А знайти текст будь якої пісні ви зможете в мережі Інтернет, як з перекладом так і без.

- Знайомство з іноземною культурою

Музика як і будь який жанр мистецтва будується на особистих переживаннях автора, пов'язані як з його особистим життям так і подіями в країні в цілому. Тому слухаючи музику різних часових проміжків, можна краще зрозуміти культуру тих часів чи події, які спричинили її написання. На цей раз візьмемо пісню німецького гурту Rammstein – Amerika. Вона саркастично висміює глобалізацію та проникнення американської культури в усі куточки земної кулі, яка стала нормою для нинішнього покоління.

Недоліки у даного методу вивчення мови також присутні зокрема хочеться виділити:

- Неправильна фонетика та граматики

Багато хто з музикантів відверто нехтує правилами вимови та правилами вірного значення слів, або для кращого римування, або для підсилення характеру пісні. На це обов'язково треба звертати увагу.

- Велика кількість сленгу

Зрозуміло, що у багатьох хіп-хоп виконавців не варто вчити сленгові фрази. Так звана мова гетто переважає в їхніх текстах і тільки буде засмічувати вашу мову. Але і звичайні популярні гурти грішать цим, тому при виборі як і самої пісні, так і виконавця, треба бути обачним.

Спосіб застосування методу вивчення іноземної мови за допомогою музики

Просте прослуховування композицій англійською мовою - штука приємна, але практично нікому не потрібна. Щоб дійсно вивчити щось нове за допомогою цього способу, рекомендую дані поради [4].

- Вибираємо пісню

Для початку виберіть пісню, з якою хочете попрацювати. Тут може бути тільки один критерій підбору: пісня повинна вам подобатися, адже її доведеться слухати 3-5 разів поспіль. Рекомендовано починати з пісні яку виконують в повільному або середньому темпі, щоб було легше розібрати слова. Для наочного прикладу ми візьмемо пісню Europe – The Final Countdown.

- Намагайтесь зрозуміти текст

Прослухайте композицію, намагаючись зрозуміти максимум слів. При цьому потрібно прислухатися не тільки до тексту, але й до інтонації виконавця - це теж допоможе вам вловити сенс пісні.

- Слухаємо і читаємо текст

Слухайте пісню і одночасно читайте її текст (можна просто включити субтитри), при цьому намагайтесь розібрати в мові виконавця кожне слово, можна навіть кілька разів прослуховувати нерозбірливі уривки, якщо ж це вам важко, скористайтесь будь яким сервісом для відображення тексту, наприклад Amalgama [5].

- Випишемо незнайомі слова та повторюємо перший крок

У тексті є нові для вас слова і вирази? Випишіть їх та вивчіть. Після цього слухаємо пісню ще раз і, не підглядаючи в текст, намагаємося розібрати на слух кожне слово виконавця і згадати, що означають нові слова. На цьому етапі ви повинні вже повністю розуміти текст.

Крім цього можливо намагатися перекладати пісні знайомою вам мовою на англійську чи будь яку іншу. Але не забувайте будь який такий переклад може бути як точним, так і художнім для перекладу з римою чи відображенням суті твору. Як приклад рекомендую такі канали на сайті Youtube як RADIO ТАРОК [6], та Even Blurry Videos [7]. Вони спеціалізуються на перекладі зарубіжних творів, та творів вітчизняних авторів на іноземну мову.

Висновок. Як ми бачимо представлений спосіб для вивчення іноземних мов за допомогою музики є кардинально недооціненим. Так, він відрізняється від класичного методу педагогіки і без певного досвіду скоріше може нашкодити, ніж допомогти. Але в кваліфікованих руках і з використанням певної методики допоможе збільшити словниковий запас та поліпшити мовні навички.

Список використаної літератури

1. Music listening frequency in the U.S. 2019, by age group Published by Amy Watson, Aug 9, 2019 As of June 2019, 68 percent of adults aged between 18 and 34 years old reported listening to music every day, and the majority of their older peers also enjoyed [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.statista.com/statistics/749666/music-listening-habits-age-usa/>.

2. Музыка в нашей жизни [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.cpv.ru/modules/publisher/item.php?itemid=4780>.

3. Музыкальный гид к идиомам английского языка: 20 идиом из популярных песен [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.fluentu.com/blog/english-rus/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5-%D0%B8%D0%B4%D0%B8%D0%BE%D0%BC%D1%8B-%D0%BF%D0%B5%D1%81%D0%BD%D0%B8/>.

4. Как учить английский язык по песням + 8 крутых ресурсов [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://englex.ru/6-websites-for-learning-english-with-songs/?utm_source=admitad&admitad_uid=a6ed9b26ea0168c514623de91ddf7a47

5. Перевод текста песни The Final Countdown исполнителя (группы) Europe [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://www.amalgama-lab.com/songs/e/europe/the_final_countdown.html.

6. RADIO ТАРОК [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://www.youtube.com/channel/UCYfYQ1mPwPdxjBpW_rMJ7w.

7. Even Blurry Videos [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/channel/UC1YSjvcvaDQv6HZRWYamM6w>.

Вікторія Імбер (м. Вінниця)

ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства ставить низку завдань перед усіма ланками освіти: запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів. Одним із базових умінь, викликаних потребами такого суспільства, є володіння знаннями та вміннями ефективно використовувати у своїй професійній діяльності комп'ютерну техніку.

У період становлення Нової української школи особлива увага приділяється початковому етапу навчання іноземної мови, оскільки саме тут формується базис для успішного оволодіння мовою у наступних класах. Проте розроблення нових підходів у набутті іншомовної освіти вимагає відповідної підготовки вчителів іноземних мов, формування в них готовності успішно реалізовувати компетентнісний підхід у своїй майбутній педагогічній діяльності.

Головна мета навчання іноземної мови у початковій школі - формування в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів [2].

За свідченням психологів, навчальна діяльність у початковій школі набуває специфічного змісту, що зумовлено особливостями формування та розвитку пізнавальних інтересів дітей цього віку, їхньої поведінки, емоційно - вольової та мотиваційної сфер, своєрідним характером діяльності та мовлення. На цьому віковому етапі становлення особистості молодшого школяра навчальна діяльність стає домінуючою [1].

У цьому процесі значне місце приділяється впровадженню нових засобів навчання, що використовують можливості сучасного комп'ютера, оскільки він є потужним інструментом у підвищенні інтересу молодших школярів до навчання, а, зокрема, і до вивчення іноземної мови.

У навчальній програмі з іноземної мови для 1-4 класів зазначається, що у початковій школі важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Усі залучені для цього навчальні засоби, повинні сприяти вихованню в учнів комунікативних потреб у пізнанні інших країн і народів, у пошуку друзів не тільки для спілкування, а й для вирішення найтиповіших проблем їхньої життєдіяльності [2].

Значним потенціалом на початковому етапі вивчення іноземної мови володіє рекомендована МОН України до використання комп'ютерна програма «Сходинки до інформатики», підпрограма «Ведмедик-поліглот». У якій учні за допомогою клавіш можуть викладати слово іноземною мовою відповідно до пропонованого рідною і навпаки. У параметрах гри можна змінювати довжину пропонованих слів.

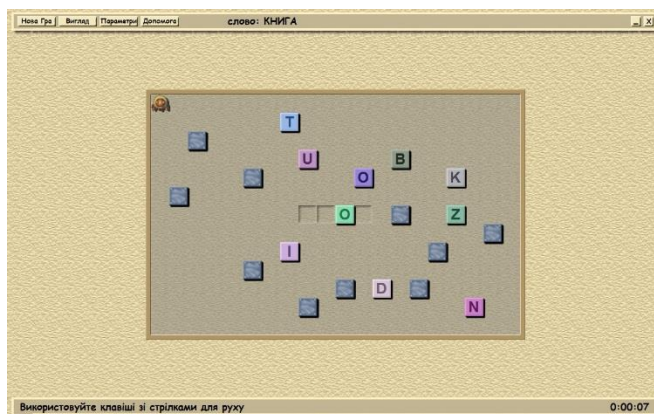


Рис.1. Вигляд вікна комп'ютерної програми «Ведмедик-поліглот»

Отже, підтримка вивчення інших предметів початкової школи ігровими комп'ютерними завданнями сприятиме підвищенню інтересу учнів до вивчення іноземної мови, формуванню міжпредметних зв'язків, здійсненню диференційованого підходу під час виконання завдань.

Список використаної літератури

1. Ніколаєва С. Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні / С. Ю. Ніколаєва // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: тези доповідей / за ред. С. Ю. Ніколаєвої, К. І. Оніщенко. – К: Ленвіт, 2005. – С. 6-7.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. 1-4 класи. – К.: Освіта, 2019. 38 с.

Наталія Ішук (м. Вінниця)

A THEMATIC STUDY OF IDIOMS IN BUSINESS DISCOURSE

Idioms as the object of linguistics are of particular interest because they reflect the people's rich historical experience as well as everyday life. Besides, they are very common, and their understanding and translation pose a challenge. Like any other discourse, business discourse abounds in phraseological units that need to be carefully studied. There is also an urgent need in shifting from the traditional approach to presenting idioms one-by-one and quite incidentally to presenting them under thematic categories [4].

Despite the numerous studies of the issues of identifying and classifying English idioms, little to no attention has been given to metaphorical language of business and economics, which makes the topic of the study hot and relevant.

In the paper, an attempt is made to arrange idiomatic expressions used in business discourse in thematic groups.

The material of the research comprised more than 150 English economic and business idioms selected from authentic course books such as *Market Leader*^{3rd edition} (*pre-intermediate, intermediate*), *New Market Leader upper-intermediate*; from the Internet sources, from recent issues of such newspapers as *The Ukrainian Week* and *The Guardian*; from authentic vocabulary workbooks that students use to acquire economic vocabulary skills, namely vocabulary workbooks *Check Your English Vocabulary for Banking and Finance* and *Check Your English Vocabulary for Business and Administration*.

The methods used as methodological basis of our study include continuous sampling of language material, the comparative method and the method of logical and semantic analysis.

According to Cambridge Dictionary, an idiom is “a group of words used together with a meaning that you cannot guess from the meanings of the separate words” [2].

Ukrainian linguists L. Yefimov and O. Yasinetska say that an idiom is a fixed phrase that is only meaningful as a whole. It means something different from the meanings of the separate words from which it is formed [1, p. 29].

In his study, B. Fraser defines an idiom as a “constituent or series of constituents for which the semantic interpretation is not a compositional function of the formatives of which it is composed” [3, p. 22].

Both linguists and language users, including native speakers, would definitely agree that the distinction of business and non-business idioms is often blurred.

The selected idioms fell under 7 thematic groups (henceforth TG):

TG1. Economic activities and procedures, for example, *a black economy, a shadow economy, a low-touch economy, a feeder country, to turn around one’s business, to drum up business, smooth sailing, to corner the market, to take over (a business), a sweetheart deal, to go under, to bail a company out, a black market, a bull market, a bear market, a shadow market, red tape, green tape* etc.

TG 2. Employees, which includes such idioms as *a white-collar worker, a blue-collar worker, a pink-collar worker, a blue-eyed boy, an eager beaver, a company man, a stress puppy, a girl Friday, a boy Friday, a toxic employee, a dogs body, a gold bricker, a number-cruncher, skeleton stuff* and others.

TG 3. Work and career, for instance, *to learn the ropes, a game plan, to give the sack, to get the sack, golden handshake, glass ceiling, 24/7, nine-to-five, graveyard shift, to work unsociable hours, banker’s hours, to take over (from somebody as something)* etc.

TG 4. Money and financial issues, which comprises such idioms as *all in cost, cash cow, granny bank, pretty penny, to be in the black, to be in the red, to make (both) ends meet, pay peanuts, get peanuts, to have money to burn, to cook the books, to grease someone’s palm, money laundering, a piece of the action* etc.

TG 5. Sales and marketing, for example, *in the pipeline, selling point, out the door, to price oneself out of the market, to beat off, to sell (someone) a bill of goods, predatory pricing, predatory competition, a word of mouth, a hard sell, to think outside the box* etc.

TG 6. Management and leadership, for instance, *a seagull manager, seagull management, talent management, crisis management, to keep everyone on their toes, ahead of the pack, to be in the driver's seat, to keep one's eye on the ball, a mover and shaker, a silent partner, a sleeping partner, heads will roll, to hire away, a top dog* etc.

TG 7. Communication and negotiations: *to get (one's) wires crossed, in a nutshell, to put someone in the picture, to get straight to the point, to beat about the bush, to sweeten the deal, win-win situation, the ball is in your court, to see eye to eye, to be on the same wavelength, to be on the same page, to get into hot water, to make head or tail* and others.

The meaning of the idiomatic expression cannot be deduced by examining the meanings of the constituent lexemes. Arranging business idioms in the suggested TGs could only be the initial stage of further research into their structure followed by inter-corpora comparison, and finding proper translation techniques, which is of great value for both comparative linguistics and translation science.

References

1. Єфімов Л. П., Ясінецька О. А. Стилiстика англiйської мови i дискурсивний аналіз. Учбово-методичний посiбник. Вiнниця : Нова книга, 2011. 240с.

2. Cambridge Dictionary. URL : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english/idiom> (дата звернення: 02.11.2020).

3. Fraser B. Idioms within a transformational grammar. *Foundations of Language*.6 (1). 1970. Pp. 22-42.

4. Rafatbakhsh E., Ahmadi A. A thematic corpus-based study of idioms in the Corpus of Contemporary American English. URL : <https://link.springer.com/article/10.1186/s40862-019-0076-4> (дата звернення: 02.11.2020).

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «POSITIVE CHANGE» В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОГАНАХ ПРЕЗИДЕНТСКИХ ИЗБИРАТЕЛЬНЫХ КАМПАНИЙ США

Лингвисты активно изучают дискурсивные особенности, семантику, структуру политических слоганов. Современные технологии позволяют делать автоматизированный анализ текстов с целью выявления частотности использования лексических единиц. Такой анализ определил наиболее частотные единицы в англоязычных слоганах президентских предвыборных кампаний США. В ходе исследования было рассмотрено 94 слогана предвыборных кампаний основных кандидатов в президенты США. Исследовались слоганы, которые использовались политиками с 1960 по 2016 год.

Самую высокую частотность демонстрируют единицы, принадлежащие к лексико-семантическому полю «PositiveChange»: *change* (12 единиц), *better* (5), *new* (5), *forward* (2), *stronger* (2), *restore* (2). Отдельно заметим, что такую же особенность отмечают в текстах слоганов кандидатов в президенты России и Франции [1, с. 67].

Единица *change* была особенно активно использована в ходе кампании Барака Обамы в 2008 году. Слоганы Обамы базировались в первую очередь на этой единице: ***Change***, ***Change We Can Believe In***, ***Change We Need***. В последних двух слоганах использована инверсия как дополнительное средство усиления воздействия на реципиента.

Better – единица выражающая семантику позитивных изменений при помощи сравнения. Единица была использована в слогане Джона Кеннеди в 1960 году: ***We can do better***.

Единица *new* несет семантику недавнего появления, появления вместо прежнего. В слогане кампании Уолтера Мондейла ***America Needs New Leadership*** единица *new* позиционирует кандидата как представителя новой группы лидеров.

Единица *forward* представляет семантику движения вперед. В слоганах политиков *forward* – метафора, означающая позитивные изменения, улучшение.

Единица имеет мощную прагматику, что позволило использовать ее как целый текст в ходе кампании Б.Обамы: *Forward*.

Список використаної літератури

1. Крючкина Ю.К. *Особенности современных слоганов кандидатов в президенты в Российской и французской политической рекламе*. Вестник Московского Государственного Лингвистического Университета. Гуманитарные науки. 2017. 4 (772). С.64-68.

Марина Камінська (м. Вінниця)

КОНСТРУЮВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ СИТУАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ З ІМПЛІЦИТНИМ ВИРАЖЕННЯМ НЕГАТИВНОЇ ОЦІНКИ МОВЦЯ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Пріоритетом досліджень у сучасній когнітивній лінгвістиці є поняття "*перспективи*". Таким чином дослідники тлумачать когнітивну здібність людини сприймати об'єкти з певної позиції у просторі. Відповідно, "*перспективізацію*" визначають як когнітивну операцію конструювання ситуації з урахуванням розташування суб'єкта у певній позиції у реальному або символічному просторі [1; 2; 4; 5]. Те, як людина сприймає (перспективізує) предметну ситуацію, відбивається у значенні мовної одиниці, що мовець обирає на позначення цієї ситуації або її фрагмента. Зміна у перспективі її спостереження, відтак, являє собою *реперспективізацію* вказаної ситуації [2, с. 67; 1, с. 119].

Згідно із вищезазначеною настановою резюмуємо, що у спілкуванні співрозмовники можуть по-різному трактувати предмет спільної уваги внаслідок наявності у них відмінних перспектив – позицій розгляду обговорюваної ситуації. Тобто, відмінною виявляється концептуалізація даної ситуації комунікантами, які конструюють висловлення і розробляють комунікативні стратегії [1, с. 121]. Таким чином, мовець свідомо концептуалізує власне висловлення із відмінною перспективою для вираження негативної оцінки. З огляду на те, що негативна оцінка повсякчас пов'язана із

розбіжністю у думках (перспективах) мовців, це стимулює конструювання предметної ситуації згідно з власним баченням (перспективою). Зміщуючи фокус власної позиції споглядання цієї предметної ситуації, мовець конструює своє висловлення іншим чином, що передає його негативну оцінку. Реперспективізація стосується як змісту висловлення, так і його вербального та невербального оформлення. Здійснюючи реперспективізацію предметної ситуації, мовець трансформує її образ, запропонований його співрозмовником, на такий, що передає негативну оцінку імпліцитно на ґрунті низки когнітивних операцій [1, с. 122].

Комунікативна ситуація, в якій мовець та адресат ІНО реалізують відмінні позиції спостереження даної ситуації, є **зміною точки огляду**. Ця зміна пов'язана із такими позиціями, як *місце у просторі, часова локалізація, фігура суб'єкта-концептуалізатора та обсяг інформації*, актуалізованої мовним знаком. Проілюструємо нашу думку на прикладі:

MADELINE: Speaking about Bonny, do you know what she did today? She signed a petition to stop our production of "Avenue Q".

ABIGAIL: Is this the play where the puppets drop the F-bombs? Cool!

MADELINE:: It is not only not about that, but it's actually a play that you should see because it deals with the struggle of young adults being disillusioned with life, feeling demoralized and defrauded by the false promises of tomorrow.

*ABIGAIL: I can get all that **here**. [5, 41 min.]*

Наведений англomовний фрагмент комунікації матері та доньки засвідчує, що жінка (Madeline) концептуалізує просторове розташування в реальному світі через абстрактні поняття, натомість донька (Abigail) реперспективізує предметну ситуацію спілкування, змінюючи точку огляду у просторі за допомогою дейктичного маркера *here*. Таким чином дівчина здійснює кореференцію до будинку, в якому проживає, та виражає негативну оцінку атмосфери, в якій її виховують [1, с. 122].

Отже, у підсумку зазначимо, що когнітивним підґрунтям висловлення ІНО у діалогічному дискурсі є конструювання імпліцитного смислу на ґрунті когнітивних операцій реперспективізації предметної ситуації спілкування. Концептуалізація однієї і тієї ж ситуації на ґрунті відмінних перспектив її спостереження дозволяє мовцю висловити негативну оцінку без залучення мовних одиниць із негативно-оцінною семантикою, тобто імпліцитно.

Список використаної літератури

1. Камінська М. О. Імплицитна негативна оцінка в сучасному англомовному діалогічному дискурсі: когнітивно-прагматичний аспект.: дис. ... канд. філол. наук : Київ, 2018. – 239 с.
2. Пшеничних А. М. Реперспективізація предметної ситуації в англомовному діалогічному дискурсі (на матеріалі мультимедійних ігрових кінотворів) : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Харків, 2011. 327 с.
3. Big little lies. Season 1, Episode 2. 52 min. HBO Enterprises, 2017. URL: https://www.springfieldspringfield.co.uk/view_episode_scripts.php?tv-show=big-little-lies-2017&episode=s01e01
4. Dijk T.A., van. Discourse and Context: A Sociocognitive Approach. New York : Palgrave Macmillan, 2008. 267 p.
5. Kecskes I. Intercultural Pragmatics. Oxford : Oxford University Press, 2014. – 256 p.

Валерій Кириленко (м. Вінниця),

Неля Кириленко (м. Вінниця)

ВИКОРИСТАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Smart-освіта – це система інноваційних технологічних рішень, новий підхід в освіті, завдяки якому студенти самостійно здобувають й генерують нові комунікативні навички. Smart – відома і ефективна технологія постановки і формулювання цілей. Акронім smart означає «розумна мета» і об'єднує великі літери від англійських слів, що позначають, якою має бути справжня мета: specific (конкретність) – measurable (вимірність) – attainable (досяжність) – relevant (релевантність) – time – bounded (визначеність у часі).

Упровадження e-learning започаткувало smart-навчання (smart-education). Це нова парадигма навчання, котру називають розумним навчанням. Вона передбачає здійснення спільної комунікативної діяльності в мережі Інтернет на базі спільних стандартів, узгоджень і технологій.

Smart-технології сприяють створенню нової інформації, її збереженню,

швидкій і ефективній передачі та обробки. Цей сучасний термін включає в себе всі технології, що використовуються для спілкування та роботи з інформацією. Smart-навчання – це гнучке навчання в інтерактивному освітньому просторі, що здійснюється за допомогою світового контенту у вільному доступі. Знання стають широко доступні.

Мета використання зазначеної технології полягає в тому, щоб досягти ефективності процесу навчання за рахунок перенесення освітнього процесу в електронне середовище, що надає можливість доступу до інформації кожному студенту, розширення кількості бажаючих навчатися у різних локаціях і у будь-який час. Відбувається стрімкий перехід від книжкового до електронного контенту.

Smart-освіта відкриває нові можливості для майбутніх учителів іноземних мов, надає їм можливість ділитися педагогічним досвідом, постійно підвищувати комунікативні навички, більш ефективно впроваджувати результати наукових досліджень.

Smart-технології мають низку переваг, а саме:

- стимулюють пізнавальну мотивацію студентів;
- надають навчання дослідницький, проблемний, творчий характер, сприяють підвищенню самооцінки студентів;
- забезпечують розвиток аналітичних здібностей, формуванню вміння самостійно знаходити, відбирати фахову інформацію;
- сприяють кращій адаптації студентів до сучасного освітнього процесу [2].

Як свідчить педагогічний досвід, системна інтеграція smart-технологій в освітній процес сприяє формуванню і розвитку інформаційно-комунікативної культури студентів мовних спеціальностей.

З метою забезпечення належного smart-навчання доцільно використовувати сучасні інтерактивні технології і відповідне програмне забезпечення: ActivStudio, SmartNotebook, SmartClassroom, FlippedClassroom та ін., що створює умови для здійснення інтерактивного навчання.

До засобів сучасної креативної освіти відносять SMART Board, SMART-art, SMART Classroom (стаціонарні і мобільні), віртуальні лабораторії з використанням SMART технологій, дистанційне навчання (e-learning, m-learning) мобільні пристрої, малогабаритні безпроводні презентаційні пристрої,

системи з індивідуальною траєкторією навчання, «інтелект-тренінги» для SMART-навчання [1].

Отже, використання smart - засобів і технологій дозволяє диференціювати процес навчання майбутніх учителів іноземних мов із урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, надає можливість розвитку творчого потенціалу, розширює спектр засобів презентації навчальної інформації, робить освітній процес гнучким та інтерактивним.

Список використаної літератури

1. Якубов С., Якінін Я. Технології SMART та навчальні матеріали / С. Якубов, Я. Якінін // Ні-Tech у школі. – 2011. – № 3-4. – С. 8-11.
2. Smart-технології в Україні і світі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/>

Світлана Кірсанова (м. Мелітополь)

ВІДТВОРЕННЯ ЕМФАЗИ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКИХ ХУДОЖНІХ ПЕРЕКЛАДАХ

Одним із найважливіших питань сучасного перекладознавства є вирішення проблеми перекладної адекватності, співвідношення смислу вихідного та цільового текстів і мовленнєвих засобів, які виражають цей смисл. У рамках даної проблеми значної ваги набуває питання про відтворення значень емпатичних мовних елементів, які є невід'ємним складником авторської стилістики. Наша робота присвячена дослідженню способів відтворення емпатичності англійських художніх текстів в українському перекладі. Важливість такого дослідження зумовлена необхідністю вирішення як теоретичних, так і практичних проблем художнього перекладу.

Актуальність цього дослідження полягає також у тому, що тут вперше здійснено спробу застосувати зіставний підхід у вивченні функціональних параметрів тексту з погляду відтворення емпатичного потенціалу в перекладі. Опис емпатичного потенціалу та художньо-зображальних функцій лексичних, граматичних і синтаксичних емпатичних засобів та прийомів їх відтворення в

перекладі ще залишається недостатньо повним і вичерпаним. У перекладознавстві не завжди розмежовуються емпатичні, експресивні та емоційні засоби, не зазначаються особливості їх використання в оригіналі та особливо в перекладі. Для оцінки актуальності пропонованого дослідження необхідно враховувати такі чинники:

Висвітлення поставлених завдань передбачає залучення різних мовленнєвих рівнів – лексичного, морфологічного, синтаксичного, семантичного, прагматичного та стилістичного аспектів речень і застосування окремих елементів літературознавчого аналізу, оскільки при розгляді перекладу художніх текстів не можна нехтувати літературознавчими аспектами перекладу.

Наукова новизна результатів проведеного дослідження полягає в тому, що вперше в перекладознавстві вирішена актуальна проблема встановлення, опису та пояснення прийомів передачі емпатичних засобів в англо-українському художньому перекладі.

Важливо зазначити, що дослідження відтворення емпатичності в перекладі робить внесок у вирішення проблеми особливостей відтворення синтаксичних, лексичних і граматичних структур, що, у свою чергу, сприяє розв'язанню центральної проблеми теорії перекладу, якою є визначення поняття перекладної адекватності. Це також сприятиме виявленню закономірностей відтворення емпізи в перекладі та їх систематизації.

Практична цінність результатів дослідження полягає в тому, що їх можна використати у викладанні нормативних курсів вступу до перекладознавства та теорії і практики перекладу, спецкурсів з англо-українського художнього перекладу й стилістичних проблем перекладу, а також для написання відповідних підручників і посібників.

Синтаксичні засоби відтворення емпізи, які були обрані для дослідження, безумовно, не вичерпують емпатичного потенціалу англійського художнього тексту та прийомів його відтворення, але є, на наш погляд, найбільш поширеними. Розглянуті прийоми відтворення емпізи в перекладі разом із лексичними засобами досягають найбільшого ефекту в емоційному впливі на читача.

Інверсія як засіб емпатичного виділення є достатньо поширеним та ефективним засобом у писемній мові. Інверсія використовується як ізольовано, так і в сполученні з іншими засобами посилення. Хоча з погляду локалізації елементів речення інверсія може бути фронтальною або кінцевою, при перекладі

важливо зберегти не місце її розташування, а те емфатичне навантаження, яке наявне в інвертованих словах чи словосполученнях.

Типовими для відтворення англійських конструкцій логічної емфазі є зсуви в межах мовних рівнів при перекладі, адже досить часто емфаза, створена у вихідному тексті на синтаксичному рівні, стає лексичною в цільовому тексті завдяки додаванню слів-підсилювачів. Пріоритетність лексичного способу відтворення логічної емфазі в перекладі українською мовою пояснюється структурною асиметрією та типологічними відмінностями двох задіяних мов.

З проаналізованих нами емфатичних засобів і їхніх перекладів, повторення видається нам найбільш простим та ефективним. У разі, коли при перекладі повторень іншомовний матеріал не чинить опору завдяки конвергентності комунікативної ситуації та мовних засобів, що використовуються для її опису, спостерігаємо повне накладання синтаксичного малюнка першотвору на цільовий текст з досягненням динамічної еквівалентності.

Емфатичні заперечувальні конструкції в англійській мові мають етноспецифічні особливості, що спричиняє певні труднощі при їхньому перекладі. Типовим перекладацьким рішенням при відтворенні таких конструкцій є цілісна перебудова вихідного емфатичного речення з використанням комплексних лексико-граматичних трансформацій, зокрема різних видів антонімічного перекладу (формальної негативації).

Своєрідним англійським засобом вираження емфазі є модель *as....as*, яка нерідко виявляється псевдопорівняльною, набуваючи значної емоційної забарвленості. У таких випадках перекладачі свідомо відходять від синтаксичного малюнка оригіналу, відтворюючи емфазу лексичним способом.

Самобутність англійських конструкцій з використанням різних ступенів порівняння прикметників та прислівників обумовлює певну множинність варіантів перекладу, серед яких переважають лексичне додавання та зміна частин мови.

Попри універсальний характер риторичних запитань, їх переклад є політрансформаційним та поліеквівалентним. Однак, найвищу питому вагу мають два способи іншомовного перестворення: 1) переклад за допомогою відповідного риторичного запитання; 2) переклад з використанням твердження із запереченням пресупозиції риторичного запитання.

Вибір емпатичного відповідника синтаксичних конструкцій англійської мови серед синтаксичних та лексичних засобів української мови залежить від прагматичного потенціалу вихідного повідомлення та комунікативної ситуації і спрямований на досягнення функціональної, а не формальної еквівалентності.

Список використаної літератури

1. Оболенская Ю.Л. Диалог культур и диалектика перевода / Л.Ю. Оболенская. – М.: Оникс, 1998. – 171 с.
2. Пшенкина Т. Г. Ориентация переводчика в пространстве смысла // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. / Т.Г. Пшенкина. – М.: Флинт, 2002. – 305 с.
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода / А.В. Федоров. – СПб.: Филология ТРИ, 2002. – 323 с.
4. Nida E.A. The Theory and Practice of Translation / E.A. Nida, and C.R.Taber. – Leiden : The united bible societies. – 219 p.
5. Routledge Encyclopedia of Translation Studies / Ed. by Mona Baker – NY : Routledge, 2001. – 654 p.

Оксана Козачишина (м. Вінниця)

ФЕМІНІТИВИ ЯК ЗАСІБ ПРОПАГУВАННЯ ГЕНДЕРНО-ЛІНГВІСТИЧНОЇ РІВНОСТІ У СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ЗМІ

Наразі не викликає сумнівів факт той, що конструювання фемінінності та маскулінності є соціальним явищем, яке значною мірою формується під впливом родини, однолітків, школи та засобів масової інформації. Гендерні відносини вибудовуються разом з рештою соціальних категорій у конкретних історичних, політичних, культурних та лінгвістичних умовах, і тому їх слід вивчати у тому соціальному контексті, де ці відносини функціонують.

Проблема мовного відображення образів чоловіків та жінок є предметом численних наукових розвідок як у культурному контексті, так і в більш загальному вимірі. Окремої уваги заслуговують публікації, присвячені українським фемінітивам, тобто іменникам на позначення осіб жіночої статі за

різними характеристиками (родинними зв'язками, національністю, професією, посадою тощо), що є альтернативними або парними аналогічним поняттям чоловічого роду. Найвагомішими серед цих праць є історико-аналітичні дослідження А.М. Архангельської та М. Брус [1, 2]. Цікавим видається факт, що в історичному вимірі фемінитиви притаманні українській мові з давніх часів[4], вони були зафіксовані уже в першому церковнослов'янсько-українському друкованому словнику, «Лексисі» Лаврентія Зизанія (1596 р.) [3]. Однак процесу утвердження фемінитивів у різних стилях української мови завадив ряд історичних чинників, зокрема, тривале перебування під потужним впливом мов сусідніх народів [1]. Переважання маскуліно-центричних тенденцій розвитку української мови з обмеженим вживанням фемінитивів спостерігались аж до часів незалежної України. У радянських словниках біля деяких фемінитивів ставилися позначки «розмовне» та «зневажливе» [3].

Наразі помітною є тенденція повернення в обіг незаслужено забутих фемінитивних утворень. Зокрема, за даними результатів моніторингу львівських ЗМІ на гендерну чутливість сучасні журналісти використовують фемінитиви у 35 відсотках випадків зі ста можливих. Тобто третину понять чоловічого роду замінюють альтернативними жіночими [5].

Головними чинниками цього процесу можна вважати зростання соціальної ролі жінок, а також здобуття Україною незалежності, посилення національної самосвідомості, і як наслідок, намагання очистити словниковий склад від мовних залишків радянського минулого [1, с. 29], дистанціюватися від російськомовного тоталітарного дискурсу, що є менш гендерно чутливим. Російській мові як системі набагато меншою мірою властиві фемінитиви.

Вивчення мовного матеріалу (10573 одиниць фемінитивів), дібраного із сучасних українських видань «Дзеркало тижня», «Український тиждень» та «День» (622 випуски) дає можливість стверджувати, що існуюче до недавнього часу правило застосування маскулінітивів до всіх людей, незалежно від статі, поступово втрачає статус норми. Сучасні тенденції вживання мови, зокрема, досить частотне використання фемінитивів, сприяє відновленню гендерно-лінгвістичної рівності. Важливість засобів масової інформації у цьому зв'язку полягає в тому, що з одного боку, ЗМІ є досить чутливими до соціальних змін, швидко на них реагують, віддзеркалюючи ситуацію в певному соціально-історичному соціумі. З іншого боку, відображення певних соціальних явищ за

допомогою ЗМІ стимулює громадський інтерес до проблеми, допомагає глибше її усвідомити, а відтак сприяє її вирішенню. До того ж, мас-медійна сфера є певним еталоном нормативності, що володіє методами переконання та оцінного впливу. Об'єктивне зображення гендерних відносин сприяє соціальним змінам та пришвидшує їх. Спосіб бачення світу та гендерних відносин у ньому слугує свого роду призмою, за допомогою якої люди, зокрема молоде покоління, сприймають суспільство та його норми.

Список використаної літератури

1. Архангельська А.М. До проблеми словотвірної фемінізації в українській мові новітньої доби: традиція і сучасність. *Мовознавство*. 2013. №6. С.27-40

2. Брус М. Фемінітиви української мови в переплетенні давніх і сучасних тенденцій. *Вісник Львів. ун-ту*. Серія Філологія. 2009. Вип. 46. Ч.1. С. 61-69.

3. Лишка Я. Фемінітиви в українській мові: запозичені неологізми, чи традиційні словотвірні форми? URL: <http://report2018.tilda.ws/blogs/femininityvy>

4. Олена Малахова: «Фемінітиви – не данина моді, вони властиві українській мові як системі». Кандидатка філологічних наук про правила вживання, утворення та традиційність фемінітивів. URL:

<https://womo.ua/olena-malahova/>

5. Репрезентація гендерних ідентичностей в українських регіональних ЗМІ. Звіт за результатами контент-аналізу друкованих та електронних ЗМІ підготовлений Академією Української преси для програми У-Медіа ІнтерньюзНетворк. Київ. Листопад, 2013. URL https://www.aup.com.ua/uploads/Zvit_genderni_identuchnosti.pdf

Yuliia Koliadych (Vinnytsia)

MOBILE TECHNOLOGIES USAGE: PRESENT-DAY STUDYING

Nowadays every student is intimately familiar with mobile devices and can't imagine their life without these tools.

Obviously, the evolution of mobile technologies has significantly changed our way of life and they are the starting point to change the way we learn.

Most teachers till now consider mobile devices as “enemy invasion”, since they disturb students during the class by notification sounds and make them check the messages. Actually, no one can deny the fact that they give us a lot of learning opportunities that were unavailable before.

Thus, the task of developing new learning paradigms that will account for mobile technologies inside and outside the classroom is an urgent one.

It should be mentioned that education is believed to have the largest number of available apps.

The implications of such wide spread of mobile technologies for the education include the possibility to engage in learning activities at any time and any place, with students being mobile both inside and outside the classroom, as well as to implement a variety of media and resources previously not available to teachers: audio, video, hypertext, geographical positioning data, augmented reality, real time broadcasting, community reviews, etc.

In general, students are willing to embrace new educational opportunities of the digital world. Despite the fact of mobile technologies availability, not everywhere teachers are encouraged to apply them in their teaching. Regarding mobile devices pervasiveness in our lives, it quite evident they are used in education.

At first, mobile learning was defined simply as “learning facilitated by mobile devices”, but as the focus shifted toward new opportunities mobile devices have created for student-teacher interactions, mobile learning is being described as “learning across multiple contexts, through social and content interactions, using personal electronic devices” .

At the same time, researchers and practitioners are under the process of evaluating and balancing the pros and cons of implementing mobile technologies for learning.

On the one hand, mobile devices with immediate Internet access allow us to get necessary information at any time and any place.

However, the critics of mobile learning indicate that there is still a need of more pervasive research on the technology penetration in the classroom.

As it is known, there are no so many teachers that are aware of performing such tasks or properly utilizing mobile resources.

The two principal areas where mobile devices can contribute to successful learning include active utilization of technical capabilities of mobile devices (sound and video recording features, different meters, etc.) and accessibility of a whole range of the World Wide Web information resources via browser or apps.

Teachers have to stop considering all gadgets only as factor of distraction and benefit of the increased opportunities they offer for effective, authentic and engaging language learning.

References

1. Android Apps by Category. Available from: <http://www.appbrain.com/stats/android-market-app-categories> (Accessed 30 March 2019)
2. Cochrane T. Mobile web 2.0: The new frontier. ASCILITE 2008 - the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Melbourne, Deakin University, 2008. P. 177-186.
3. Dvoretzkaya E., Mishchenko E., Dvoretzky D. Mobile Technologies in Education: Student Expectations – Teaching Reality Gap. In Auer M., Tsiatsos T. (Eds.) *The Challenges of the Digital Transformation in Education*. ICL 2018. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, Vol. 916. Cham, Springer, 2020. P. 946-957.

Марта Кондратюк (м. Вінниця)

ПРИСКОРЕННЯ ЯК ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В АМЕРИКАНСЬКИХ КОЛЕДЖАХ

Комп'ютерні технології продовжують прискорювати всі процеси людської діяльності, в тому числі і навчання ESL. В книзі *Disrupting Class* (2008), К. Крістіансен вказав на головний недолік традиційної освіти – стандартизацію, наголосивши нагальну потребу у переоцінці і перебудові системи освіти під тиском технологій [2, с. 45].

Задача e-learning не в тому, щоб витіснити традиційне навчання «віч-на-віч», а в тому, щоб ефективно інтегруватися в нього. E-learning – це технологія,

орієнтована на студентів, яка може забезпечити індивідуалізоване навчання і суттєво збільшити частку активної діяльності студентів. Очевидно, що e-learning трансформує всі існуючі форми навчання, включаючи також очне навчання. До того ж, ентузіасти e-learning наполягають на тому, що символ e означає не тільки electronic, але й excellent, enhanced, emotional, extended, enthusiastic, energetic [1, с. 7].

Прискорення як підхід до навчання англійської мови в вузах має декілька аспектів. З формальної точки зору, пропонується кілька принципів за допомогою, яких може бути досягнуто прискорення, а саме:

- індивідуалізація навчання студентів через e-learning;
- кардинальна переробка навчальних планів;
- механізм переходу з рівня через рівень;
- контекстне навчання, перехід від know-what до know-how;
- механізми переходу через рівні;
- моделі стиснення, що концентрують традиційний послідовний виклад.

З точки зору змісту, заради прискорення навчання англійській мові пропонується відійти від перфекціонізму і навіть системно-послідовного підходу. Результативність, прагматизм або know-how – стає головною метою таких програм. Як говорить відоме прислів'я: “людям потрібно не свердло, а їм потрібен отвір діаметром чверть дюйма”.

Коли в центрі уваги точність, типовий підхід до навчання мови - це вправи орієнтовані на повторення певних структур. Такі повтори, заучування, декламації матеріалу в класах ESL how – це приклад хорошого повільного навчання. Це не той вид навчання, який дозволяє студентам розвинути гнучкість у використанні мови, наблизитися до високого рівня володіння мовою та досягти результатів в освоєнні іноземної мови. Студент може запам'ятовувати нові слова і знати їх значення, але щоб показати, що вони дійсно його розуміють, вони повинні вміти використовувати ці слова у відповідному контексті. Не секрет, що найменший відсоток засвоєння матеріалу мають традиційні пасивні методики викладання (лекція – 0,5%, читання – 10%), а найбільший – інтерактивні (дискусійні онлайн клуби – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших, чи негайне застосування – 90%).

По-друге, прискорення робить акцент на активний і цілісний підхід. Також має заохочуватися співпраця між студентами, просуванню групової роботи, ув'язці навчання в класі з реальним світом і використання альтернативних форм оцінювання.

Однак не всі переконані, що прискорення - це чарівна паличка, особливо для тих, хто вивчає чи навчає іноземним мовам. Хоча студенти можуть віддавати перевагу таким прискореним курсам, викладачі вважають, що якість викладання і справжнє навчання приносяться в жертву зручності [4, с. 91]. Отож, запитання чи можна опанувати англійську мову на прискорених або скорочених за часом курсах – залишається відкритим, особливо в світлі досліджень, згідно з якими на освоєння іноземної мови на когнітивному рівні потрібно п'ять-сім років.

Критики програм прискореного навчання стверджують, що ці програми заточені на зручність, а не змістовність, і «жертвують широтою і глибиною» [6, с. 23]. Наприклад, Трауб в своїй статті «Drive - thru U: Вища освіта для людей, які думають про бізнес», назвав такі прискорені програми «McEducation» і «drive-through» [5, с. 4]. Він наполягає, що студентам потрібно більше контактів з іншими студентами та викладачами, і більше часу, щоб поміркувати і проаналізувати отримані знання. Також критики прискореного навчання вважають, що навчання, яке відбувається за прискореними програмами є малоефективними в довготривалій перспективі.

Список використаної літератури

1. Гильмутдинов А. Электронное образование на платформе Moodle. Казань: КГУ, 2008. 169 с. – URL:http://obdarovani.moodle.moippo.mk.ua/pluginfile.php/1324/mod_resource/content/2/Gilmutdinov_Moodle.pdf (дата звернення: 15.10.2020).
2. Christensen, C. *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. New York: McGraw-Hill, 2008. 321 p.
3. Lee, N., & Horsfall, B. Accelerated learning: A study of faculty and student experiences. *Innovative Higher Education*, 35 (3), 2010. p.191-202
4. Scott, P. & Conrad, C. A critique of intensive courses and an agenda for research. *Innovative Higher Education*, 35(3), 2010. p. 202-212.

5. Traub, J. Drive-thru U: Higher education for people who mean business. *The New Yorker*. New York: October 20-27, 1997, p.114-123.

6. Wlodkowski, R. Accelerated learning in colleges and universities. *New directions for adult and continuing education*, 2003 (97), p. 5-16.

7. Wolfe, A. How a For-Profit University Can Be Invaluable to the Traditional Liberal Arts. *The Chronicle of Higher Education*. 1998. December 4, 1998. – URL: <https://www.chronicle.com/article/how-a-for-profit-university-can-be-invaluable-to-the-traditional-liberal-arts>. (дата звернення: 15.10.2020).

Алла Кордонова (м. Одеса)

ЕТАПИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ РІЗНОПРОФІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У часи докорінного реформування всіх сфер суспільного життя України, обумовленого європейською інтеграцією нашої держави, особливого значення набуває підготовка кадрів, здатних до постійного вдосконалення власного професійного рівня засобами не лише рідної, але й іноземних мов. Для вирішення цього завдання Концепція МОН України від 13.07.2019 року рекомендує вивчення окремих дисциплін англійською мовою для забезпечення реалізації професійної діяльності українських фахівців на світових ринках праці.

Зі сказаного випливає необхідність формування у студентів двох видів компетентностей: професійної й мовленнєвої іншомовної в єдиному інтегрованому процесі навчання. Під інтеграцією різних навчальних дисциплін розуміємо «процес закономірної, неперервної, послідовної зміни моментів формування і розвитку цілісного утворення, що виникає з великої кількості розрізнених раніше компонентів» [1]. Наслідком такого процесу є «система, що має ознаки цілісності» [3, с. 12].

Реалізація зазначених компетентностей в єдиному інтегрованому процесі підготовки майбутніх різнопрофільних фахівців до вдосконалення їхнього професійного рівня засобами англійської мови є поступовою. Тому необхідно

забезпечити їх дорожньою картою для подолання бар'єрів, з якими вони зіткнуться при опануванні професійного змісту та його відтворенні англійською мовою, розподіливши його на етапи, тобто «часові відтинки навчального процесу, впродовж якого студенти досягають певної стадії розвитку – при цьому враховуються всі компоненти результативності їхньої навчально-пізнавальної діяльності: знання, навички, вміння, світоглядні і поведінкові якості, творчі здібності» [2, с. 165].

Отже, етапами інтегрованого навчання різнопрофільних дисциплін майбутніх фахівців засобами англійської мови є: 1) лінгво-понятійний, на якому вивчаються лексеми професійної спрямованості та необхідний граматичний мінімум для їх вираження; 2) іншомовно-рецептивний, на якому досягаються сприйняття й осмислення тематичного матеріалу різнопрофільних дисциплін, що вивчаються засобами англійської мови; 3) іншомовно-репродуктивний, на якому досягається відтворення змісту різнопрофільних дисциплін, що вивчаються засобами англійської мови в різноманітних вправах і завданнях, проте з використанням зорово-графічних опор; 4) іншомовно-продуктивний, на якому досягаються обговорення, аналіз, інтерпретація, творча переробка змісту різнопрофільних дисциплін, що вивчаються засобами англійської мови; 5) іншомовно-рефлексивний, на якому досягається створення власного продукту навчальної діяльності (доповіді з подальшою презентацією) з тематики різнопрофільних дисциплін, що вивчаються засобами англійської мови.

Кожний з визначених етапів має мету, яка має бути інтегрованою (мовна та предметна), методичні дії з опанування професійного змісту засобами англійської мови та результат (мовний та предметний). Усі етапи інтегрованого навчання різнопрофільних дисциплін засобами англійської мови є взаємопов'язаними і взаємозалежними як в мовному, так і в змістовному планах.

Список використаної літератури

1. Глущенко Н. А. Основы интеграции науки, образования и производства. *Успехи современного естествознания*. 2009. № 5. С. 32-33.
2. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія. К.: Вища шк., 2004. 454 с.

3. Тюнников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. М. : АПН СССР, 1988. 93 с.

Дар'я Коровій (м. Вінниця)

КУЛЬТУРА ЯК ОДИН ІЗ КЛЮЧОВИХ ЕЛЕМЕНТІВ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Культура – це невід’ємна частина нашого життя. З народження і протягом усього життя ми наче губка, вбираємо знання про те, що та хто нас оточує. Наші батьки навчають нас в побуті, у школі дають знання вчителі, а в соціумі ми підсвідомо накопичуємо певні знання від усього, що нас оточує. Культура – це безумовно, один з найважливіших складників національності, він орієнтує та диференціює в світовому просторі. Слід зазначити, що вивчення мови неможливе без супроводу культурологічних реалій того чи іншого народу, а особливо для навчання другої мови, її усвідомлення та прийняття.

Культурна орієнтація розпочинається з народження. Зростаючи, ми вивчаємо першу мову, переймаємо традиції, звичаї та культуру свого народу. Враховуючи цей факт, можна сказати, що коли учень починає вивчати іншу мову, незнайому для нього, цього учня не можна назвати «чистим аркушем» в культурному плані, на відміну від лінгвістичного. С. Савін’йон та П. Сисоєв з цього приводу зазначали: «Вивчення іноземної мови не починається з «абсолютного нуля». До того часу, коли учні починають вивчати іноземну мову та культуру цього народу, у них вже сформовані певні концепції, стереотипи та очікування щодо, поки, незнайомої для них мови та її культурних реалій. Ці очікування є не фіксованими та незмінними. Але вони вплинуть на те, як учні сприйматимуть, усвідомлюватимуть та інтерпретуватимуть культуру другої мови [5, с. 510].

У даному твердженні зазначено дві глибокі концепції культури. По-перше, ми можемо і не підозрювати про нашу власну культурну орієнтацію, особливо в її глибших аспектах, таких як система вірувань та цінностей. Глибину та важливість цінностей можна недооцінити або взагалі не надати великого значення. Але за словами Ло Б’янко, культура «завжди є» і вона

«всюдисуща» [3, с. 26]. По-друге, наша культурна орієнтація може бути перенесена на інші. Омаджо Хадлі наголошує на тому, що наш культурний досвід формує наші «установки, емоції, переконання та цінності, та супутні небезпеки проектування власної системи орієнтирів на культуру, яка вивчається...» [4, с. 359]. Поняття проектування цінностей та системи орієнтирів набуло великого значення, особливо під час вивчення англійської мови як іноземної, саме тому, що англійська мова має особливий статус та роль. Можна сказати, що англійська – це мова інтернаціональна та глобальна. Наприклад, М. Байрам, К. Морган та їх колеги, серед цілей вивчення іноземних мов виокремлюють розвиток «позитивного ставлення до вивчення іноземних мов та до носіїв іноземних мов і прихильне ставлення до інших культур та цивілізацій [1, с. 15]. Д. Граддол у свою чергу зазначає, що «англійська є національною мовою більшості вільно-ринкових відносин, важливим аспектом, що забезпечує економічну глобалізацію і досить часто репрезентує певні культурні, економічні та навіть релігійні цінності» [2, с. 66].

Говорячи про культуру, варто зазначити, що це поняття відносне, не абсолютне. Можна сказати, що культуру іншого народу можливо усвідомити лише крізь призму власної. Саме враховуючи цей факт, учні під час навчання та вчителі під час викладання, покладаються на власний досвід, тобто протиставляють те, що роблять «вони» тому, що робимо «ми» за рядом певних критеріїв.

Отже, педагогічні прийоми та підходи, які допомагають учням об'єктивно розмірковувати про власну культуру є особливо важливими, тому що вчителі-мовники та учні повинні чітко усвідомлювати свою позицію на початковому етапі вивчення мови та культури. Важливість здобуття учнем об'єктивної точки зору також очевидна, більше того під час вивчення мови учень приміряє на себе роль дослідника, етнографа, антрополога та інші. Але перш за все, дуже важливим фактором є усвідомлення власної системи орієнтирів, оскільки тільки лише при свідомому ставленні до власної системи цінностей, учень може досягнути ті традиції, звичаї та обряди, які не притаманні його народу.

Список використаної літератури

1. Byram, M., Morgan, S., & colleagues. Teaching-and-learning language-and-culture. Clevedon, England: Multilingual Matters. 1994.

2. Graddol, D. English next. London, UK: British Council. 2006.
3. Lo Bianco, J. Culture: Visible, invisible and multiple. In J. Lo Bianco & C. Crozet (Eds.) Teaching invisible culture: Classroom practice and theory (pp. 11-38). Melbourne: Language Australia Ltd. 2003.
4. Omaggio Hadley, A. Teaching Language in Context. Boston, MA.: Heinle & Heinle. 1993.
5. Savignon, S. J., & Sysoyev, P. V. Sociocultural strategies for a dialogue of cultures. The Modern Language Journal. 2002. 508-524 pp.

Світлана Король (м. Хмельницький)

ВИКОРИСТАННЯ МНЕМІЧНИХ ПРИЙОМІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ НОВИХ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ

В час підвищеного попиту на знання іноземних мов все більшого значення набуває пошук ефективних технологій їх навчання. Одним з проблемних питань у навчанні іноземної мови є формування і розвиток лексичної компетенції, під якою розуміють лексичні знання, а також здатність використовувати мовний словниковий запас в усному та писемному мовленні. Поповнення запасу іншомовних лексичних одиниць відбувається у різний спосіб, серед яких одним із найбільш ефективних можна виділити використання прийомів мнемотехніки. Саме тому метою дослідження було обрано питання виявлення позитивного досвіду використання мнемічних прийомів для збагачення запасу іншомовної лексики в процесі навчання іноземної мови.

Мнемотехніка відома з давніх часів і налічує як мінімум дві тисячі років. Греки перші помітили, що пам'ять людини безпосередньо пов'язана з її почуттями. Чим більше вражень отримує людина, тим яскравіші спогади. Отже, щоб щось запам'ятати, треба підключити різні асоціації [1]. Спочатку з'явився термін «mnemonikon», що з грецької означає – мистецтво запам'ятовування, на честь древньогрецької богині пам'яті Мнемозини, який використовувався Піфагором Самоським ще у VI ст. до н.е. Прийоми мнемотехніки також

вивчали та розробляли такі видатні історичні постаті як Цицерон, Джордано Бруно, Арістотель. Існує думка, що своєю феноменальною пам'яттю Юлій Цезар і Наполеон Бонапарт завдячують також мнемотехніці [2].

Особливістю мнемотехніки є те, що вона дозволяє використовувати природні механізми пам'яті мозку задля контролю процесу запам'ятовування, зберігання та відновлення інформації. Такий спосіб запам'ятовування у десятки разів перевищує можливості звичайної пам'яті. Отже, під мнемотехнікою розуміють таку майстерність запам'ятовування, що об'єднує сукупність прийомів та засобів утворення штучних асоціацій задля полегшення процесу запам'ятовування, збереження і відтворення інформації.

Під час навчання іноземної мови, де запам'ятовування відіграє ключову роль, використання мнемотехнічних прийомів стає доцільним, адже вони сприяють оволодінню навчальним матеріалом, полегшуючи шляхи для його запам'ятовування [4].

Розглянемо декілька прийомів мнемотехніки, що відзначаються своєю ефективністю. Одним і з них є прийом створення асоціацій задля запам'ятовування нових слів. Якщо до конкретного словом одразу виникає асоціація, то воно легше запам'ятовується [3]. Наприклад, при вивченні німецької мови можна використовувати так звані фонетичні асоціації з англійською та українською мовами. Наприклад, німецькі слова «Familie», «Bett», «Wasser» асоціюються відповідно з англійськими словами «family», «bed» та «water». Запам'ятовуючи німецьке слово «Volk» (народ), згадується українське «фольклор» (народна творчість), а слово «Gift» (отрута) подібно за звучанням до англійського «gift» (подарунок). В наведеному прикладі зовсім протилежне значення може підсилити його запам'ятовування.

Прийом застосування карток полягає в тому, щоб записувати нові слова разом з перекладом на так звані картки. З одного боку записується слово або вираз німецькою мовою, із зворотного боку – українською. Цей метод є досить ефективним тому, що завдяки карткам, можна вчити слова будь-де. Основною перевагою цього методу є те, що картки допомагають запам'ятати і правильне написання слів. Крім того, цей спосіб дає можливість періодично повторювати слова, час від часу змінюючи набір карток, а це, в свою чергу дозволяє не забувати їх, та використовувати їх у мовленні.

Зміст прийому розширення синонімічного ряду полягає в тому, щоб до нових слів підбирати синоніми, розширюючи цей список у ході вивчення іноземної мови. Володіння широким синонімічним рядом дозволяє точніше висловлювати свої думки іноземною мовою, завдяки чому прискорюється швидкість мовлення. Наприклад, синонімами до слова «klug» можуть бути – *intelligent, weise, vernünftig, gebildet* та інші.

Прийом маркування полягає у використанні наклейок з відповідними словами, які прикріплюються на певні речі. Перевагою цього методу є те, що слова весь час потрапляють на очі і таким чином запам'ятовуються [4].

Суть прийому запам'ятовування слів фразами полягає у тому, що під час вивчення тієї чи іншої розмовної теми досить ефективним методом слугує запам'ятовування слів фразами. В даному випадку слова вивчаються не окремо, а цілими виразами з ними, щоб згодом ці фрази або вирази самостійно згадувалися у потрібний момент.

Прийом складання речень або розповіді полягає у складанні з незнайомими словами не фраз, а речень або розповіді. Перевагою цього методу є використання нових слів у контексті.

Отже, існує безліч ефективних прийомів мнемотехніки, які сприяють якісному запам'ятовуванню іншомовного матеріалу; розширюють творчі можливості особистості; підвищують навчальну мотивацію та успішність; сприяють самостійності в інтелектуальній та практичній діяльності.

Список використаної літератури

1. Айзенварг Л. Г. Волшебство памяти, или эйдетика. Психология и соционика международных отношений. 2009. № 7. С. 20-26.
2. Зиганов М., Мнемотехніка. Запам'ятовування на основі візуального мислення. К. : Школа раціонального читання, 2001. 304 с.
3. Schwartz R. E. Concept of Definition: A Key to Improving Students' Vocabulary. The Hague: Mouton, 2014. P. 116-118.
4. Sperber H. G. Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt München: Iudicium, 2009. P. 344.

СУТНІСТЬ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Зміни у зовнішній політиці України, розширення міжкультурних зв'язків та інтеграція України у Європейський освітній простір зумовлюється зміною ціннісних орієнтирів у сфері освіти та культури. Саме тому мовна підготовка учнів повинна забезпечувати розвиток здібностей, які б дозволили застосовувати іноземну мову як інструмент спілкування у діалозі культур та цивілізацій сучасності. Навчання іноземної мови у навчальних закладах повинно сприйматися не тільки як навчання іншомовному спілкуванню, але й як навчання іншомовному спілкуванню у контексті міжкультурної комунікації [5, с. 475].

Міжкультурний підхід є достатньо новітнім напрямком у методиці навчання іноземних мов, який суттєво відрізняється від традиційного. Головною відмінністю є те, що учні не просто дізнаються інформацію про країну, мову якої вивчають, а заглиблюються в соціокультурний контекст використання іноземної мови, принципи, особливості культурного середовища того чи іншого народу тощо. Сучасна людина живе в багатополлярному світі і полікультурному просторі. Діалог культур, традицій став сьогодні особливо актуальним. Саме тому, міжкультурний підхід у навчанні іноземної мови передбачає формування соціокультурної компетенції – здатності зрозуміти і прийняти іншу культуру, що є необхідною умовою успішної комунікації в сучасному світі [2, с. 112].

Знання іноземної мови не гарантує успішності міжкультурної взаємодії, на шляху якої можуть виникнути неповне розуміння, етнічні стереотипи, забобони, стан «культурного шоку», переоцінка схожості рідної та іншомовної культур, їх конфронтація на рівні індивідуальної свідомості. Г. Буш навіть наводить такий підвид мовного бар'єру у спілкуванні як «*Qui pro quo*» («одне замість іншого», «хто про що») – означає «спілкуватись на різних мовах». Таким чином, науковець приходиться до висновку, що чим більше відмінностей між культурами, тим складніше процес спілкування [1, с. 190]. Безліч дослідників відзначають, що учні, які не достатньо знайомі з іншомовною

культурою, не відчувають потреби в поглибленні своїх односторонніх знань, володіють монокультурною наївністю, не готові до міжкультурного спілкування і недооцінюють важливість вивчення іншомовної культури.

Щоб успішно спілкуватися, ми повинні використовувати свої знання про іншу культуру. Не володіючи такими знаннями, неможливо взаємодіяти на міжкультурному рівні без ризику виникнення конфлікту нерозуміння, тому питання міжкультурної комунікації є предметом вивчення багатьох фахівців.

Важке завдання стоїть сьогодні перед вчителем іноземної мови – не тільки навчити учнів коректного використання мовних одиниць, а й сформувати у них здатність зрозуміти представника іншої культури, мовленнєвої поведінки у різноманітних ситуаціях спілкування. Зазначене зумовлює необхідність уточнень функцій іноземної мови, як шкільного предмета, визначення нових стратегічних напрямів процесу її опанування, перегляду цілей, змісту, методів, прийомів і засобів навчання [3, с. 5-6].

Завдання вчителя ускладнює і той факт, що ефективність міжкультурного спілкування, крім знання мови, залежить від безлічі факторів: умов спілкування, дотримання етикету, знання невербальних форм спілкування (міміки, жестів) і т.д. [4]. Адже, головна вимога, що пред'являється умовами сучасного життя до рівня володіння іноземними мовами, полягає в тому, щоб людина могла вирішувати свої життєві та професійні проблеми за допомогою іноземної мови. Іноземна мова перестала бути самоціллю, а розглядається як спосіб пізнання і саморозвитку.

Ключовим поняттям, що розглядається в контексті підготовки учнів до мультикультурного спілкування є їх готовність до такого виду діяльності. Тобто, учень володіє високим рівнем мови у певній сфері, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до особливостей різних культур, а так само умінням спілкуватися з їх представниками. Отже, використання мультикультурного підходу у навчанні іноземної мови виступає провідною ланкою, адже наша мета навчання іноземної мови становить практичне та доцільне застосування учня надбаних знань у міжкультурному діалозі. Перспектива подальшого дослідження даного підходу являє собою розробку методів, які дадуть змогу розвивати в учнях міжкультурну компетенцію під час вивчення іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Dalton S.S. Standards for Pedagogy: Research, Theory and Practice [Electronic Resource] / Stephanie Stoll Dalton & Roland G. Tharp // In Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education. – G. Wells & G. Claxton (Eds.) Oxford: Blackwell/ – 2002 – PP. 181-194. – Mode of access: [http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder /documents/ Dalton Tharp. CREDE. pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/DaltonTharp.CREDE.pdf)
2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий. – Изд-во «Логос», 2011. – 336 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, С.О. Бражник, С.В. Гапонова, Г.А. Гринюк, Т.І. Олійник, К.І. Онищенко, О.П. Петрашук / Ред.: К.І. Онищенко. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Олійник І.П. Використання методу проєктів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня / І.П. Олійник. – Котовськ, 2012. – 21 с.
5. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурноязыковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз) / В. П. Фурманова, дис. ... докт. пед. наук. – М., 1994. – 475 с.

Руслан Кравець (м. Вінниця)

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Розширення співпраці між державами є однією з головних тенденцій розвитку сучасних економічних, політичних, соціальних, культурних та освітніх систем. Стандартизація вітчизняного освітнього простору відповідно до загальноєвропейських рекомендацій у сфері вищої освіти вимагає модернізації навчальних планів і змістового наповнення фахових дисциплін. Своєю чергою існують також об'єктивні суспільні потреби держави у професійній підготовці фахівців, адаптованих до міжнародного ринку праці,

здатних взаємодіяти з етнофорами й вирішувати проблеми на основі полікультурного мислення, тобто є потреби в інтернаціоналізації освіти. Відтак поглиблення і розширення міжнародного співробітництва висувають нові вимоги до якості підготовки майбутніх менеджерів та їхніх професійних умінь [3].

В освітній програмі підготовки студентів галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти вагома роль відводиться формуванню іншомовної комунікативної компетентності. Мовна підготовка на заняттях з іноземної мови має на меті формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів як складової комунікативної культури фахівця для успішної інтеграції до європейського співтовариства й запозичення передового світового досвіду. У зв'язку із цим в системі вищої освіти науковці, педагоги, методисти-практики шукають шляхи оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання на заняттях з іноземної мови для підвищення рівня професійної компетентності менеджерів, які здійснюють управлінську діяльність в нових ринкових економічних умовах, що своєю чергою передбачає оволодіння комунікативною культурою [1].

У контексті цього дослідження ми розглядаємо комунікативну компетентність як інтегративну єдність комунікативної, інтерактивної і перцептивної складових професійної діяльності, спрямовану на розвиток культури ділового спілкування менеджерів. Сукупність прийомів вербального впливу на об'єкт взаємодії та прийомами вербального спілкування в професійній, предметній і соціокультурній сферах діяльності визначають комунікативна спрямованість фахової діяльності менеджера. Водночас інтерактивна складова спілкування спрямована на оволодіння засобами спілкування, а перцептивна складова спрямована на формування когнітивних умінь.

Розглянувши можливість використання іноземної мови як педагогічного засобу формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів, можна простежити взаємозв'язок рівня оволодіння іноземною мовою із рівнем комунікативної компетентності. Зокрема з'ясовано, що розвиток комунікативної компетентності відбувається відповідно до основних положень теорії мовленнєвої діяльності та комунікації. Головним завданням навчання

майбутніх менеджерів на заняттях з іноземної мови є опанування основ ділового спілкування в усних і письмових формах у типових ситуаціях професійної діяльності: знайомство, зустріч в аеропорту, телефонна розмова, працевлаштування, ділова зустріч, відрядження, ведення ділових переговорів, підписання контракту, оптово-роздрібна торгівля тощо [2]. Тому у виборі мовного матеріалу варто керуватися функціонально-комунікативним підходом, а викладанню іноземної мови надавати комунікативно-орієнтоване спрямування [4].

Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів на заняттях з іноземної мови передбачає також розвиток здібностей встановлювати та підтримувати комунікативний контакт, здатності моделювати ситуації міжособистісного спілкування, вміння дотримуватися етичних норм професійного мовної поведінки, що сприяють взаєморозумінню. Серед завдань методики викладання іноземної мови для менеджерів важливе місце посідає усне мовлення: оволодіння умінням розуміти на слух ділову англійську мову, адекватно реагувати на неї, брати участь у ситуаціях професійного спілкування, вміння вести ділові переговори. Щодо навчання письма, то студенти повинні вміти правильно складати і писати іноземною мовою ділові листи, вести комерційну кореспонденцію, підтримувати контракти з іноземними партнерами.

На наш погляд розвиток комунікативної компетентності майбутніх менеджерів на заняттях з іноземної мови доцільно здійснювати систематично та поетапно впроваджувати спеціально розроблену структурно-функціональну модель педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів з урахуванням динаміки рівня сформованості кожного компонента цієї якості: змістового, концептуального, процесуального.

Отже, комунікативна компетентність майбутнього менеджера – це ключова компетентність загальної професійної компетентності майбутнього управлінця-адміністратора, яка вміщує знання, вміння і навички комунікативної діяльності, здатність до іншомовного спілкування, потребу в реалізації комунікативних здібностей і готовність використовувати іноземну мову для успішного досягнення позитивних результатів у виконанні професійних обов'язків менеджера.

Список використаної літератури

1. Горбунова И.П. Формирование коммуникативной компетентности у будущих менеджеров в процессе изучения иностранного языка. *Науч. исследования в образовании*. 2009. №10. С. 30-32.
2. Кравець Р.А. Ділова іноземна мова: навчальний посібник. Вінниця: Планер, 2019. 232 с.
3. Кравець Р.А. Інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови як засіб підвищення якості професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць «Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2019. № 2 (18). С. 192-199.
4. Моргунова С.О. Формування професійної комунікативної компетентності майбутнього менеджера засобами SMART-технологій. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2016. Вип. 55. С. 193-201.

Ольга Крикун (м. Вінниця)

МОВНА КАРТИНА СВІТУ ПЕРСОНАЖА В ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Переклад відіграє надзвичайно важливу роль під час сприймання твору іноземного письменника. Робота перекладача завжди матиме певний інтерпретативний характер, тому доцільним видається аналіз перекладацької рецепції письменника. Одним з аспектів дослідження такої рецепції є зіставний аналіз «ритміки, римування, синтаксису, інтонації, звукопису, метафоричності мови оригіналу й перекладу» [1, с. 109], а також – аналіз способів відтворення емоційно-експресивних значень мовних і культурно-історичних одиниць. На матеріалі роману Дж.Д. Селінджера «Ловець у житті» розглянемо вигуківі конструкції як одні з найпоширеніших і найчастіше повторюваних мовних структур в тексті твору. Так, головний герой – Голден Колфілд – шістнадцятирічний підліток, що розповідає про кілька днів зі свого життя, які виявляються нелегкими й вирішальними для його світогляду, який тільки формується. Розповідь ведеться від першої особи однини, що передбачає сповідальний, щоденниковий стиль викладу. Англійський текст роману містить

чимало вигуків, властивих підлітковому мовленню. Таким чином, характер головного героя, значною мірою, формується через мову. Еберхард Алсен стверджує, що мова Голдена рясніє беззмістовними фразами та емоційно забарвленими висловами [5, с. 160]. Тож передача найемоційніших мовних конструкцій – вигуків – українською мовою видається вирішальним для формування, чи то пак, реконструювання мовної картини світу героя в українському тексті. Ця частина мови обрана не випадково, адже при порівнянні тексту оригіналу з його перекладом помічено ряд відмінностей, пов'язаних із використанням вигуку.

Під час аналізу маємо намір слідувати широкому погляду, що його дотримуються О.О. Потєбня, Л.В. Щєрба, В.М. Возний, до складу вигуків зараховуючи, окрім власне вигуків, звуконаслідування та вигуково-дієслівні форми. А також вважаємо за доцільне використовувати в якості матеріалу для аналізу ще й відвигукову лексику, на вивченні якої О.Й. Курило зупиняється в своїй дисертаційній роботі [4]. Вона дає таке визначення: «... відвигуковою лексикою вважаємо сукупність питомих українських слів, утворених <...> або безпосередньо від вигуків, або уже від інших лексем, що з'явилися на базі перших (тобто іменники, прикметники, дієслова, прислівники відвигукового походження)» [4, с. 5].

Для тексту оригіналу є властивим використання первинних вигуків у мовленні персонажів: «*Oh, well it's a long story, sir*», які передаються в перекладі українськими еквівалентами: «*О, це довга історія, сер*». Тобто використання первинних вигуків збігається в оригіналі та перекладі, тому не становить наукового інтересу для даного дослідження.

Однак більшість змін пов'язані із використанням вторинних вигуків, зокрема емоційних, які в тексті перекладу виражають жах, страх, захоплення головного героя, тоді як оригіналі він для цього користується описовими конструкціями. В одному із випадків сильного емоційного переживання головний герой каже: «*My voice was shaking as hell*», – експресивність тут досягнута порівнянням *as hell*. Однак у перекладі констатація факту «а голос тремтить», посилюється іменником *кошмар*, який втратив свою номінативну функцію, виражаючи лише емоцію хвилювання.

У низці випадків відмінність між оригіналом і перекладом посилюється ще й тим, що в українському варіанті Голден виражає свої емоції вигуковими фразеологізмами: «Which is really ironic» – «Сміх та й годі», що може свідчити про образність його мислення та багатство словникового запасу. Подекуди Голден вдається і до мовного досвіду народу, зокрема вживає вигукові фразеологізми. В оригіналі маємо: «He thought he was very hot stuff», тоді як в українському варіанті: «Кирпу дер – куди твоє діло», що означає і позірне захоплення, і зневагу, презирство.

Варто зазначити, що вигук *жах!* служить у Голдена для вираження різноманітних, часом протилежних, емоцій: захоплення, огиди, здивування, роздратування: «That annoyed the *hell out of me*» – «Я так розлютився на них – *жах!*»; «It made me feel sad *as hell*» – «Сумно мені зробилося, *аж страх*»; «She was glad *as hell* to see me» – «Рада мені – *жах!*»; «She was a pretty spooky kid» – «От дівчина – *жах!*».

У тексті перекладу можна подекуди зустріти наказово-спонукальні вигуки, як-от *гляди, слухайте*. Характерно, що в оригіналі на їх місці вживаються інакші конструкції. Приміром, у фразі: «I was sort of afraid they *might* send it up with old Maurice» використано конструкцію з модальним дієсловом *might*. Більшої образності цьому висловленню надає апелятивний вигук *гляди*. Крім того, він є виразним розмовним елементом, за допомогою якого Голден в перекладі безпосередньо звертається до читача.

Більш емоційно Голден виражає свою розгубленість у таксі, не знаючи куди їхати: «Перед готелем я взяв таксі, але куди їхати – *хоч убийте*, не знав». Вигуковий фразеологізм *хоч убийте!* заступив оригінальний вислів із використанням нестандартної лексики: «I got a cab outside the hotel, but I didn't have the faintest *damn* idea where I was going».

Стосовно вигуку *слухайте!*, то Голден в тексті перекладу використовує його близько 90 разів. В оригіналі він вживає вигук *boy*. Український варіант звертається до читача, тоді як в англійському варіанті він використовується як *time-filler* – слово-паразит.

Як бачимо, в оригіналі вживаються повнозначні слова переважно не вигукового походження. Введені в текст перекладу похідні від вигуків надають висловленню розмовного, простодушного характеру. Не можна не

відмітити і той факт, що зазвичай така лексика притаманна дітям. Тож Голден в українському варіанті ще гостріше відстоює позицію небажання дорослішати, говорити мовою дорослих.

Отже, проведений аналіз дозволяє говорити про деякі відмінності між текстом оригіналу і перекладом. Завдяки появі вигуків у перекладі формується своєрідна картина світу головного героя. А це призводить до певної індивідуалізації персонажа Голдена Колфілда в українському варіанті твору. Завдяки вигукам підліток стає відвертішим, мова його є виразнішою, що свідчить про бурхливу фантазію оповідача, його кмітливий розум, активне використання ним народного досвіду, а загалом про розширення Голденового світогляду.

Список використаної літератури

1. Будний, В., Ільницький, М. Порівняльне літературознавство: Підручник [Текст] / В. Будний, М. Ільницький. – К.: Вид. дім «Києво-могилянська академія», 2008. – 430 с.
2. Зорівчак Р. Реалія і переклад: На матеріалі англomовних перекладів української прози / Роксоляна Зорівчак. – Львів: Вид-во при Львівському ун-ті, 1989. – 215 с.
3. Крикун О. Вигук як засіб індивідуалізації персонажа у перекладі (на матеріалі роману Дж. Селінджера «Ловець у житі») / Ольга Крикун // Література в контексті культури: зб. наук. праць. Вип. 20 / ред. кол: В.А. Гусєв (відпов. ред.) та ін. – Д: Вид-во ДНУ, 2010. – С. 129-134.
4. Курило О.Й. Відвигукова лексика сучасної української літературної мови: склад та структура: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / О.Й. Курило. – Ужгород, 2001. – 20 с.
5. Alsen E. The Catcher in the Rye / Eberhard Alsen // Bloom's Modern Critical Views: J. D. Salinger / Alsen Eberhard. – New York: Infobase Publishing, 2008. – P. 145-174.

ДИСКУРС ЯК ОБ'ЄКТ НОВІТНІХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Дискурс є об'єктом міждисциплінарного вивчення. Окрім теоретичної лінгвістики з дослідженням дискурсу пов'язані такі науки та дослідницькі напрями, як комп'ютерна лінгвістика та штучний інтелект, психологія, філософія та логіка, соціологія, антропологія та етнологія, літературознавство, семіотика, історіографія, теологія, юриспруденція, педагогіка, теорія і практика перекладу, політологія тощо. Кожна з цих дисциплін підходить до вивчення дискурсу по-своєму.

Дискурс, який ми розуміємо як текст, занурений у ситуацію спілкування, допускає безліч вимірів. З позицій прагмалінгвістики дискурс це інтерактивна діяльність учасників спілкування, обмін інформацією, вплив один на одного, використання різних комунікативних стратегій, їх вербальне і невербальне втілення в практиці спілкування [1]. Функціональний підхід передбачає обумовленість аналізу функцій дискурсу вивченням функцій мови в широкому соціокультурному контексті [2]. Мовностилістичний аналіз дискурсу виділяє реєстри спілкування, розмежовує усну та письмову мову в їх жанрових різновидах, вивчає характеристики функціональних стилів [3]. З позиції формально або структурно орієнтованої лінгвістики дискурс визначається як мова вище рівня пропозиції або словосполучення – “language above the sentence or above the clause” [4]. Лінгвокультурне вивчення дискурсу встановлює специфіку спілкування в рамках певного етносу, визначає формульні моделі етикету та мовної поведінки загалом.

Соціолінгвістичний підхід до дослідження дискурсу передбачає аналіз учасників спілкування як представників різних соціальних груп і аналіз умов спілкування в широкому соціокультурному контексті. Інтерес до дискурсу як когнітивно-семантичного явища виник порівняно недавно. Будь-яка комунікативна дія в межах спонтанного або організованого дискурсу це реалізація тих чи інших комунікативно-когнітивних структур. Такими когнітивними структурами є фреймові моделі, що містять інформацію соціокультурного характеру. Фрейм розглядають як один із способів подання

стереотипної ситуації, що містить інформацію різних видів. Відомий голландський лінгвіст Т.А. ван Дейк [1] говорить про термін "фрейм" у зв'язку з організацією "загального знання" в концептуальні системи. Фрейми розглядаються як одиниці, організовані навколо якогось концепту і містять основну, типову і потенційно можливу інформацію, пов'язану з тим чи іншим концептом.

Всі вищезгадані підходи до розгляду поняття дискурсу взаємопов'язані. Різні напрямки та методи аналізу дискурсу пояснюють існування великої кількості визначень даного поняття.

Дискурс – це складне комунікативне явище, що включає як соціальний контекст, що дає уявлення про учасників комунікації і їх характеристики, так і процеси створення та сприйняття повідомлення.

У вузькому сенсі, дискурс – це зв'язкова послідовність мовних одиниць, створена для слухача в певний час, в певному місці, з певною метою.

При вивченні дискурсу постає питання про його класифікації: які типи і різновиди дискурсу існують.

Кожен тип дискурсу визначається набором правил, виконання яких він вимагає, і протікає в певній соціальній сфері. При дослідженні типів дискурсу основним завданням є опис структур найбільш бажаних або типових для дискурсу даного виду. Так, в офіційних ситуаціях використовують мову офіційного спілкування, що характеризується більш складними, більш повними, граматично більш правильними пропозиціями.

Основні розмежування в типології дискурсу – це ступінь формальності спілкування, а також протиставлення усного та письмового видів дискурсу.

На основі типу носія інформації виділяють такі різновиди сучасного дискурсу як радіопередача, друкований дискурс, телефонна розмова, спілкування за допомогою електронних засобів. Всі різновиди дискурсу мають свої особливості, дослідженням яких активно займаються галузі сучасного дискурсивного аналізу.

Список використаної літератури

1. Dijk T.A. van. Studies in the Pragmatics of Discourse. The Hague, 1981; Blakemore D. Understanding Utterances. An Introduction to Pragmatics. Cambridge, 1993.

2. Brown G., Yule G. Discourse Analysis. Cambridge, 1983; Schiffrin D. Approaches to Discourse. Oxford, 1994.
3. Bhatia V.K. Analysing Genre: Language Use in Professional Settings. L., 1993.
4. Stubbs M. Discourse Analysis. L., 1994

Галина Лисак (м. Хмельницький)

CLOUD-BASED TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND STUDENT'S NEEDS

In order to optimize the process of formation of future professionals' foreign language communicative competence, it is necessary to improve forms and methods of education aimed at providing students with a set of language knowledge, skills and abilities. The implementation of this task is greatly facilitated by modern media technologies, in particular, cloud technologies (cloud-based learning), which are becoming increasingly popular. They are used in higher educational institutions to support collaborative learning, research and educational activities, exchange experience and also for project development.

Peculiarities of introduction of cloud-based technologies in the educational process of educational institutions have been studied by many scientists: A. Bodzin, T. Daccord, A. November, J. Reich, Virginia A. Scott, B. Shiner, S. Weaver, and others. The essence of cloud-based technology is to enable the remote access to different educational services and applications via the Internet. Currently, the formation of the cloud-based learning and research environment is recognized as a priority by the international scientific and educational community.

Higher education institutions use the following software products.

1. *Microsoft for Education*. It is known that Microsoft is one of the companies whose services have been helping to reform education for twenty years. The Microsoft cloud is currently available to universities in the following formats: Office 365 for Education, Business Productivity Online Suite (BPOS), Exchange Hosted Services and Microsoft Office 365 Education. More than 100 million students worldwide use these means of cloud communication and collaboration.

2. *Google Apps for Education*. Google Apps is currently used by more than 70 of the top 100 US universities. Undoubtedly, the most common system of services on cloud-based technologies used in the educational process in higher education institutions of Ukraine is Google. Students can use a lot of Google applications such as Google Map, Google Classroom, Google Meet, Google Disk and other. Google has developed and implemented a set of measures to improve education. Another important initiative of Google was the creation of tablets with the program Google Play for Education, which allows educators to implement the latest technological advances in the pedagogical process and make useful Google applications available to students.

3. *Amazon AWS Educate*. It contains a set of efficient and economical services for higher education institutions in order to develop students' information and technical skills.

An overview of the above software products of leading IT companies allows us to identify the following benefits of using cloud-based technology for students:

- creation of personalized learning web labs. Such laboratories provide a great choice of methods, techniques, pace of learning process based on individual student features;
- organization of community forums. Students can freely communicate and interact in the virtual space of their own and other educational institutions;
- use of various information resources. Students have access to a huge library with learning materials that they can use in class or in research.

However, in addition to the obvious advantages of introducing cloud-based technologies into the higher education system, scientists draw our attention to the disadvantages: the need for a permanent connection to the Internet and constant Internet connection; insufficient reliability of cloud service and its protection from external interference; risk of mass data loss due to technical failure.

References

1. Bodzin, A. M., Klein, B. S. and Weaver, S. (2010). *The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education*. USA: Springer. 352 p.
2. Reich, J., Daccord, Th. And November, A. (2008). *Best Ideas for Teaching with Technology*. New York : M.E. Sharpe. 312 p.

3. Virginia A. Scott. (2008) Google. Corporations that changed the world. USA: Greenwood Publishing Group. 168 p.

Алла Лісниченко (м. Вінниця)

LEARNING FOREIGN LANGUAGES AT A DISTANCE

Distance learning has become now a necessity due to the current global pandemic. Language educators have to analyze what opportunities and challenges a new setting of learning brings to foreign languages learners.

Distance education is defined as a form of education which brings together the physically-distant learner(s) and the facilitator(s) of the learning activity around planned and structured learning experiences via various two or multi-way mediated media channels that allow interactions between/among learners, facilitators as well as between learners and educational resources [5].

G. Kiryakova [2] emphasizes a new role of the distance environment participants, teachers and learners, comparing to their roles in a traditional learning setting. The researcher admits that in distance education teacher's participation is reduced to a management adviser and coordinator to the learning process. The control over the whole process of education is shared between teachers and learners. Learners acquire also a new role. They take a central position in distance learning: determine the speed of learning and preparation; self-control and the self-evaluation are very important.

Communication between participants in distance learning is synchronous and asynchronous. Synchronous communication allows participants to take part in learning at the same time. Feedback is immediate. Synchronous communication is realized by telecourses, teleconference, chats, etc. Asynchronous communication gives an opportunity to learners to connect to the teacher or connect with each other at a convenient time and place. Asynchronous communication is realized by email, audiocourses.

While examining the nature of distance education G. Kiryakova [2] indicated its features, which distinguish it from traditional education:

- sociability (distance education satisfies the continuously changing needs of society for educated staff in different fields of human activities);
- flexibility and independence (distance education gives an opportunity to learn independent from time and place. The learners define self-paced learning);
- individuality (the teacher personalizes the distance education courses in keeping with characteristic features of learners. He chooses suitable technologies for distance education).

Despite numerous advantages of distance education, researchers point out challenges which teachers and learners can face at distance learning. These challenges are especially acute for foreign language learners.

Due to the media naturalness theory (psychobiological model) [3], distance language learning being not a natural way to communicate leads to an increase in students' cognitive effort, an increase in communication ambiguity and a decrease in physical arousal (or excitement) and, thus, influences negatively students' affective domain.

Hurd [1] supports the above mentioned theory and emphasizes that some distance learning specific factors provoke language learners' anxiety: the contradiction between social character of language learning and a distance mode of this activity, lack of instant feedback, lack of opportunities for speaking practice, lack of confidence when working on one's own.

According to Nielson [4], delay in interaction in distance learning occurs and it negatively influences learners' ability to pay attention to interactions and incorporate feedback. The researcher argues that this "time lag in interaction" is especially important for foreign language instruction as learning there occurs through interaction and acquisition is dependent upon feedback and noticing.

Acknowledging these characteristics of distance learning related to foreign language learning can help us to plan necessary ways to overcome the negative effect of learning at a distance.

References

1. Hurd S. Anxiety and non-anxiety in a distance language learning environment: the distance factor as a modifying influence system, System, Vol. 35, № 4, 487-508, 2007.

2. Kiryakova G. Review of distance education. *Trakia Journal of Sciences*, Vol. 7, № 3, 29-34, 2009.

3. Kock N. The psychobiological model: towards a new theory of computer-mediated communication based on Darwinian evolution, *Organization Science*, Vol. 15, № 3, 327-348, 2004.

4. Nielson K. Gonzalez-Lloret M. Learning foreign languages at a distance. Characteristics of effective online courses, Online available from: <https://www.academia.edu/9323865>

5. Saykılı, A. Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, Vol.5, №1, 2-17, 2018.

*Інна Лобачук (м.Вінниця),
Олена Малінка (м.Вінниця)*

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога. При виборі сучасних методів навчання необхідно врахувати наступні критерії, відповідно до яких використані методи повинні:

– створювати атмосферу, в якій студент відчуває себе вільно і комфортно, стимулювати його інтереси, розвивати бажання практичного вживання іноземної мови;

– захочувати студента в цілому, торкаючись його емоцій, почуттів, тощо;

– стимулювати його мовні, когнітивні і творчі здібності;

– активізувати студента, роблячи його головною діючою персоною в навчальному процесі, активно взаємодіючою з іншими учасниками цього процесу;

– навчити студента працювати над мовою самостійно на рівні його фізичних, інтелектуальних і емоційних можливостей – одночасно забезпечити диференціацію і індивідуалізацію навчального процесу;

– передбачити різні роботи в аудиторії: індивідуальну, групову, колективну, в певній мірі, стимулюючи активність студентів, їх самостійність, творчість [2].

Означеним вимогам найкраще відповідають саме інтерактивні методи навчання. Інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямів активної взаємодії, у процесі якої студент вступає в діалог з викладачем або іншими студентами, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання у парі або групі. Джерелом активності студента є його мотиви і потреби; навчальне середовище, в якому він перебуває; особистість викладача; рівень навченості студентів як партнерів у спілкуванні; засоби діяльності; форми мовленнєвої та соціальної взаємодії, що використовуються у навчанні.

У ході інтерактивного навчання першочергово вирішується проблема не лише корегування, але й застереження від помилок. Пропонуючи студентам вправи на виявлення помилок, їх коригування, аналіз і обговорення у ході інтерактивної роботи, а також організовуючи взаємоперевірку письмових робіт студентами, створюються умови для максимального запобігання помилок в усному мовленні студентів.

Ефективним засобом стимулювання студентів до додаткового читання є практика опрацювання текстів, які студенти пишуть самостійно. Цей вид роботи є ефективним засобом повторення вивчених структур, застосування вивченої лексики в усному чи писемному мовленні. Використання на занятті запропонованих інтерактивних технологій сприятиме: ефективному повторенню вивченої лексики, поповненню словникового запасу; глибокому засвоєнню навичок правильної артикуляції; розвиткові уваги, пам'яті, мислення; формуванню вмінь працювати в парах, групах тощо [3].

У наш час сучасні інформаційно-комунікативні технології входять в усі сфери життєдіяльності людини, і в освіту зокрема. Сучасність вимагає нових підходів до навчального процесу, нових методів, форм подання навчальної інформації. Нові підходи потрібні і у викладанні іноземної мови.

Одним із таких підходів є використання інформаційно-комунікативних технологій (далі – ІКТ) під час навчального процесу. Використання ІКТ у викладанні іноземної мови дозволяє інтенсифікувати освітній процес, прискорити передачу знань і досвіду, підвищити якість навчання, а також виявити креативний підхід з боку викладача [1].

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. У практиці виявили досить високу ефективність таких форм роботи як індивідуальна, парна, групова і робота в команді. Ми виділяємо наступні активні методи навчання, які, на нашу думку, є найбільш доцільними для використання на заняттях іноземної мови у немовних ВНЗ:

- внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles);
- мозковий шторм (brain storm);
- читання зигзагом (crankle reading);
- методи колективного обговорення: обмін думками (think-pair-share), парні інтерв'ю (pair-interviews);
- мультимедійні технології (multimedia technologies);
- метод проектів (project method) [1].

Використання сучасних технологій під час занять дозволяє варіювати форми роботи, діяльність студентів, активізувати увагу, підвищує творчий потенціал особи.

Список використаної літератури

1. Гриценчук О. О. Теоретико-методологічні основи застосування ІКТ в процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін в країнах зарубіжжя та України: загальні підходи [Електронний ресурс] / О. О. Гриценчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 5 (19). – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.

2. Hoven D. A Model for Listening and Viewing Comprehension in Multimedia Environment // Language Learning & Technology. – 2001. – Vol.3, №1. – P.88-103.

3. Kramsch C. Teaching Text And Context Through Multimedia / Kramsch Claire, Andersen Rodger W. // Language Learning & Technology. – 2000. – Vol.2, №2. – P. 31-42.

IMPLEMENTING REMOTE LEARNING DURING THE PANDEMIC

New times bring new challenges. The year 2020 has brought the extraordinary challenges into the educational process in all the countries of the world due to the pandemic. Ukrainian schools, colleges and universities made no exception. We suppose, many Ukrainian students and teachers felt rather puzzled and confused when the quarantine was launched. We were to continue our work in terms of remote learning as we had some months before the end of the semester. The teachers of Foreign Languages Department looked for the ways of implementing new approaches and methods of teaching foreign languages during the pandemic. Our aim was to make the process of remote learning available and accessible for all our students to provide them with educational equity. Naturally, we faced a number of difficulties, some of which are described in this paper.

The first difficulty to mention was the lack of experience in organizing students' remote learning for such a long period of time. Teaching online turned to be one of the most efficient ways in educating students during the pandemic. The teachers of our department created Google classes organized by the year of studying and subject, where students got materials for self-study and self-evaluation, they were supplied by guidelines and assignments to develop their skills in reading, writing, listening and speaking. Online learning included regular group or individual meetings (online lectures, lessons, seminars) in Zoom, Google Meet, Skype, Messenger, Viber or other platform/network most suitable for students and teachers at the time. Step by step we got some experience and shared it with each other.

Another difficulty we met was providing remote learning opportunities for students living in distant parts of the region/country. Unfortunately, good internet connection is not available in some rural areas of Ukraine, so teachers kept in touch with students by means of e-mailing, texting, telephoning. Students, who did not have an opportunity to join an online meeting dedicated to a certain topic, either wrote or recorded a video or audio report on the topic and sent it to the teacher.

One more difficulty we are to mention is the fact that online learning can be rather time-consuming for both teachers and students. Preparing proper materials, assignments, online lessons, tests and then checking them, assessing and evaluating

require a lot of time and efforts from teachers. Students, in their turn, need time to do assignments in different subjects meeting the deadlines and following all the requirements. To make the cooperation of teachers and students during the pandemic less stressful and more effective, we follow a number of guidelines and principles. They are connected mostly with time management, for example, sticking to a certain timetable and meeting the deadlines by both teachers and students. Another one is flexibility: students and teachers are to take into account the possible difficulties they face, be helpful and understanding to each other. One more important principle is an individual approach connected with making proper decisions in each individual case.

The new academic year in Ukraine has started, but the pandemic is not over, unfortunately. That is why teachers are to continue improving their skills in teaching online, finding new approaches and forms of cooperation with students. New times bring new challenges. New challenges bring new decisions. Now we are to work on the Collaborator Platform getting new experience and expecting good results in remote learning.

Ельвіра Манжос (м. Вінниця)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Система освіти передбачає реформування роботи навчальних закладів, зумовлюючи потреби в оновленні професійної підготовки та професійної діяльності майбутнього фахівця, котрі пов'язані з розвитком засобів комунікації та інформаційних тенденцій у сучасній освіті. Отже, сучасні тенденції освіти – це, насамперед, посилення комунікативних можливостей людини, формування потреби постійного підвищення професійної кваліфікації й професійної мобільності, а також виховання висококультурної особистості.

Дослідження в психології, педагогіці та соціології спрямовані на підготовку фахівця, зорієнтованого на прояв ініціативи, креативності та на ефективному вирішенню виробничих і комунікативних завдань. Тому перед системою вищої освіти ставляться необхідні завдання для підготовки компетентних фахівців, котрі володіють комунікативною культурою. Отже,

формування в студентів цього педагогічного феномену набуває в сучасних умовах особливого значення і є складовою частиною професійної підготовки майбутнього фахівця.

Виникає необхідність реалізації “досконалішої концепції і технології, впровадженні нових підходів до вирішення навчальних та виховних завдань на всіх рівнях підготовки, починаючи з початкової і завершуючи вузівською” [2, с. 4].

Проблема формування професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця в умовах сучасної вищої педагогічної освіти є однією з головних у низці актуальних освітніх проблем. Це зумовлено необхідністю формування в студентів професійного мовленнєвого мислення, під яким ми розуміємо здатність здійснювати аналіз та структурування їхніх компонентів, формувати власну думку на основі вивчення теорій і досвіду професійної діяльності, здатність пояснювати знання, одержувати нові [1, с. 330]. Тому підтримуємо думку науковців про те, що професійне мислення майбутнього фахівця має базуватися на високому рівні теоретичної, методологічної та світоглядної культури .

В системі оновленого навчання акцент переноситься на впровадження інтерактивних методів, що дозволяє навчальну діяльність максимально вдало трансформувати в інтелектуально-творчу [1, с. 328].

Розвиток іншомовної компетентності в процесі вивчення іноземної мови здійснюється в практичній діяльності. Це передбачає організацію різних методів навчальної діяльності. Використання інтерактивного навчання дозволяє засвоювати навчальний матеріал у формі активної комунікативної діяльності. Методи інтерактивного навчання (cooperation and interaction) вимагають застосування індивідуальних пізнавальних стратегій та сприяють виробленню іншомовних комунікативних навичок у студентів. Це дозволяє студентам не лише краще засвоїти іноземну мову як предмет вивчення, а й сприяє виробленню навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності.

Використання методів кооперованого навчання на заняттях з іноземної мови дозволяє кожному студенту стати активним учасником навчального процесу, розвивати свої комунікативні й організаторські здібності, активізувати свою пізнавальну діяльність.

У працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців підкреслюється важливість діяльності “співпраці” і “взаємодії” (Ю. Друзь, Л. Паламар, В.

Скалкін, D. Allright, R. Coulthard, J. Sinclair та інш.). Така єдність дає можливість для ефективної організації взаємодії студентів і продуктивної форми їхнього спілкування “з властивим їй елементом змагання, безпосереднього та непідробного інтересу” [4, с. 110].

Працюючи в групах, міні-групах, студенту набагато простіше подолати свою невпевненість, несміливість, розвинути свої лідерські якості. Робота в малих групах активізує пізнавальні і творчі процеси, вдосконалює комунікативну компетентність, розвиває практичне і проблемне мислення, що в результаті стають чинниками зростання рівня іншомовної компетентності майбутнього фахівця. На нашу думку, робота в малих групах найбільш точно, ніж інші форми організації навчання на заняттях, моделює реальні ситуації спілкування і представляє собою самий гнучкий, інтегративний, гуманний спосіб навчання. Кожна людина в групі вже має в собі діалогічно - суб'єктивну форму спілкування як свою природню тенденцію, і все, що відбувається в групі - це самовиявлення цієї форми, що знайшла тут свої умови для успішного визначення. [5, с. 78].

К. Роджерс пояснює популярність своїх груп і метода групової дискусії потребою людей у спілкуванні, котра зростає із явища дегуманізації культури сучасного світу [3, с. 9].

Отже, у колективі, де вивчають іноземну мову, культурні та лінгвістичні ідеї набувають форми шляхом осмисленого міжособистісного спілкування, котре відбувається між викладачами, однокласниками, носіями мови, що допомагає студентам найбільш ефективно реалізувати їхні мовленнєві можливості.

Інтерактивне навчання відноситься до ситуацій, в яких викладачі, студенти та інші особи свідомо чи підсвідомо впливають на діяльність один іншого. Використання методів кооперованого навчання вимагає застосування індивідуальних пізнавальних стратегій. Робота в групах, малих групах сприяє виробленню комунікативних навиків в студентів. Це дозволяє майбутнім фахівцям не лише добре засвоїти іноземну мову як предмет вивчення, а й сприяє виробленню умінь та навичок, необхідних в майбутній професійній діяльності.

Отже, інноваційні технології навчання дозволяють реалізувати “досконалу концепцію вирішення навчальних і виховних завдань та успішно здійснити формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх лікарів.

Список використаних джерел:

1. Дичківська І. М. Формування інтелектуальних мотивів у контексті інноваційного навчання в підготовці фахівців: методологія, технологія, теорія, досвід, проблеми / І. М. Дичківська // Збірник наукових праць. Ч. 3. – Київ – Вінниця, 2003. – С. 327-331.
2. Підласий І. П., Трипольська С. А. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. П. Підласий, С. А. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – №1. – С. 3-8.
3. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия практической работы: [монография] / К. Р. Роджерс.- М.: ЭКСМО – ПРЕСС, 1999. – 464 с.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б.Эльконин. - М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
5. Brumfit C. The functional - notional approach: from theory to practice /.C. Brumfit.- New York: Oxford univ. press, 1984. – 235 p.

Olena Martynyuk (Khmelnyskyi)

TEACHING SOFT SKILLS TO STUDENTS MAJORING IN FOREIGN LANGUAGE AND LITERATURE

With the gradual implementation of reforms in the field of secondary education in Ukraine contemporary school teachers have to meet the requirements of the New Ukrainian School [1]. They are supposed to use innovative teaching techniques to make their classes lively and memorable, to serve as an example to their students, to realize their meaningfulness in students' lives, to interact with students at their level according to their respective age and cognitive abilities, to be efficient leaders with often a serious and stern manner who are able to encourage students to become good leaders themselves, to function as advisors and a guide for their students, to acquire high level of emotional intelligence, to be sensitive to the needs of their students.

Thus, the aim of this research is to suggest some ways of teaching soft skills to students specializing in the field of secondary education and majoring in foreign language and literature.

Soft skills refer to personalities, attributes, qualities and personal behaviour of individuals [2, p. 1036]. The list of key soft skills necessary for a teacher in a foreign language (literature) learning environment includes the following ones:

1. *Listening skills* (including body language and eye contact). 2. *Positive attitude* (high energy, enthusiasm, confidence, cooperation, patience, respect, sense of humour). 3. *Leadership skills* (quick thinking, ability to coordinate other people, organize events etc). 4. *Communication skills* (ability to face people who are aggressive and to talk to people who can be sensitive). 5. *Inter-personal skills* (understanding intelligence and behavior of other people, knowing how group dynamics work and how each person will react to a certain topic). 6. *Intra-personal skills* (understanding oneself, one's own emotional intelligence, thoughts, beliefs and opinions on things, knowing one's strengths and weaknesses). 7. *Decision-making* (being able to stand one's own ground, independence in one's own decisions). 8. *Teamwork* (understanding the importance of unity, ability to cooperate, find compromise etc). 9. *Creative thinking* (ability to expand imagination in order to approach every aspect of one's professional and personal activities, understanding the world in a better way and coming up with answers that might give a new perspective). 10. *Problem-solving* (ability to control situations that may get out of hand, coming up with solutions for different scenarios) [5].

Soft skills can be taught within the wide range of professionally-biased disciplines such as Practice of English, History of World Literature, Methodology of Teaching a Foreign Language etc. The main steps include: 1. Demonstrating soft skills in action by giving a presentation where you speak clearly, summarize information concisely and engage students personally. Listing the soft skills you used (elocution, organization, interaction, synopsis, and memorization one by one). 2. Providing students with soft skills that comprise items relevant to your group. 3. Preparing a series of lessons that include real-life situations and examples, stories of successful conflict resolution, career advancement and leadership that are best suited for teaching purpose. 4. Assigning group exercises that give students the opportunity to speak, listen, write, organize and lead. Soft skills can be efficiently learned through interaction such as role plays, debates and strategy games. 5. Group brainstorming sessions when participants exercise idea generation, critical thinking and articulate speech. A brainstorming session should start with a problem and each

member of the group has to offer ideas on how to solve the problem. 6. Integrating technology. Audio and video materials let students see verbal skills and body language in action, while popular online resources allow them to complete writing and speaking exercises. 7. Assessing learning through interactive evaluations that demand real-world demonstrations of learning: debates, public speeches, persuasive essays, etc [4]. 8. Giving students parts of a teacher's role making them responsible for classroom tasks like giving out sheets, checking homework, or collecting names for activities. Responsibilities can be extended outside the classroom too by making students act as 'parents' with their friends [3].

Thus, soft skills include: listening skills, positive attitude, leadership skills, communication skills, inter-personal skills, intra-personal skills, decision-making, ability to work in team, creative thinking, emotional intelligence etc. They are crucial for intending teachers majoring in Foreign Language and Literature and can be taught within the wide range of professionally-oriented disciplines. The efficiency of the above-mentioned algorithm of teaching soft skills was proved in practice.

References

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. – Київ : Літера ЛТД, 2018. – 160 с.
2. Majid Sh. Importance of Soft Skills for Education and Career Success / Shaheen Majid, Zhang Liming, Shen Tong, Siti Raihana // International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education. – Infonomics Society, 2012. – Volume 2. – Issue 2. – P. 1036-1042.
3. Attia A. A few techniques to teach soft skills in the classroom [Online source]. – Access mode: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/few-techniques-teach-soft-skills-classroom>.
4. Classroom. Soft Skills Activities [Online source]. – Access mode: <https://classroom.synonym.com/soft-skills-activities-8368162.html>.
5. Yechuri S. Top 10 Soft Skills That Students Need To Develop Today [Online source]. – Access mode: <https://www.careerindia.com/tips/8-soft-skills-that-students-need-develop-today-020054.html>.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Інтерактивне навчання – це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей студентів. Для підвищення ефективності процесу навчання необхідна наявність трьох компонентів спілкування, а саме: комунікативний (передача та збереження вербальної і невербальної інформації), інтерактивний (організація взаємодії у спільній діяльності) та перцептивний (сприйняття та розуміння людини людиною) [3].

У процесі навчання іноземної мови, інтерактивні технології можна розглядати як творчі види діяльності, що дозволяють створювати ситуації мовленнєвої взаємодії, сприяють удосконаленню комунікативного досвіду студентів [2, с. 31].

Важливою складовою інтерактивних технологій навчання іноземної мови є форма навчання. На сьогодні актуальним постає питання щодо дистанційної форми навчання. Аналіз вітчизняної і зарубіжної теорії і практики дистанційного навчання як форми організації навчального процесу дозволяє визначити його характерні особливості щодо реалізації інтерактивного навчання іноземної мови. Серед них:

- 1) вільний доступ до навчальної інформації, що знаходиться в інформаційно-комп'ютерному навчальному середовищі;
- 2) гнучкість структури подання знань, тобто забезпечення для студентів права вибору навчального матеріалу різного рівня складності;
- 3) асинхронність навчання. Студенти вищих навчальних закладів навчаються, а викладач спілкується з ними у зручному місці і в зручному темпі;
- 4) комунікативність навчання. Постійний суб'єктно-суб'єктний діалог у навчальному процесі з використанням сервісів мережі Інтернет;
- 5) інтернаціональність навчання. Дистанційне навчання забезпечує зручну можливість експорту й імпорту освітніх послуг;

б) нова роль викладача. Він є консультантом і координатором навчального процесу;

7) нова роль студента. Студент стає «автономним», сам визначає засоби навчання, час та місце вивчення навчального матеріалу, консультації з викладачем [1].

Хоча дистанційне навчання має переваги перед іншими формами організації навчального процесу щодо реалізації інтерактивного навчання, слід зауважити, що воно одночасно має певні специфічні вимоги як до викладача, так і до студента, оскільки збільшує трудові затрати обох. Слід зазначити, що тільки завдяки поєднанню педагогічних знань і сучасних технологій можна реалізувати успішний курс дистанційного навчання іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В.П. – М.: Педагогика, 1989. С. 34-45.

2. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа. 2011. № 8-9. С. 28-36.

3. Стеченко П.В. Система вправ для формування професійно-орієнтованої англомовної граматичної компетенції у говорінні майбутніх філологів / Стеченко П.В. // Іноземні мови. – К., 2004. № 2. С. 34-44.

*Dmytro Matiuk (Vinnytsia),
Victoria Pidpala (Vinnytsia)*

COMMUNICATIVE TASKS OF TALK SHOW PARTICIPANTS

Talk Show is an integral part of the television landscape of most countries in the world. The formation and genre specificity of this television phenomenon have been actively studied by B. Timberg, N. Vakurova, L. Moskovkin, O. Larina, S. Kuntse; the peculiarities of communication have been studied by D. Derkach, M. Domans'ka, E. Mohylevs'ka, H. Yatsiuk, O. Hros, F. Hog, T. Hrote; the importance of Talk Show for the society has been studied by M. Nedopytans'kyi, V. Kulyk, U. Mühlen, M. Vahner, S. Kettinh, K. Svenson.

The main participants of the Talk Show are the TV presenter, the audience and the studio guests. They are the addressees in the communicative acts that take place in the studio and discuss a particular topic, exchanging cues (messages) and using a specific language [3, p. 31].

The role of the leader is at the same time the role of the coordinator, who constantly connects the characters and the viewers [1]. According to O. Larina, there are two types of TV presenters: the interviewer and the moderator. The interviewer not only asks questions, he also directs the flow of thoughts, outlines the problem, thinks through possible conclusions, comments on what is happening in the studio, expresses his point of view. The moderator also asks questions, defines the subject of the conversation, but unlike the first type of the presenter doesn't express his own opinion. Besides, the moderator monitors the fair distribution of time that participants spend expressing and discussing their thoughts [2]. M. Domans'ka singles out three masks of the presenter: the showman, the intellectual and the sympathizer [1].

Unlike other talk show participants, the presenter has a number of responsibilities/tasks: he/she begins and finishes the discussion; directs the conversation and monitors compliance with the topic of the discussion; gives participants a word and corrects their response, thus setting important highlights in terms of content; controls the time, the topic, the target framework and the order of the discussion; ensures fair competition of the opinions of the representatives of different views on the subject of the discussion; interferes with the conversation if the guest deviates from the topic or goes into details [4, p. 54-55].

The relevant audience is an integral component of the talk show, as each statement is addressed: 1) to the direct interlocutor; 2) to the studio audience and to the television audience. The studio viewers create the atmosphere of publicity and help emotionally navigate the discussion situation. Although the viewers are usually not involved in the discussion, they can influence (verbally and non-verbally) the conduct of the presenter and the guests [5]. U. Mühlen differentiates spontaneous and framed audience participation at the verbal level. The spontaneous audience participation includes exclamations and speeches: various questions and comments. To the non-verbal reactions belong laughter, applause and whistle. They allow the presenter and the guests to respond to what has been said and kindle competition among the participants in the discussion for the commitment of the audience. Thus the public reaction becomes the so-called real «mood barometer» [6]. Unlike studio

audiences, viewers have little influence on the flow of talk shows, but there are ways to communicate such as viewing a letter, a call to an editorial, live chat questions, viewer comments on show forums and so on.

To the third component belong the guests of the programme. They are the main participants in the whole «performance», because only interesting and extraordinary people can guarantee the success of the talk show. Guests can be both «star people» and ordinary people. However, mostly ordinary people are preferred, the so-called «heroes of the street» with their own life story, that could entertain or even shock the public [7, p. 70]. The Talk Shows, dedicated to discussing a specific issue, include people who are directly related to the topic of the conversation or who are real experts in this particular question [5]. The guest image in the show is also very important and it is created predominantly by the presenter. U. Mühlen singles out three strategies of introducing the guest: the strategy of defense, the strategy of provocation and the strategy of disqualification. U. Mühlen notes that these strategies vary from issue to issue, however, the security strategy is usually the most common.

The universal talk show components include the presenter, the guest, the view audience and the television audience. The coordinator plays the role of the facilitator, as it depends on the dramaturgy of the show, the psychological atmosphere and control over the emotions of the audience. The tasks of the guests include presenting their own story, an objective assessment of the problem or a professional recommendation. The audience mostly performs a passive function and responds to the show through verbal and non-verbal means. The following distribution of communicative roles in the talk show situation determines the formal interactive dominance of the presenter and the relative subordination of the program guests.

References

1. Доманська М. Новаторські та традиційні риси у форматі ток-шоу як комунікаційного жанру. – [Електронний ресурс] / М. Доманська – Режим доступу: <http://inf.oa.edu.ua/dopovid/domanska.pdf>

2. Ларина Е. Г. Ток-шоу как жанр телевизионного дискурса и его конститутивные признаки / Е.Г. Ларина // Лингвистика и межкультурная коммуникация: Материалы региональной научной конференции Поволжья и Северо-Кавказского региона. – 2004. – С.193-197.

3. Яцюк Г. В. Особливості комунікативної ситуації у телевізійному жанрі ток-шоу / Г. В. Яцюк // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2005. – №39. – С.30-32.

4. Abdulaziz A. Politik im Fernsehen. Politische Talkshow (Talkrunden) / A. Abdulaziz – Режим доступу: <http://diglib.uni-magdeburg.de/Dissertationen/2008/aymabdulaziz.pdf>

5. Groß O. Kommunikation in Talkshows - Drei Genres im Vergleich / O. Groß, F. Hogg, Th. Grote. – Hannover, 2001. – 71p.

6. Mühlen U. Talk als Show. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsführung in den Talkshows des deutschen Fernsehens / U. Mühlen. – Frankfurt a. M. /Bern/New York, 1985. Band 7. – 344 p.

7. Steinbrecher M. Die Talkshow - 20 Jahre zwischen Klatsch und News / M. Steinbrecher, M. Weiske – München, 1992. – 253 p.

Вікторія Матківська (м. Вінниця)

ТРАНСФОРМАЦІЯ МОТИВУ “КУРТУАЗНОГО КОХАННЯ” В ЛІТЕРАТУРІ ДОБИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ТА ВІДРОДЖЕННЯ

В період раннього Середньовіччя в Південній Франції зароджується новий романтичний напрям, який швидко поширюється та знаходить своє застосування і в королівському дворі Англії. Створений трубадурами та популяризований за допомогою творів їхнього мистецтва, він носить назву лицарське кохання. Кодекс лицарського кохання був вишуканий та однаковий у кожній країні: прекрасну та зазвичай недосяжну знатну даму боготворив благородний, галантний та відважний лицар. Одним із перших та еталонних образів прекрасної дами є образ дружини легендарного короля Артура Гвіневри. Її обирає своєю дамою серця лицар круглого столу Ланцелот. Чоловік здійснює заради неї подвиги, не звертаючи уваги на інших жінок, в тому числі і Моргану, яка також відчайдушно прагне його уваги. Він оберігає свою королеву навіть за відсутності короля та завжди готовий з мечем в руках захищати її честь та добру славу. Гідної уваги є поведінка Артура, дружина котрого удостоюється такої уваги від іншого чоловіка: повна довіра та

відсутність будь-яких сумнівів у її вірності. Згідно з однією з версій Гвіневра все-таки зраджувала чоловікові, проте її посвята в монахині після його смерті свідчить про її відданість Артурові.

Взаємовідносини легендарних персонажів Трістана та Ізольди також підпорядковуються кодексу лицарського кохання. Трістан, племінник корнуельського короля Марка, під дією любовного зілля закохується в його наречену Ізольду. Почуття провини хлопця, який підтримує любовний зв'язок з дружиною свого сюзерена, є зображенням ідеї васальної вірності в творі. Великодушність дядька, який відмовляється від помсти та, якби не феодальне поняття престижу короля і честі чоловіка, готовий віддати Ізольду, посилює переживання Трістана. Чари вважають фантастичним елементом, який пояснює негідну поведінку закоханих та відступ від ряду положень лицарського кохання. Втручання матері Ізольди, котра дає доньці чарівний напій для зародження кохання в шлюбі за розрахунком, стає перешкодою на шляху до щастя дівчини та спричиняє до здійснення низки негідних леді вчинків.

До мотиву “куртуазного кохання” в епоху Відродження починають звертатись італійські поети. Під впливом суспільного середовища такий мотив переживає внутрішню трансформацію: лицарське служіння дамі поступово змінюється на поклоніння живій та реальній жінці, яка належить до того ж прошарку суспільства, що і чоловік. Поняття “вассала” змінюється поняттям “людини”.

В центрі поезії стоїть образ “мадонни”: це жорстока повелителька, втілення абстрактної краси, яка змушує страждати покійного їй закоханого “вассала”, але він благодушно переносить ці муки заради “найдостойнішої”. Кохання отримує возвишений спіритуальний характер, а “мадонна” стає символом істини та чесноти [1]. Наприклад, у поемі “Божественна комедія” Данте такою героїнею стає Беатріче. Поет, захоплюючись її духовної красою, зображає її провідницею по Раю.

Ф.Петрарка звертається в свою чергу до оспівування Лаури, яка постає в його сонетах суворою мадонною. Любов поета до неї безнадійна, що змушує його оплакувати нерозділені почуття та бажати смерті. Лаура зображується заміжною, що відповідає старій традиції куртуазного кохання. В сонетах Петрарки немає жодного натяку не тільки на кохання з її боку, але й на близьке

знайомство з нею. На відміну від Беатріче Данте, Лаура Петрарки більш матеріальна. Автор описує та вихваляє її зовнішність.

Варто відзначити також флорентійця Гвідо Кавальканті, який вводить у поезію складну символіку образів, алегорію та уособлення психологічних процесів. В любовній ліриці автора зникають реальні стосунки. Оспівування коханої жінки стає символом поклоніння перед морально-філософськими ідеями [1].

Можна зробити висновок, що мотив “куртуазного кохання” актуальний для письменників не тільки доби Середньовіччя, але й Відродження. Адаптований під впливом політичних, соціальних та історичних чинників, він трансформувався на вимогу тогочасного суспільства, функціонуючи прикладом поведінки. Лицарі та придворні, а згодом і звичайні чоловіки ідеалізували і романтизували жінок. Здійснювали благородні подвиги, писали поеми виключно на славу прекрасної дами серця. При цьому вище за все шанувалась безкорисливу вірність, доблесть та справедливість, адже кохана зазвичай була заміжня, а тому недосяжна.

Список використаної літератури

1. Алексеев М. П. История зарубежной литературы. Средние веки та Відродження / М.П.Алексеев, В.М.Жирмунський, С.С.Мокульський, А.А.Смірнов. – М.: Вища школа, 1978.

Людмила Мельник (м. Вінниця)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Стратегія розвитку освіти в Україні визначає, що одним із визначальних чинників багатовекторного нарощування інноваційного потенціалу освіти є вдосконалення системи підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників, врахування вітчизняного та світового педагогічного досвіду.

Актуальною проблемою сучасної вищої професійної освіти є питання про формування компетентності майбутніх фахівців.

Перш ніж перейти до розгляду професійної компетенції (ПК) майбутнього вчителя, зазначимо, що поряд із терміном «компетентність» у педагогічній науці вживається й термін «компетенція». Частина авторів вживають їх як взаємозамінні, проте більшість науковців чітко розмежовують. Аналіз доробку вітчизняних і зарубіжних вчених виявив відсутність єдиного розуміння поняття «професійна компетентність вчителя». Узагальнення різних підходів до його тлумачення дає можливість визначити професійну компетентність вчителя як складне особистісне утворення, результат оволодіння компетенціями, досягнення якого передбачає наявність знань, практичних умінь і навичок, певного досвіду, мотивів, особистісних цінностей і якостей тощо, необхідних для здійснення продуктивної діяльності. Виходячи з цього, вважаємо за доцільне виділити у її складі такі взаємопов'язані компоненти: ціле-мотиваційний (ціннісні орієнтації, мотивація, цілі), когнітивно-операційний (знання, вміння та навички), особистісний (особистісні та професійні здібності та якості), рефлексивний.

Більшість дослідників професійної компетентності вчителя виділяють ціле-мотиваційний компонент як провідний. Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя – це такі соціальні цінності, котрі виступають для педагога як стратегічні цілі його діяльності, посідають особливе місце в мотиваційно – регулятивній системі поведінки та професійної діяльності та впливають на зміст його потреб, мотивів, інтересів. Серед професійних цінностей головним є любов до дітей, покликання та любов до професії, повага вчителів до учнів, відданість професії. Мотивація – це сукупність спонукальних факторів – мотивів, потреб, стимулів, ситуативних чинників, котрі разом зі здібностями, знаннями, навичками забезпечують успіх у діяльності, а мета як усвідомлений, запланований результат діяльності, суб'єктивний образ, модель майбутнього продукту діяльності є потужним мотиваційним фактором, що стимулює, активізує, організовує дії людини. Мотиваційними чинниками навчальної діяльності можуть бути: важливість предмета для професійної підготовки; інтерес до даного предмету; співвідношення між труднощами оволодіння даним предметом і особистісними здібностями; якість викладання ; взаємостосунки з викладачем. Мотивація визначає загальну спрямованість

особистості, мотив (як складова мотивації) виступає причиною постановки тих чи інших цілей. Виходячи з цього, ціле – мотиваційний компонент є рушійною силою у формуванні та розвитку решти.

Слід зазначити, що сучасна освітня реформа поряд з вимогами підвищення компетентності і викладачів, і студентів ставить завдання демократизації та гуманізації освіти на всіх рівнях. Компетентність майбутніх вчителів є однією з організаційно-педагогічних умов ефективної підготовки конкурентоспроможного на ринку праці фахівця, який досконало володіє професійною майстерністю, загальною та професійною культурою, наділеного комунікативними якостями. Підвищення вище згаданої компетентності неможливе без постійно поновлювальної й ефективно функціонуючої педагогічної системи професійної освіти.

Отже, можна стверджувати, що компетентність – це набуті професійні здібності, якості та досвід людини, що виражається в спроможності фахівця самостійно виконувати професійну роль відповідно до визначеного стандарту з урахуванням реального робочого середовища. Професійна компетентність майбутнього вчителя не корелюється вузько професійними межами, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціально-економічних та інших проблем, пов'язаних не тільки з його фахом, а й суміжними галузями суспільного буття. Таким чином, компетентність є визначною характеристикою фахівця, щодо його готовності виконувати професійну діяльність.

Тетяна Мельник (м. Вінниця)

ТРАНСФОРМАЦІЯ КАЗКОВИХ СЮЖЕТІВ У ТВОРЧОСТІ ЛЮДМИЛИ ПЕТРУШЕВСЬКОЇ

Прозаїк і драматург Людмила Петрушевська є однією з найяскравіших представниць постмодернізму ХХ-ХХІ століть. Її творчість викликала чимало суперечок між читачами і літературознавцями і стала центром обговорень і глибоких аналізів на наукових конференціях. Існують проблеми з визначенням спрямованості творчості Л.Петрушевської.

Дослідники відносять її то до «магічного», то до «наївного» типу реалізму, іноді називають «соціонатуралізмом», «чорнухою», «примітивом», часто відносять до альтернативної прози, до нової натуральної школи або до «жіночої прози», незважаючи на заперечення письменниці щодо цього. Більшість вчених пов'язує творчість Л.Петрушевської з явищем постмодернізму.

Твори Л.Петрушевської наповнені глибинним гуманно-філософським змістом. Письменниця приділяє особливу увагу мові своїх героїв, ніж внутрішньому світові персонажів. Риси постмодернізму яскраво проявляються в казках Л.Петрушевської.

На думку Т.Сорокіної, казковість є невід'ємною рисою прози письменниці [2, с. 130-133]. Л.Скаковська вважає, що незважаючи на каліцтво навколишнього світу, казковість внесла в нього позитив і віру в світле майбутнє і краще життя [1, с. 150]. Наявність в казках оптимістичного пафосу робить їх схожими з жанром народних казок. У казках Л.Петрушевської є риси фольклорних творів, а саме: утвердження ідеалів правди, добра, справедливості, повчальність.

Особливе місце в творчості письменниці займає цикл «Дикі тварини казки», в якому незвичайність сюжету, мовлення героїв привертає особливу увагу читачів. Дуже сучасні за змістом, новаторські за формою, ці казки, однак, наближені до літературних традицій (сатиричних казок М.Салтикова-Щедріна, Ф.Сологуба, М.Горького), в них за допомогою сатиричного загострення й гротеску створюється узагальнена картина абсурдного світу. Герої-тварини – легко впізнавані життєві типи, так само як впізнавані й історії, які з ними трапляються. Основні проблеми циклу носять підкреслено побутовий характер, але це аж ніяк не шкодить вимислу. Самі назви казок акцентують сімейно-побутову сферу («Сімейна сцена», «Питання виховання», «Сім'я», «Материнство», «Одруження», «Квартирне питання»).

«Дикі тварини казки», подібно фольклорній казці про тварин, будуються на основі іносказання. Тому тварини в фольклорі, кочуючи з казки в казку, втілюють певний людський тип. У Л.Петрушевської наскрізні герої (тварини, комахи, птахи) представлені в різних ситуаціях сучасного життя, де виявляють себе неоднозначно і часом не відповідають фольклорному типажу, наприклад, вовк Петрівна з чоловіком Семеном Олексійовичем далекі від фольклорних

вовків-лиходіїв. Літературні алюзії та маски тварин в «Диких тварин казок» створюють пародійну картину сучасного життя (звичайні люди, звичайні ситуації) без претензій на серйозність проблематики літературних і фольклорних джерел.

Таким чином, зацікавленість і особливу увагу до творів Л.Петрушевської вітчизняних і зарубіжних дослідників є свідченням того, що її творчість – не локальне або окреме явище в літературі, а втілення характерних тенденцій розвитку російської прози кінця ХХ століття. Ім'я письменниці стоїть в одному ряду з такими майстрами слова як Ю.Трифонов, А.Платонов, О.Вампілов.

Список використаної літератури

1. Скаковская Л.Н. О некоторых особенностях художественных перевоплощений в "сказочной прозе" Петрушевской Л. *Актуальные проблемы филологии в вузе и школе*. Тверь, 2001. С. 149-151.

2. Сорокина Т.В. Отечественная проза рубежа ХХ-ХХІ веков в аспекте "вторичных художественных моделей" (Л. Петрушевская, Ю. Буйда, Вик.Ерофеев): дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2005. 168 с.

*Руслана Мельникова (м. Ізмаїл),
Катерина Ангеловська (м. Одеса)*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МОВИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Комунікативно-діяльнісна основа сучасної мовної освіти виходить на якісно новий рівень лінгводидактичної організації уроку, що передбачає повне занурення у процес навчального спілкування з метою розвитку мовної особистості школяра. Досягти цього можливо за умови впровадження у шкільну освітню практику особливого навчання, що ґрунтується на взаємодії суб'єктів навчального процесу з метою досягнення наперед визначеного кінцевого результату. Такою інноваційною формою організації навчального процесу є технологія інтерактивного навчання, що покликана створити комфортні педагогічні умови, в яких кожен учень під час активного учіння буде

розвивати власну комунікативну здатність, інтелектуальну спроможність, особистісні якості.

Інтерактивне навчання – це навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу [3, с. 7].

Нині інтерактивні інновації активно апробуюють педагоги, психологи та лінгводидакти (Н.Голуб, О.Горошкіна, В.Гузєєв, А.Гін, С.Караман, М.Кларін, О.Кучерук, Г.Михайловська, М.Пентилюк, Л.Пироженко, О.Пометун та ін.) й упроваджують в освітню практику вчителі.

В аспекті лінгводидактики М.Пентилюк трактує інтерактивну технологію як таку організацію навчального процесу, що включає чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулює процес пізнання, та розумові навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [2, с. 5].

Центральним моментом інтерактивної технології уроку мови вважаємо міжособистісну навчально-пізнавальну взаємодію, найголовнішою особливістю якої є здатність учня «занурюватися» у навчальну комунікативну ситуацію, «переймати роль іншого», уявляти, як його сприймає співрозмовник і відповідно інтерпретувати дії інших та конструювати й реалізовувати власні дії. У процесі міжособистісної навчально-пізнавальної взаємодії відбувається розвиток учня-мовця, підготовка його до комунікативної взаємодії. Супровідними завданнями на уроці виступають навчальні та розвивальні цілі, чітко визначені на початку уроку і внутрішньо мотивовані з метою досягнення запланованих позитивних результатів. Шляхами досягнення визначених цілей є діалогічна взаємодія, до якої залучаються всі учні класного колективу. У співпраці замість репродукування «готової» інформації (абстрактно відірваної від життєвих реалій) школярі обґрунтовано висловлюють власні думки, «переживають» нові комунікативні ролі, здобувають знання, виробляють уміння, набувають досвіду.

Процес навчання на уроці в аспекті інтерактивної технології передбачає моделювання комунікативних й проблемних ситуацій, використання дидактичних ігор (рольових, ділових), спільне вирішення поставленої пізнавально-дослідної проблеми. Інтерактивна співпраця виключає як домінування вчителя, так і однієї думки над іншою. У процесі співпраці всі

учасники навчальної взаємодії приймають рішення, доходять спільної думки, вчаться бути демократичними, мовленнєво активними.

На сучасному етапі існує багато класифікацій інтерактивних технологій. Так, О.Пометун, М.Пентилюк класифікують їх за метою уроку та формою організації навчальної діяльності. Такий поділ визначаємо вмотивованим і на основі нього виділяємо у межах інтерактивної технології сучасного уроку мови такі технології: кооперативного навчання; колективно-групового навчання; ситуативного навчання; опрацювання дискусійних питань.

Інтерактивна технологія ситуативного моделювання є важливою для досягнення результативності мовного навчання на уроці. Проектування і проведення навчального заняття в режимі ситуативного моделювання передбачає навчальну роботу за допомогою включення учня у навчальну гру, підпорядковану меті й цілям уроку. Ігрова модель може бути реалізована у вигляді таких видів ігор:

- *імітаційна (симуляційна)* гра передбачає виконання дій, що відтворюють, імітують явища життєвого спілкування. Учні імітують певні ролі учасників комунікації, чітко виконують інструкції та настанови, обговорюють одержані результати, порівнюють їх з очікуваними. Виконання чітко визначених ролей і кроків, що копіюють соціум, дають змогу учневі «повести процес» у певне русло і прийняти рішення, під час складнішої комунікативної ситуації, умовно змодельованої вчителем у навчальному середовищі і природно наближеної до життєвих реалій;

- *рольова гра* спрямована на розігрування комунікативної ситуації за ролями. Шляхом розігрування рольової гри учень виконує власну комунікативну роль, вирішує визначену вчителем проблему в межах навчальної ситуації спілкування й одночасно здобуває певні знання, виробляє вміння та навички.

Гра на уроках мови уможлиблює невимушене спілкування, яке заохочує стати її активним учасником. Гра чи її елементи можуть використовуватися на всіх етапах уроку: для актуалізації опорних знань, для закріплення, узагальнення й систематизації. Її значення полягає в тому, що складні поняття вивчатимуться непомітно, без монотонності, з інтересом.

Список використаної літератури

1. Зайчикова Л. Значення гри у навчанні іноземних мов. Рідна школа. 2009. № 2. С. 68.
2. Пентилюк М. Сучасний урок української мови. Х.: Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. К.: А.С.К., 2004. 192 с.
4. Черноус Н. Використання гри при навчанні граматики на початковому етапі. Іноземні мови в навчальних закладах. 2011. № 6. С. 69-72.

Інна Миркович (м. Одеса)

ДРАМАТИЗАЦІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Процес інтеграції системи вищої освіти України в світові освітні системи передбачає підготовку майбутніх компетентних спеціалістів, які не тільки професійно володіють фаховими компетенціями, а й мають сформовану іншомовну комунікативну компетенцію, що дозволяє вільно спілкуватися в неофіційній обстановці і також вирішувати професійні питання іноземною мовою. Сьогодні в методиці навчання іноземних мов з'являється все більше наукових праць, які обґрунтовують доцільність розвитку іншомовних комунікативних умінь студентів засобом використання різноманітних ігрових методів і прийомів. Драматизація виступає одним з найбільш ефективних прийомів в опануванні студентами знаннями іноземної мови, сприяючи швидшому запам'ятовуванню граматичних конструкцій, поповненню лексичного запасу, розвитку вмінь усного мовлення.

На сьогодні існує низка досліджень, які пропонують запроваджувати драматизацію в процес навчання іноземної мови у межах ВЗО. Так, О. Гасконь (2009) пропонує використання ігрових завдань з елементами драматизації; А. Конишева (2006) – організацію самостійної роботи засобом театральної педагогіки; О. Дацьків (2012) – формування вмінь говоріння засобом

інсценування сюжетних картин; В. Самарич (2002) – розвиток комунікативних здібностей засобом театралізованої діяльності; З. Побежімова (2007) – формування комунікативної культури майбутніх педагогів з впровадженням елементів театральної педагогіки; М. Паустовська (2012) – навчання монологу-розповіді з використанням методу театралізованої діяльності; П. Патій (2017) – навчання говоріння з застосуванням прийомів драматизації. Однак всі зазначені роботи не торкалися проблеми навчання студентів художньо-графічних факультетів і не враховували їх специфіку навчання, тому методика розвитку іншомовних комунікативних вмінь студентів художньо-графічних факультетів все ще залишається на даний час актуальною і потребує подальшого дослідження.

Розглянемо прийоми драматизації відносно навчання говоріння студентів художньо-графічних факультетів більш детально. В практиці навчання драматизація розуміється як активне, дієве сприйняття знань. Так, Н. Єлухіна визначає драматизацію як «представлення у вигляді сцен оповідань, цікавих розповідей, а також сюжетних картин» [3, с. 5]. І. Шолпо називає драматизацію видом творчої або художньої гри [4, с. 36]. За А. Щукіним, драматизація – це засіб передавання змісту тексту у формі діалогічного мовлення за ролями [5, с. 281]. А. Мэйли і А. Дафф зазначають, що драматизація – це те, що вчителі роблять кожного дня. Це їх буття. Це повсякденна річ, тому ніяких спеціально розвинутих умінь від вчителя для організації драматизації не потрібно [6, с. 32]. С. Боднар і І. Миркович розглядають драматизацію як різновид рольової гри, який можна реалізувати у двох варіантах: перетворення монологічного тексту у діалог і інсценування різних ситуацій рольового спілкування [1, с. 25]. О. Дацків підкреслює, що під драматизацією слід розуміти всі види відтворення в особах – від драматичних ігор через рольові ігри із драматичним компонентом до імпровізації та представлення готової вистави [2]. Ми розуміємо під драматизацією діяльність, яка включає елементи драматичної, рольової, сценічної, режисерської ігор, симуляції, театрального проекту і театральної вистави і реалізується у творчій імпровізації студентів або розігруванні готової п'єси.

Представимо комплекс методичних дій, які пропонуємо запроваджувати в процесі розвитку іншомовних комунікативних вмінь студентів художньо-графічних факультетів. Процес навчання, що пропонується, здійснюється за

трьома етапами, на кожному з яких висувуються певні цілі навчання, що поступово ускладнюються, причому кожна попередня ціль зумовлює подальшу, а кожна наступна ґрунтується на попередній. Кожна мета навчання співвідноситься з певним елементом предмета навчання, який також поступово ускладнюється: починаючи від вивчення окремих лексичних одиниць і простих граматичних конструкцій, продовжуючи навчанням їх вживання в словосполученнях і реченнях, і закінчуючи навчанням їх застосування при драматизації готових тематичних діалогів, а потім у власному спонтанному мовленні. Таке різнорівневе володіння іншомовним мовленнєвим складом передбачає набуття знань іншомовної лексики та граматики, формування навичок їх вживання в однотипних лінгвістичних об'єднаннях і розвиток умінь їх застосування в підготовленій мовленнєвій діяльності і непідготовленому мотиваційному мовленні. Для досягнення знань, навичок і вмінь, відповідних до навчальної теми й етапу навчання, використовуються поступово ускладнюючі взаємопов'язані між собою методи і прийоми навчання.

З-поміж методів і прийомів навчання іншомовного говоріння нами рекомендуються такі: прийоми з елементами перевтілення (рольові ігри, симуляції, скетчі, імпровізації), з елементами художнього виконання (вірші, пісні), з елементами сюжетної організації (драматизація віршів, міні-текстів, фрагментів художніх творів), розігрування «етюдів», використання ігрових завдань з елементами театралізації.

Наведемо приклади. Після прочитання уривка з тексту «Портрет Доріанна Грея» О. Уальда студентам пропонувалося розіграти такі ситуації.

Dramatise the following situations according to their beginnings. 1. Ви – Basil Hallward, художник, який розповідає своєму другу лорду Генрі про знайомство з молодим аристократом Доріаном Греєм.

Basil: You know, Henry, I got acquainted with Dorain Gray last year and at once we liked each other.

Henry: Oh, where did you meet him?

Basil: I met him at some friends' house where I exhibited my pictures.

Henry:..... Basil: Henry: Basil: Henry:.....

2. Ви – лорд Генрі, який розповідає художнику Basil Hallward про арт вистави, що організовувалися для молодих митців в минулому році в приміщенні the Grosvenor в Лондоні і були дуже популярними, і пропонує

художнику також взяти участь у такій виставі в цьому році, де представити власні роботи.

Henry: You know, Basil, last year there were art exhibitions in the Grosvenor in London. They were very popular.

Basil: Yes, I heard about them. The Grosvenor is the only place to organize exhibitions and to introduce the newly-born pictures.

Henry: Yes, you must certainly send your pictures next year to the Grosvenor to introduce your talent to the public.

Basil: Henry: Basil: Henry: Basil:

На більш просунутому етапі нами рекомендується застосовувати такі прийоми навчання, як-от: проведення «заочних» екскурсій в театр, театралізованих проєктів, свят, театральних вікторин, конкурсів, а також відтворення прочитаних сюжетів текстів для домашнього читання або переглянутих учбових фільмів; рольові ігри, сценарні ігри, театралізовані ігри. Наприклад, проведення «заочних» екскурсій англійською мовою в театр (наприклад, Одеський оперний театр), що передбачає вибір об'єкта для «відвідування» з урахуванням інтересів «екскурсовода» та «екскурсантів», складання плану «екскурсії», розробку сценарію презентації, розташування матеріалу, підготовку необхідної наочності (фотографій театру, зображень зовнішнього виду будинку та його внутрішнього інтер'єра; портретів акторів), створення презентації у програмі Power Point для більш ефективного сприйняття інформації і зручного представлення інформації.

На завершальному етапі навчання студентам пропонується брати участь у діяльності англійської театральної студії. У межах цієї студії «University theatre» студенти художньо-графічного факультету реалізовували театральні проєкти – підготовку до постановки п'єс англійською мовою і відтворення її на сцені. Вистава може бути як за літературним твором, так і «колаж» із декількох літературних творів.

Відтак, підсумуємо. Прийоми драматизації служать активним засобом розвитку іншомовних комунікативних вмінь студентів, активізують резервні можливості тих, хто навчається, забезпечують позитивний психологічний вплив, посилюють мотивацію вивчення іноземної мови в цілому, а також прагнення до самовдосконалення в цьому предметі.

Список використаної літератури

1. Боднар С. В., Миркович І. Л. Development of young learners' communicative skills in English. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (29-30 жовтня 2019 р., м. Одеса)*. Одеса, 2019. С. 24-27.
2. Дацків О. П. Методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 321 с.
3. Елухина Н. В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации. *Иностранные языки в школе*. 1995. № 4. С. 3-6.
4. Шолпо И. Л. *Как научить подростка читать? Практические советы учителю литературы 5 - 7-х классов*. Москва : Ломоносовъ, 2009. 624 с.
5. Щукин А. Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*. Москва : Филоматис, 2004. 416 с.
6. Maley A., Duff A. *Drama techniques in language learning*. Moscow : Prosveshcheniye, 1981. 96 p.

Antonina Mosiichuk (Vinnytsia)

CONCEPTUAL METAPHORS OF NEGATIVE THINKING IN CONTEMPORARY AMERICAN POPULAR PSYCHOLOGY DISCOURSE

Recent studies on popular psychology discourse have proved the role of metaphor in changing negative thinking patterns [5]. To reprogram clients' / patients' mindsets towards positive thinking, professional psychologists often appeal to metaphors as an ideal instrument grounded in the perception of people of different social and cultural backgrounds [4, p. 115]. The purpose of the article is to highlight metaphorical conceptual models underlying NEGATIVE THINKING and the verbal means of their expression in modern American popular psychology literature.

Linguistic analysis of the discourse abstracts understudy has revealed that constructive language used in positive psychology books abounds in metaphorical formations, which serve as an effective tool for changing negative perception and nurturing a positive style of thinking. In the context of our research, NEGATIVE

THINKING is interpreted as a concept comprising the notional (non-metaphorical) and figurative (metaphorical) component [6, p. 48] structured by corresponding conceptual features. Conceptual analysis has revealed that the notional component of NEGATIVE THINKING comprises such features as *unpleasant, depressive, harmful* [1] while the figurative component is structured by several groups of metaphorical conceptual models.

The first group of metaphorical models, known as *ontological*, is based on common human bodily experience, which allows perceiving different activities, ideas, and emotions as substances and entities [3, p. 25]. Thus, THINKING is perceived as PROCESS: *Meditation has proven to be a HUGE benefit for me personally in relation to becoming conscious of and learning to re-pattern my own destructive thought processes* [7]. In this regard, THOUGHTS are viewed as OBJECTS: *exchange a positive thought for a negative thought* [9, p. 68]. The next group is *structural metaphorical models* whose main function is to detail the experience delineated by ontological metaphors [2, p. 39]. Among structural metaphorical models dominating in American popular psychology discourse, we have revealed the conceptual metaphor THOUGHTS ARE OBJECTS THAT CAN BE MANIPULATED: *Through my own research and personal experiences concerning the power of thoughts, specifically overwriting subconscious thoughts, it is only necessary to overwrite and replace the undesirable, counterproductive subconscious programming (false beliefs) with information that is congruent with desired outcomes* [7]. In the sentence under analysis, the lexical units *thoughts, overwrite, replace* verbalize the ontological metaphor THOUGHTS ARE OBJECTS, which is expanded into a structural model THOUGHTS ARE OBJECTS THAT CAN BE OVERWRITTEN / REPLACED. Thus, by instilling in an individual this belief, psychologists try to convince their clients/patients that their thoughts are objects that they can “*consciously and purposefully transform*” [7], and the first step in changing one’s thinking patterns is the realization that thoughts can be easily manipulated like things.

Likewise, the ontological metaphor THINKING IS MOVEMENT (*evaders ... fear the unknown and lack the trust in themselves that is necessary to move ahead* [9, p. 18]) is specified in the structural metaphorical model PROBLEM IS A BLOCK TO MOVEMENT: *Many people do not do this because they think it is negative to focus on obstacles and roadblocks, but it is important to understand that you won't*

get where you are going until you know who or what is standing in the way of your achieving your goal [8, p. 83]. Thus, while an individual with a negative mindset views some problematic situations chiefly as blocks or obstacles, the one with a positive mind frame would rather see them as challenges or benefits (structural metaphorical model PROBLEMS ARE CHALLENGES/ BENEFITS), as in the following examples: *Problems are simply challenges that you deal with as you go through life* [9, p. 20]. Thus, examples like those above allow revealing differences in the organization of the corresponding structural models: while POSITIVE THINKING IS ACCEPTANCE of problems, NEGATIVE THINKING IS EVADING / DENYING them.

Another feature of NEGATIVE THINKING refers to the restricted vision of the situation, which is embodied in the metaphorical conceptual model NEGATIVE THOUGHTS ARE RESTRICTIONS: *negative or self-limiting beliefs and doubts are restrictions* [ibid., p. 7]. Instead, POSITIVE THINKING is often described as thinking with no limits: *You practice "no limit" thinking* [ibid., p. 12]; *You liberate your mind from the constraints of day-to-day work and bill paying. You practice what is called "blue sky thinking", a hallmark of top people and peak performers in every area* [ibid., p. 12].

Overall, the analysis of the ontological and structural metaphorical models constituting the figurative component of the NEGATIVE THINKING concept proves that the latter is viewed as a process often limited and restricted by problems or blocks unlike positive thinking, which is associated with progress and unrestricted movement. Further research will also attempt to reveal other groups of metaphors, such as unconventional conceptual metaphors, underlying negative and positive thinking styles.

References

1. Collins Free Online Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата звернення: 04.11.2020).
2. Kovesces Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford, 2010. 365 p.
3. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. London, 2003. 191 p.
4. Mosiichuk A. *Metaphorical Conceptualization of Negative and Positive Thinking (Based on Modern American Discourse of Popular Psychology)*. *Linguistic Studies*. 2019. 37. P. 108-112.

5. Peale V.N. The Power of Positive Thinking. New York, 2015. 128 p
6. Vorkachev S. Schast'e Kak Lingvokul'turnyii Konts'ept: Monografii (Happiness as a Linguocultural Concept). Moskva, 2004. 192 p.
7. Abundance and Happiness.com. URL: <http://www.abundance-and-happiness.com/> (дата звернення: 04.11.2020).
8. Anthony R., Vitale J.. Beyond Positive Thinking: A No-Nonsense Formula for Getting the Results You Want. Garden City, NY, 2007.196 p.
9. Tracy B., Tracy Stein Ch. Kiss That Frog: 12 Great Ways to Turn Negatives into Positives in Your Life and Work. San Francisco, 2012. 168 p.

Євген Музя (м. Мелітополь)

КУЛЬТУРА В СЛОВАРЯХ: ИСТОРИЧЕСКИ ОБОСНОВАННЫЕ ТОПОНИМЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Несмотря на факт включения топонимической лексики в словники общих толковых словарей английского языка, следует отметить, что данная лексика является специальной. Однако отбор данного пласта лексики должен опираться на определенные критерии, о которых возможно судить лишь по топонимам, присутствующим в словниках словарей. Данный вопрос не имеет полноценного освещения как в теоретической лексикографии, так и в предисловиях толковых словарей упомянутая проблема практически не раскрывается. Целесообразно предположить, что топонимическая лексика отбирается на основе огромного информационного потенциала, сосредоточенного в семантике данного разряда имен собственных, что является немаловажным фактором в формировании широкого кругозора и эрудиции потребителя. Однако не известно, на основе какой именно информации о номинируемом объекте производится отбор топонимов.

Проведя анализ дефиниций топонимов, отобранных методом сплошной выборки [1-9], выяснилось, что весь спектр информационных данных, заключающихся в топонимических дефинициях, довольно широк. Однако мы остановимся на некоторых из них.

Немалым количеством представлены названия, дефиниции которых содержат специфическую информацию, направленную на формирование эрудиции и кругозора. Так, CNED содержит следующие географические названия:

Parthia *n. (Geog.) an ancient country corresponding to N. Iran whose people were the nation of warriors, skilled in horsemanship and archery.*

Prussia *n. (Geog.) formerly the leading state in Germany, and the recognized home of German militarism.*

ОУД включает следующие топонимы:

Greenwich. *A town on the south bank of the Thames adjoining London on the east, famous for its astronomical observatory and its hospital; used attrib.*

Lapland. *1590. [a. Sw. Lappland ; see LAPP and LAND.] The most northerly position of the Scandinavian peninsula; formerly, the fabled home of witches and magicians, who had power to send winds and tempets.*

Топонимы аналогичного типа присутствуют и в RHD:

Falkland Islands, *a self governing British colony also claimed by Argentina: site of war between two nations in 1982. 2000; 4618 sq. mi. (11,961 sq. km.) Also called Falklands. Spanish Islas Malvinas.*

Tai wan, *n. Wade-Giles, Pinyin. a Chinese island separated from the SE coast of China by Taiwan Strait; a possession of Japan 1895-1945; restored to China 1945; seat of the Republic of China since 1949. Cap.: Taipei. Also called Formosa.*

В OERD и COED топонимы, имеющие своеобразные данные в дефиниции, представлены несколько больше. Так, OERD предлагает следующие названия:

Diego Garcia *the largest island of the Chagos Archipelago in the middle of the Indian Ocean, site of a strategic Anglo-American naval base established in 1973.*

Matmata *a town in SE Tunisia, in the Matmata hills south of Gabes. In this region for many centuries the people have lived in underground dwellings hacked from the tufa.*

COED:

Avernus *a lake near Naples in Italy, which fills the crater of an extinct volcano. It was described by Virgil and other Latin writers as the entrance to the underworld.*

***Krakatoa** a small volcanic island in Indonesia, lying between Java and Sumatra, scene of a great eruption in 1883 which destroyed most of the island.*

Помимо данных названий, проведенный анализ позволяет выделить названия, содержащие данные не только поздней истории, но и данные истории древней. Так, обычные исторические данные присутствуют в дефинициях WNTCD:

***Cumbrian**, a. [L. Cumbria, Cumberland] pertaining to Cumbria, an early British kingdom, or to Cumberland, a county in the north of England, formerly a part of Cumbria.*

RHD:

***Rap pa han nock**, n. a river flowing SE from N Virginia into the Chesapeake Bay; Civil War battle 1863. 185 mi. (300 km.) long.*

А также COED:

***Alhambra** a fortified palace near Granada in Spain. Built between 1248 and 1354, it was the last stronghold of the Muslim kings of Granada and is an outstanding example of highly ornate Moorish architecture.*

Топонимы, содержащие данные древней истории, также вызывают не малый интерес. Так, в OUD присутствует

***Troy**. 1520. Name of an ancient city in Asia Minor, besieged and taken by the Greeks.*

OERD:

***Ancona** a port on the Adriatic coast of central Italy, capital of Marche region; pop. (1990) 10340. It was founded by Greek from Syracuse about 390 B.C.*

COED:

***Vesuvius** an active volcano near Naples, in S Italy, 1 277 m (4,190 ft.) high. It violently erupted in AD 79, burying the towns of Pompeii and Herculaneum.*

В проанализированных словарях присутствуют также названия, дефиниции которых содержат культурные данные. Так, в WNTCD присутствуют следующие названия:

***Al ex andri an**, a. 1. ...2. of Alexandria, Egypt, or the late Hellenic culture that flourished there.*

OERD включает

Bali a mountainous island of Indonesia, to the east of Java; chief city, Denpasar; pop. (est.1989) 2,782,040. It's noted for its beauty and the richness of its culture.

В COED присутствуют

Avalon 1 (in Arthurian legend) the place to which Arthur was conveyed after death. 2 (in Welsh mythology) the kingdom of the dead.

Названия-историзмы также находят свое отражение в общих толковых словарях. Так W3 включает следующие названия:

sta linsk adj, usu cap [fr. Stalinsk, former name of Novokuznetsk, city city in southern U.S.S.R. in Asia] of or from the city of Stalinsk: of the kind or style prevalent in Stalinsk.

В COED присутствует

Abakan an industrial city in south central Russia, capital of the republic of Khakassia; pop. (est. 1995) 161,000. It was known as Ustabakanskoe until 1931.

Огромный интерес вызывают топонимические дефиниции, содержащие научные и научно-технические данные:

OERD:

Palo Alto a city in western California, south of San Francisco; pop. (1990) 55,900. It is the noted centre for electronics and computer technology, and the site of Stanford University.

COED:

Los Alamos a town in N New Mexico; pop. (1990) 11,450. It has been a centre for nuclear research since the 1940s, when it was the site of the development of the first atomic and hydrogen bombs.

Как видно, все примеры содержат информацию, вызывающую интерес у многих слоев общества. Однако, как показывает лексикографическая практика, не представляется возможным выделить какой либо определенный фактор, на основе которого производится отбор названий, ибо имеют место топонимические дефиниции, включающие не только какой-либо один вид информации. Например:

COED:

Arnhem a city in the E Netherlands, situated on the Rhine River near its junction with the Ijssel, capital of the province of Gelderland; pop. (est. 1995) 134,499. During the Second World War, in Sept 1944 British airborne troops made a

landing on nearby moorland but were eventually overwhelmed by German forces before the advancing Allied army could cross the Rhine to link up with them.

Как видно, данная дефиниция содержит как исторические данные, так и дополнительную информацию о них.

Проведенный анализ показал, что в настоящий момент дефиниции топонимов содержат внушительное количество информации, формирующей кругозор потребителя, однако определить, на основе каких именно данных производится отбор самих топонимов, на сегодняшний день не представляется возможным.

Список використаної літератури

1. Collins New English Dictionary: A new dictionary of the living language. / Ed. by Collins, – London; Glasgow: Collins, 1970, – 1263 p.(CNED)
2. Longman Dictionary of Contemporary English. – 3rd ed. – Harlow (Essex): Longman, 1995, – 1668 p.(LDCE)
3. Oxford Universal Dictionary / Ed. by C.T. Onions, Oxford: Clarendon Press, 1955, - 2515 p.(OUD)
4. The Canadian Oxford English Dictionary. / Ed. by Katherine Barber, Don Mills, Oxford University Press, 2001, – 1710 p.(COED)
5. The Oxford English Dictionary. / Ed. by J. H. H. Murray /a.o./, Vol. 1–12. Oxford: Clarindon press, 1933.(OED)
6. The Oxford English Reference Dictionary. / Ed. by Judy Pearsal and Bill Trumble. – 2nd ed. – Oxford, New York: Oxford university press, 1996, – 1786 p.(OERD)
7. The Random House Dictionary of the English Language. – 2nd ed. – New York: Random House, 1987. 2478 p.(RHD)
8. Webster's New Twentieth Century Dictionary of the English Language. / Ed. by Jean L. McKechnie, – 2nd ed., New York: Collins & World, 1978, – 2129 p. (WNTCD)
9. Webster's Third New International Dictionary of the English Language. / Ed. By Ph. Gove, Springfield, (Mass.): Merriam – Webster, 1981, – 2662 p. (WTNID)

ІНШОМОВНА ОСВІТА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Іншомовна освіта – одна з пріоритетних галузей освітньої політики України, для якої сьогодні створюють системи навчання іноземних мов у навчальних закладах на основі спільних документів, директив та рекомендацій, розроблених інституціями з освітньої та мовної політики Ради Європи.

У працях учених України актуалізовано різні аспекти проблеми іншомовної освіти: особливості її розвитку й функціонування в контексті сучасних підходів до викладання іноземних мов у європейських країнах (Г.Гринюк, С.Ніколаєва, О.Мисечко); соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови у контексті європейської освіти (О.Максименко, О.Першукова,); порівняльний аналіз тенденцій управління базовою освітою в сучасних європейських державах (Л.Гриневич, А.Сбруєва); лінгвістичні засади проблем формування іншомовної мовленнєвої компетенції школярів і студентів (В.Плахотник, В.Редько та ін.).

Розглянемо поняття “освіта”. У Вікіпедії це поняття визначається як процес, що сприяє учінню, або здобуття знань, умінь, навичок, цінностей і переконань. У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” освіта визначається як “сукупність знань, здобутих у процесі навчання; система навчально-виховних заходів” [2, с. 857]. В обох визначеннях суттєвою вважаємо наявність не лише знань, умінь і навичок, але й цінностей, переконань, системи виховних заходів, що свідчить про надзвичайну складність завдань освітян. Зазначається, що, насамперед, – це галузь прикладної лінгвістики, хоч може також вважатися й міждисциплінарною галуззю, адже в іншомовній освіті є чотири основні напрями: комунікативні компетентності, здатності, міжкультурний досвід та обізнаність з широкого кола питань.

Принадібно зауважимо, що ми вважаємо справедливою думку Ю. І. Пасова про те, що назва “іноземна мова” є категоріально неправильною, спотворює сутність предмету та спричинює безліч хибних рішень, що, в результаті, гальмує розвиток іншомовної освіти. Вчений пропонує більш точний, на його думку, термін “іншомовна культура”. Мова є частиною

культури, процес її опанування передбачає спілкування його учасників виучуваною мовою, їхнє співробітництво та взаємодію, пізнання культури один одного, розвиток різноманітних здатностей студентів. Моделювання процесу реального спілкування передбачає не лише оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності як засобами спілкування, але й моральне виховання учасників комунікації [4, с. 268].

Оновлюються цілі, зміст, навчальні технології, ресурсна база викладання ІМ. У навчання ІМ активно запозичуються новітні світові досягнення. Вітчизняні науковці і громадські діячі відстоюють думку про те, що вивчення мов європейських народів дасть змогу прищепити молодим поколінням українців усвідомлення належності нашого народу до європейської цивілізації і дозволить вести паритетний діалог з європейцями, ознайомитися з цивілізаційними цінностями народів європейського простору, цілісно осмислити європейську історію [3, с. 87-91].

Одним із стратегічних напрямів в модернізації освіти вважається подолання репродуктивної масової освіти і перехід до нової освітньої парадигми, яка забезпечує пізнавальну активність і самостійність мислення тих, хто навчається. «Школа повинна навчити мислити і навчити вчитися — ось педагогічні імперативи сучасної епохи».

Розвиток і вдосконалення мислення відбувається протягом всього життя людини. В цьому процесі виділяють «домовленнєву» і «мовленнєву» стадії. В розвитку мовлення дитини ми безсумнівно можемо констатувати «доінтелектуальний період», так як і в розвитку мислення — «домовленнєвий етап». До певного моменту той і інший розвиток йде по різних лініях, незалежно одне від іншого. У певному пункті обидві лінії перетинаються, після чого мислення стає мовленнєвим, а мовлення стає інтелектуальним [1, с. 103].

Отже, як ми бачимо, усне мовлення є складним психологічним процесом. Тому, навчаючи, необхідно приділити належну увагу важливим компонентам цієї системи, в першу чергу розвитку мислення, яке особливо істотну роль відіграє в оволодінні спілкуванням. Тренувати потрібно і можливості студентів як декодувати отриману інформацію, так і зберігати її в пам'яті; навички у вимові або акустичні навички потребують розроблення і відповідного налаштування мовленнєвого апарату. Проте, слід брати до уваги не лише психологічні особливості мовленнєвого процесу, а й психологічні особливості

студентів як особистостей, адже психологія є наукою про той предмет, на який повинен впливати кожний педагог.

Для новітнього часу характерно розглядати мову з точки зору філософії ціннісних настанов: мова створюється і використовується людьми не довільно, а відповідно до їх цілеспрямованої діяльності, практики, при цьому людину цікавить не просто істина (як у філософії речення), яка показує об'єкт таким, яким він є безвідносно до цілей людини, а значення (цінність) об'єкта для людини [5, с. 260-283].

Отже, можна зробити висновок, що іншомовна освіта – є невід'ємною складовою процесу навчання. І розглядається вона не лише як філологічний термін, але й як філософська, соціальна та психолого-педагогічна категорія.

Список використаної літератури

1. Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 3-10.
2. Крючков Г. Стратегія навчання іноземних мов в Україні / Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – №. 1–2. – с. 10-13.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
4. Никонова С. М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам / С.М. Никонова. – М., Высшая школа, 1969. – 104 с
5. Devitt M. Language and Reality: An Introduction to the Philosophy of Language /Michael Devitt, Kim Sterelny. – A Bradford Book, 1999. – 360 p.

Ольга Орловська (м. Хмельницький)

ХАРАКТЕРИСТИКА РОЛЬОВОЇ ГРИ ЯК ЕФЕКТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У наш час знання іноземної мови – не тільки атрибут культурного розвитку людини, але й умова успішної кар'єри. За умов реалізації задач реформи закладів середньої освіти, вчителі постійно шукають резерви вдосконалення навчального процесу з англійської мови, підвищення

ефективності засвоєння учнями програмного матеріалу. Дієвим методом забезпечення комунікативної спрямованості уроків англійської мови можна вважати рольову гру. Важливість використання гри на уроках іноземної мови пояснюється її значними навчальними та виховними можливостями, а також функціонуванням у ролі точної моделі спілкування.

Останнім часом в науково-методичній літературі з'явився спеціальний термін «ігрологія», або, з використанням латини – «лудологія». Існує безліч теорій класифікацій ігор, і в кожній пропонуються ті критерії, які відповідають загальній концепції. На думку автора «Настільної книги викладача іноземної мови» Є.Маслико [2] лінгвістичні ігри призначаються для формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок, а також тренування вживання мовних явищ на підготовчому, передкомунікативному етапі оволодіння іноземною мовою. На думку вчених, ігри підрозділяються на: 1) фонетичні – такі ігри орієнтовані на постановку (корекцію) вимови, тренування вимові звуків у словах, фразях, відпрацювання інтонації; 2) орфографічні – спрямовані на освоєння правопису слів; 3) граматичні, покликані забезпечити вміння учнів практично застосовувати знання з граматики, активізувати їх розумову діяльність, спрямовану на вживання граматичних конструкцій в природних ситуаціях спілкування; 4) лексичні, що зосереджують увагу учнів виключно на лексичному матеріалі і мають за мету допомогти їм у придбанні і розширенні словникового запасу, проілюструвати і відпрацювати вживання слів у ситуаціях спілкування.

Дж.Ашер [3] пропонує таку класифікацію рольових ігор: ігри побутового змісту; ігри казкового змісту; імітаційні рольові ігри; пізнавальні рольові ігри; рольові ігри ділового змісту; рольові ігри світоглядного змісту.

Ролі, які виконують учні, також мають свою класифікацію. Про неї важливо пам'ятати, тому що рольові ігри є ефективними лише в умовах правильного відбору та розподілення ролей. Є такі групи ролей, як: соціальні (лікар, робітник), які мають виховний вплив; міжособистісні (друзі, однокласники, супротивники), які сприяють особистісній орієнтації спілкування; психологічні (позитивна особистість, нейтральна або негативна особистість).

У свою чергу, англійські вчені-методисти Дж.Моріс [4] та Б.Філіпс [5] виділяють 5 категорій ролей: вроджені (визначають стать і вік учасника гри);

приписані (визначають національність); набуті (визначають професію); дійові (визначають дії, які відбуваються в життєвій ситуації: візит до лікаря, відвідування виставки, зустріч на вулиці та ін.); функціональні (визначають потребу в спілкуванні: запропонувати допомогу, висловити співчуття тощо). Найбільш важливими під час вивчення іноземної мови є дві останні категорії ролей: дійові та функціональні.

У структурі рольової гри прийнято виділяти наступні компоненти: ролі, вихідна ситуація, рольові дії.

Перший компонент – ролі. Ролі, які виконують учні на уроці, можуть бути соціальними і міжособистісними. Перші обумовлені місцем індивіда в системі об'єктивних соціальних відносин (професійні, соціально-демографічні), другі визначаються місцем індивіда в системі міжособистісних відносин (лідер, друг, суперник тощо). Підбір ролей повинен здійснюватися таким чином, щоб формувати в учнів активну життєву позицію, кращі людські якості особистості: почуття колективізму, взаємодопомоги і взаємовиручки тощо.

Другий компонент рольової гри – вихідна ситуація – виступає як спосіб її організації. При всьому розмаїтті визначення поняття ситуації ми виходимо з того, що при створенні ситуації необхідно враховувати й обставини реальної дійсності, і взаємини комунікантів.

Третій компонент рольової гри – рольові дії, які виконують учні, граючи певну роль. Рольові дії як різновид ігрових дій органічно пов'язані з роллю – головним компонентом рольових ігор [1].

Отже, рольова гра виконує такі функції: розважальну (це основна функція гри – розважити, надихнути, викликати інтерес); комунікативну (опанування діалектикою спілкування, самореалізація в грі); терапевтичну (подолання різних труднощів, які виникають в інших видах життєдіяльності); діагностичну (виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистісних показників); міжнаціональної комунікації (засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей); соціалізації (включення в систему суспільних відносин, засвоєння соціальних норм).

Список використаної літератури

1. Кудикіна Н.В. Теоретичні засади забезпечення успішності ігрової діяльності молодших школярів. Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 2001. Вип.4. С.35-39.
2. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Игровое обучение иностранным языкам и иноязычному общению. М. : Высшая школа, 2000. 200 с.
3. Asher J. Learning another language through actions. England : Sky Productions, 2003. 278 p.
4. Morris J. Communicative competence in role-playing. England : Education, 2011. 213 p.
5. Philips B. Role-playing game in the English as a Foreign Language. Buckingham : Open University Press, 2006. 227 p.

Олександр Петров (м. Вінниця)

ПРОБЛЕМА СТАТУСУ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У СУЧАСНИХ МОВОЗНАВЧИХ РОЗВІДКАХ

Сучасна лінгвістика все частіше спрямовує свої зусилля на осмислення ролі мови в розумово-мовленнєвій діяльності її носіїв, що нерозривно пов'язана з національною ідентичністю, культурою та освітою мовної особистості. Зміщення фокуса досліджень на людину як лінгво-, етно- та соціокультурний феномен сприяло виникненню лінгвокультурології, яка останніми роками стала одним із магістральних напрямів мовознавства в Україні. Розвиток лінгвокультурологічного підходу значною мірою обумовлено інтересом російських, українських і білоруських науковців до вивчення своєї культури vs. чужих культур на основі розкриття мовних фактів, який особливо зріс після утворення незалежних держав унаслідок розпаду СРСР.

Лінгвокультурологія визначається як «комплексна наукова дисципліна синтезувального типу, що вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури й мови в її функціонуванні та відображає цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності їх мовного й позамовного (культурного) змісту за допомогою

системних методів та з орієнтацією на сучасні пріоритети й культурні настанови (система норм і загальнолюдських цінностей)» [2, с. 37].

Слід зазначити, що теоретична й методологічна база лінгвокультурології перебуває ще на стадії становлення, що зумовлено, перш за все, надскладністю природи феноменів «мова» й «культура» та їхнім взаємозв'язком.

Серед науковців нині триває найгостріша дискусія на ґрунті ідентифікації обсягу об'єкта лінгвокультурології – лінгвокультурологічних одиниць. Так, В.А. Маслова вважає лінгвокультурологічними «одиниці мови, що набули символічного, еталонного, образно-метафоричного значення в культурі й узагальнюють результати власне людської свідомості»: безеквівалентні одиниці; міфологізовані одиниці; пареміологічні одиниці; символи, стереотипи, ритуали, еталони; образи; стилістично марковані одиниці; етикетні мовні одиниці; одиниці, що належать до християнської культури [5, с. 88]. В.В.Воробйов називає всі ці одиниці лінгвокультуремами, додаючи до них і текст [2], Є.М.Верещагін та В.Г. Костомаров – логоепістемами [1], а Д.Б.Гудков аргументує належність до лінгвокультурології прецедентних імен, прецедентних висловів і прецедентних текстів [3]. Низка вчених визначають як лінгвокультурологічні одиниці міфологеми [див., напр.: 4]. Хоча нині лінгвокультурологічні обрії нестримно «закриває» (лінгвокультурний) концепт.

На нашу думку, у студіях, присвячених вивченню кореспонденції мови й культури, слушно притримуватися такої позиції: основною одиницею лінгвокультурології на рівні концептної картини світу є концепт, а на рівні мови лінгвокультурологічними можна вважати будь-які одиниці, систематизовані за семантичними й синтаксичними критеріями, а також за мовним рівнем, у межах текстів культури, тезауруса культури, кодів культури, симболарію культури.

Список використаної літератури

1. Верещагін Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М.Верещагін, В.Г.Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 247 с.
2. Воробьёв В.В. Лингвокультурология : монография / В. В.Воробьёв. – М. : РУДН, 2008. – 336 с.

3. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения / Д.Б.Гудков. – М. : МГУ, 2000. – 120 с.

4. Ляхтеэнмяки М.. Диалогизм и проблема значения: предварительные наблюдения / М. Ляхтеэнмяки // *Studia Slavica Finlandensia*. –1995. – № 12. – С.77-84.

5. Маслова В.А. Лингвокультурология / В. А. Маслова ; [учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед.]. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.

Anastasiia Petrova (Vinnytsia)

STUDENT-CENTERED APPROACH IN TEACHING FUTURE EDUCATORS

Problems of looking for new ways to develop education are becoming more relevant to our country. The formation of a new Ukrainian society, overcoming crisis in it depends on the level of the development and increasing of intellectual, spiritual, economic potential of all members of our society. Modern times are also characterized by the restructuring of the higher pedagogical education, in the center of which is the Person, his abilities, activity, the system of his economic and social values [1]. According to recent research and publications, the main ideas of higher education involve student-centered approach to learning [2-5].

Studying in higher educational institutions supposes to promote unimpeded and harmonious development of students, where their personal traits and capabilities are seen, self-actualization and self-improvement are promoted, partnership of teachers with students is established.

When authoritarianism in communication between the participants of the educational process is replaced with the personal-value attitude to each other, steady motivation and cognitive interest are formed and developed, a rich, diverse and attractive life at higher educational institutions is created, then future educators will feel more confident, dignified and inspired in their professional formation. The main goal of higher educational institutions is to develop an entire personality that is open to new experience, has a strong wish to realize his opportunities, is able to make an independent and conscious choice.

Student-centered approach to learning is a key principle of an up-to-date vocational pedagogics. Its followers consider that vocational education should take into account such personal qualities as interests, preferences, values, motives, goals of activity, a way of thinking, the degree of personal development, willingness to pursue education [5].

The purpose of student-centered training in higher vocational school is to create conditions for the full identification, formation and development of personal functions of future educators.

To establish such a learning process it is necessary to focus on the needs of students; set up conditions for collaborative and creative work of the teacher and the students; adapt teaching methods to students' learning opportunities; maximize individualization; create conditions for self-knowledge, self-development and self-education; sensibly determine own capabilities and goals [1, c. 539].

The concept of a student-centered approach determines the updating of such components of the pedagogical process as aim, content, learning technology, stipulates the interaction of the participants of the educational process and criteria for its effectiveness. Considering that in the process of professional training students are preparing for a certain activity, the most important thing is to teach students their future profession by means of activity methods.

The learning process from the perspective of the activity approach is considered as a single functional system. Professional training is carried out inseparably from the life of the society, work environment, public relations. An activity approach to vocational education involves the acquisition of personal experience, the formation of individual abilities to perform future professional duties.

Just this approach ensures the progress of humanity, the modernization of a society that lives according to market relations. The implementation of this approach implies a new structure of interaction of the teacher and students, which is based on subjective relationships related to solving professional problems.

The student-centered approach allows setting up the process of professional training in a new way. Already in the classroom, there is an opportunity to gain experience of communication, to develop skills of a professional approach to solving educational tasks, to promote the students' activity, to form the need for self-development, to ensure a conscious managed mastery of educational material, integrating knowledge [4]. During the lesson, which stimulates the need for

communication and creative attitude to the educational material, there are both mastery of the subject and active development of the individual.

Summing it up, student-centered technologies for teaching future educators involve modeling the structure of professional activity; ensure the supremacy of the individual over all educational activities. Thus, student-centered approach to learning contributes to the improvement of knowledge, the development of new inclinations, professional experience, individual and psychological characteristics of future educators.

Список використаної літератури

1. Борейко Н.Ю. Принцип гуманізації як засіб реалізації особистісно-орієнтованого навчання. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технологічної еліти* : зб. наук. пр. АПН України. Харків. Національний технічний ун-т «Харківський політехнічний інститут». 2003. Вип. I (5). С. 536-541.

2. Клос Н.С., Петрова А. І., Подзигун О.А. Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної компетентності майбутніх педагогів. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи* : матер. II міжнар. наук.практ. конф. Маріуполь : МДУ, 2018. С. 391-392.

3. Петрова А.І., Абрамович В.В. Ідеї учнецентризму та вчителецентризму на уроці англійської мови в сучасній українській школі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методика навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Випуск 52. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 72-77.

4. Петрова А.І., Подзигун О.А. Навчання іноземної мови для професійного спілкування майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Вип.№3 (81). 2015. С.104-107.

5. Dmitrenko, Natalia. (2016). Problem-based learning as a learner-centred approach: general review. Proceedings of the international conference “*Modern peculiarities of the identity formation and social adaptation in conditions of liberal values crisis*”, 9.02.2016. – 15.02.2016, (pp. 21-24), London: IASHE.

ВИКОРИСТАННЯ GOOGLE CLASSROOM У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розвиток процесів інформатизації освіти та й усіх сфер життя суспільства показав прагнення багатьох учених, педагогів, методистів та інших фахівців використовувати нові засоби посилення інтелектуальної діяльності людини і сформулював сучасні вимоги до активізації пізнавальної діяльності студента.

Заслугує уваги сервіс, котрий представила компанія Google, розроблений на базі Google Apps – система управління навчанням (СУН) Google Classroom. Найвідомішим прикладом системи подібного призначення можна назвати Moodle, але вона для більшості користувачів досить складна і не зовсім зручна у використанні.

Google Classroom, на відміну від своїх попередників, дозволяє використання викладачами інтегрованих інструментів пакету Google Apps, наприклад, Google Drive і Gmail, що перебувають у цих випадках у вигляді окремої системи управління навчанням.

Українськими педагогами також розроблена спільнота «Навчаємося з Google», де викладачі можуть ділитися досвідом використання Google Classroom [3]. Проект «Classroom» створений у Нагойському університеті та становить собою сучасне всеохоплююче обчислювальне середовище для створення програм для закладів освіти. У проекті використовуються контекстні відомості для надання оптимізованої навчальної інформації через веб-інтерфейс [2].

Google Classroom – це безкоштовний сервіс для закладів освіти і некомерційних організацій. Також він доступний всім, у кого є особистий аккаунт Google. Завдяки Google Classroom спілкування учнів і викладачів виходить на новий рівень – воно не обмежується однією аудиторією.

Виокремимо переваги використання Google Classroom у навчанні:

Прості налаштування. Викладачі можуть організовувати курси, запрошувати учнів та інших викладачів. У стрічці курсу зручно публікувати завдання, оголошення і питання.

Економія часу та паперу. Планувати освітній процес, створювати курси, роздавати завдання і спілкуватися з учнями – все це можна робити на одному сервісі.

Зручність. Учні можуть переглядати завдання в стрічці або календарі курсу, або на сторінці «Список справ». Усі матеріали автоматично додаються в папки на Google Діску.

Адаптивність. Можливість налаштування середовища під кожного учня або викладача окремо: від мови інтерфейсу до способу відображення самого освітнього середовища.

Продуктивна комунікація. У Google Classroom викладачі можуть публікувати завдання, розсилати оголошення і починати обговорення, а учні – обмінюватися матеріалами, додавати коментарі в стрічці курсу і спілкуватися електронною поштою. Інформація про виконані роботи постійно оновлюється, що дозволяє викладачам оперативніше перевіряти завдання, виставляти оцінки і додавати коментарі.

Інтеграція з популярними сервісами. У Google Classroom можна працювати з Google Документами, Календарем, Gmail, Диском і Формами.

Доступність і безпека. Google Classroom – це безкоштовний сервіс. У ньому немає реклами, а матеріали і відомості про учнів не використовуються в маркетингових цілях.

Варто відзначити, що економія часу в Google Classroom реалізується таким чином:

Зручне додавання учнів. Учні можуть приєднуватися до курсів самі за допомогою коду.

Робота з декількома курсами. Використання оголошення, завдання і питання з інших курсів, відправлення записів одразу в кілька курсів і завантаження курсів в архів.

Спільне викладання. Можливість запросити на курс до 20 інших викладачів.

Зручні шаблони. Швидке створення індивідуальних завдань для кожного учня.

Безліч додаткових матеріалів. Додавання до завдань відео YouTube, форм Google, PDF-файлів і інших об'єктів з Диска. У мобільному додатку

Класу викладачі та учні можуть малювати на них і додавати примітки, а також виокремлювати текст в документах і PDF-файлах.

Налаштування завдань. Додавання термінів складання, довільна зміна шкали оцінок і відстеження перевірених завдань.

Попередня підготовка. Створення чернеток записів і завдань або налаштування дати і часу їх автоматичної публікації в стрічці курсу.

Швидкі опитування. Можливість задавати учням питання, а потім переглядати відповіді безпосередньо в Класі без додаткових сервісів чи додатків.

Налаштування теми курсу. Редагування кольорового оформлення і теми за замовчуванням.

Централізоване зберігання ресурсів. Створення сторінок курсів для навчальних планів, правил та інших документів.

Відстеження завдань для учнів. Клас створює для кожного курсу Google Календар і оновлює в ньому завдання і їх терміни. Учні можуть переглядати завдання в стрічці, на сторінці робіт і в календарі курсу.

Відстеження завдань для викладачів. Перевірка робіт учнів, в тому числі завдань, питань, оцінок і попередніх коментарів, перегляд робіт одного або всіх курсів і сортування їх за різними параметрами.

Систематизація курсів. Додавання в запис теми і фільтрування за записами стрічки курсу.

Зручне виставлення оцінок. Сортування учнів за іменами і прізвищами, відстеження виконаних робіт, виставлення попередніх оцінок і додавання коментарів. Окрім того, є можливість додавання анотацій та відгуків у мобільному додатку Google Classroom.

Перенесення оцінок. Експортування підсумкових оцінок в Google Таблиці або CSV-файл, які можна завантажити в інші додатки.

Інтеграція з іншими інструментами для викладачів. Синхронізація курсів Google Classroom з додатками-партнерами.

Індивідуальні завдання. Викладачі можуть публікувати завдання і оголошення для окремих учнів курсу [1].

Детальніше зупинимося на взаємодії і спільній роботі, що можливі за допомогою використання Google Classroom у процесі створення власного SMART-курсу, за допомогою якого ми можемо:

- одержати SMART-курс, який завжди доступний в Інтернеті і через мобільний додаток Google Клас для Android і iOS;
- переглядати, коментувати і редагувати роботи учнів у режимі реального часу, писати анотації на роботи учнів у мобільному додатку Google Клас;
- публікувати оголошення, задавати учням питання і переміщати важливі теми в початок стрічки;
- указувати осіб, які можуть публікувати записи і залишати коментарі в стрічці курсу, а також блокувати окремих учнів;
- оперативно ділитись посиланнями, відео та зображеннями з різних сайтів в Класі за допомогою розширення «Поділитися в Google Classroom»;
- миттєво відправляти веб-сторінки учням за допомогою розширення «Поділитися в Google Classroom», учні також можуть надавати викладачеві доступ до свого екрану;
- пропонувати батькам підписуватися на розсилку електронних документів із інформацією про роботи учнів, котрі мають бути здані, і невиконані завдання (в розсилку також включаються оголошення і питання, що публікуються викладачем у стрічці курсу).

Ще однією відмінністю Google Classroom від інших сервісів та платформ, що надають можливості створення SMART-курсу, є зручна підтримка для адміністраторів, тобто:

- *Доступність і безпека.* Як і в інших безкоштовних сервісах G Suite for Education у Google Classroom немає реклами, а матеріали і відомості про учнів не використовуються в маркетингових цілях.
- *Єдиний вхід.* Викладачі та учні можуть входити в Клас за допомогою своїх аккаунтів G Suite for Education.
- *Налаштування дозволів.* Можна ввімкнути або вимкнути Клас для всіх користувачів G Suite for Education, окремих підрозділів або інших організаційних одиниць. Окрім того, можна вказати, які викладачі зможуть створювати курси і керувати ними.

- *Інтеграція з інформаційною системою закладу освіти.* За допомогою Classroom API можна створювати курси і списки учнів на основі даних з інформаційної системи закладу освіти.
- *Професійний розвиток.* У Центрі навчання Google є курси для викладачів по роботі з Google Classroom.
- *Безкоштовна цілодобова підтримка.* Якщо виникають проблеми можна звернутися в цілодобову службу підтримки або в довідковий центр.
- *Захист особистих даних.* Робота з Google Classroom регулюється умовами використання G Suite for Education, що передбачають дотримання Закону про права на освіту і недоторканність приватного життя.
- *Дані про роботу користувачів Класу.* В консолі адміністратора доступні звіти про використання Google Classroom [4].

Розглянувши проблему використання Google Classroom у процесі підготовки майбутніх фахівців професійно-технічної освіти, зазначимо, що якість професійної підготовки можна підвищити за рахунок упровадження SMART-технологій навчання, скажімо використання відкритого освітнього середовища, впровадження SMART-технологій, що дозволяє забезпечити ефективний освітній процес, за допомогою залучення всіх учнів до освітньої діяльності, надаючи можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають, думають і яку роботу виконують.

Список використаної літератури

1. Білійчук Ж.В. Сучасні учні – сучасна освіта [online]. – Available from: <https://naurok.com.ua/suchasni-uchni---suchasna-osvita-36887.html>
2. Kajita S. Classroom: Expanding Awareness in Classroom to Ubiquitous Teaching and Learning Using Eclipse RCP / S. Kajita, K. Mase, S. Jang, M. Ueda, Z. Yu, N. Lin, Proc. EclipseCon. – 2007, Mar.
3. Learn with Google [online]. – Available from: <https://plus.google.com/communities/104432969346660912374/stream/90f8462f-1e80-4cac-b2ac-cb1ac51b4cd7>
4. Transform your classroom with Google Classroom [E-resource]: <https://www.google.com/edu/products/productivity-tools/classroom/>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Освіта тісно пов'язана з інтересами та потребами суспільства. Не викликає сумнівів те, що сучасна освіта не в повній мірі відповідає потребам розвитку суспільства загалом і особистості зокрема. Необхідність якісного оновлення сутності та змісту освіти стала поштовхом для проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти в Україні. Проект під назвою «Нова українська школа» став ключовою реформою Міністерства освіти і науки України і відкрив нові можливості для учнів, учителів і батьків [1].

У Нову українську школу має прийти новий учитель, так званий «агент змін», успішний фахівець своєї справи, справжній лідер. Такий вчитель зможе вирішити низку завдань, пов'язаних з якістю викладання, комунікацією з дітьми, батьками, адміністрацією для того, щоб підготувати молодь майбутнього, здатну критично та творчо мислити, приймати відповідальні рішення, ставити цілі та впевнено йти до їх реалізації, навчатися упродовж життя, конкурувати на ринку праці, постійно самовдосконалюватися та всебічно розвиватися. Випускник Нової української школи – це патріот, особистість з великої літери, генератор ідей, людина творча і що найголовніше – високоморальна. Адже не можна не погодитися з актуальними й сьогодні словами В. Сухомлинського: «Світ вступає у вік Людини. Більш, ніж коли б то не було, ми зобов'язані думати тепер про те, що ми вкладаємо в душу людини» [2, с. 526]. Отже, найголовнішим завданням сучасної української системи освіти є гідне виховання молоді на засадах моральних, національних і патріотичних цінностей.

Особливості професійної підготовки вчителів до викладання у закладах загальної середньої освіти розглядали Н.Бібік, В.Буренко, О.Волошина, Н.Кічук, О.Матвієнко, Р.Мартинова, Т.Полонська, Л.Хомич та ін. Проте на сьогодні майже немає праць, присвячених підготовці майбутніх учителів іноземних мов до роботи з учнями відповідно до вимог Нової української школи. Проте, безсумнівно, професійна підготовка вчителя іноземної мови має

бути модернізована відповідно до завдань, поставлених перед сучасною школою.

Не можна забувати і про особливості сучасних дітей та молоді, чий життєві стереотипи, цінності та моделі поведінки суттєво відрізняються від попередніх поколінь. Сучасні діти – це покоління незалежних, цілеспрямованих, самовпевнених, розкутих і амбіційних індивідуалістів. У зв'язку з цим доречно говорити про нову роль учителя – не як того, хто передає знання, а як тьютора, коуча, фасилітатора в побудові індивідуальної освітньої траєкторії учня, здатного до інноваційної діяльності, готового до впровадження нестандартних рішень.

Отже, професійна підготовка вчителів іноземної мови у педагогічних закладах вищої освіти спрямована на засвоєння ними нового змісту освіти і набуття ключових компетентностей. Серед цих компетентностей є чотири найголовніші, без яких неможливо уявити фахівців майбутнього: комунікативність, критичне мислення, креативність та кооперація. Під час професійної підготовки вчителів іноземної мови Нової української школи варто звертати увагу на використання потенціалу цих компетентностей на практиці та надання більшого значення практичним умінням і навичкам користування іноземною мовою.

Майбутні вчителі мають знати, що їх роль полягає не лише у передачі учням інформації, а у забезпеченні можливості для учнів критичної її обробляти у процесі іншомовного мовлення. Учителі мають здійснювати організацію іншомовного спілкування через забезпечення іншомовних мовленнєвих ситуацій та створення сприятливих умов для здійснення іншомовної комунікації у класі. У процесі спілкування учні активізують свої творчі здібності, увагу та пам'ять, щоб швидко реагувати на комунікативні завдання. Велике значення має засвоєння готових мовленнєвих одиниць, заповнювачів мовчання та зразків для щоденного спілкування.

Необхідною умовою формування комунікативної компетентності учнів є успішна реалізація міжособистісної взаємодії вчителя з усіма учнями класу, а також взаємодії учнів між собою. Тому, важливою є так звана «кооперована діяльність», тобто застосування колективних форм організації навчання на уроці, об'єднання зусиль усіх учасників для виконання спільного завдання, узгодженість дій, взаєморозуміння у процесі розв'язання завдань.

Однією із ефективних технологій є впровадження нестандартних ситуацій, що сприяють розвитку креативного мислення, пробуджують цікавість, бажання вчитися, викликають здатність бачити множинні перспективи, встановлювати зв'язків між уже створеними ідеями або теоріями. Учитель вчить генерувати нові ідеї, знаходити альтернативи вирішення проблем, цікаво й творчо перетворювати незвичайні ідеї та цікаві теорії.

Нестандартні завдання можуть бути представлені у вигляді рольових ігор, інсценізацій, ігор у формі розслідування тощо. Рольові ігри, ґрунтовані на використанні дилем, стимулюють активну взаємодію учнів з різними проблемами й працюють як каталізатор для розвитку критичних, аналітичних, аргументативних і вербальних навичок. Ефективним засобом формування і розвитку критичного мислення є також телеміст, ток-шоу з досліджуваної теми, а також диспут і дебати. Вони сприяють розвитку таких найважливіших характеристик критичного мислення, як уміння аналізувати і зіставляти різні ідеї, події, точки зору; вміння чути аргументи опонентів; вміння доказово відстоювати свою позицію, одночасно виховуючи толерантне ставлення до різних точок зору. Приймаючи рішення з обговорюваної проблеми, учасники рольової гри повинні враховувати всі її аспекти. Їм стає ясно, що необхідно уважно ставитися до чужої думки і вміти аргументовано доводити свою.

Отже, застосовуючи принципи комунікативності, критичного мислення, креативності та кооперації, вчитель іноземних мов у новій українській школі удосконалює процес вивчення іноземної мови, забезпечує активну мовленнєву діяльність учнів, викликає у них бажання активно взаємодіяти один з одним. Учитель має чути, бачити, розуміти, відчувати й усвідомлено діяти на благо всієї системи освіти, використовуючи різні інструменти, які формують і зберігають істинні знання кожного учасника освітнього процесу.

Список використаної літератури

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainskashkola>
2. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину: вибрані твори в 5 т. Т. 2. Київ: Радянська школа, 1977. 665 с.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ВПРАВ LEARNING APPS НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Новітні технології пропонують багато нових методик, які мають свої переваги та недоліки. Одна з таких методик – гейміфікація [1, с.9]. Під гейміфікацією зарубіжні дослідники розуміють використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для залучення кінцевих користувачів до вирішення проблем [2, с. 14].

Однією з платформ для створення гейміфікованих вправ для вивчення англійської мови є LearningApps.org. До готових шаблонів гейміфікованих вправ на сайті ми відносимо: вікторину, кросворд, пазл та ігри «Знайти слова», «Перший мільйон», «Вгадати слово», «Парочки», «Скачки». Вікторина дозволяє створити не обмежену кількість питань, які можна подати у вигляді тексту, малюнку, відео або аудіо. До цих питань викладач додає максимально вісім варіантів відповідей, які також можуть бути у вигляді тексту, малюнку, відео або аудіо. Питання можна показувати впорядковано чи випадково. Навіть при неправильній відповіді відбувається перехід до наступного питання. Правильна відповідь буде виділена зеленим кольором. В кінці є підсумок про кількість правильних відповідей. Задля естетичності завдання є змога додати фоновий малюнок, який може також впливати на проходження студентом вправ. Коли правильне рішення буде знайдене, викладач може написати текст зворотного зв'язку. Ця опція особливо важлива, коли така вправа входить у ланцюг вправ квесту та ключова відповідь впливає на проходження наступного завдання.

Гейміфіковані вправи позитивно впливають на мотивацію та сприяють самоосвіті. Студенти вирішують серйозні професійні завдання, граючи. Новітні технології (гейміфікація) допомагають у формуванні комунікативної компетентності.



Приклад гейміфікованої вправи «Вікторина» на тему «First medical aid»

Список використаної літератури:

1. Sebastian Deterding, Dan Dixon, Rilla Khaled, and Lennart Nacke (2011). From game design element to gamefulness: Defining "gamification" Proceedings of the 15th International Academic Mind Trek Conference. P. 9-15.
2. Zichermann, Gabe; Cunningham, Christopher (2011). Introduction. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps (ed. 1st). Sebastopol, California: O'Reilly Media. P. 14-15.

Olena Pop (Vinnytsia)

ASSESSMENT AND EVALUATION OF GUIDED READING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Teaching of reading in the foreign language classroom is a complex activity. The technique of guided reading means reading with students and provides the supportive framework for the systematic and flexible instruction readers need to develop their skills. Teaching with guided reading focuses on what students can do to build a framework for further literacy learning.

Guided reading is an instructional approach that involves a teacher working with a small group of readers. During the lesson, the teacher provides a text that

students can read with support, coaching the learners as they use problem-solving strategies to read the text. The ultimate goal is independent reading. [5]

Assessment and evaluation of guided reading in the foreign language classroom help teachers determine what their students know and what they need to learn, they also help teachers plan for guided reading. According to M. B. Schulman, assessment in guided reading can be thought of as taking a snapshot of a reader at work; it allows capturing information about a reader's progress, which a teacher uses to guide his instruction [3, p. 121]. Y. Goodman refers to this as "kid-watching", which is a way for teachers to evaluate, reflect and provide the support students need to complete tasks [1, p. 27].

There are a number of assessment tools that can be used by teachers for the evaluation of guided reading. Running records, writing samples assessment records, anecdotal notes and oral interviews are used to form a picture of each student's progress.

A running record is a detailed, objective, sequential recording written while the event is happening. It is generally short, often only 10 minutes or less. The observer writes down everything possible that the child says and does during a specified length of time or during a designated activity [2].

An anecdotal note is a factual, written record of a child. It includes who, what, how and sometimes where and when. It records observations of students during reading. It is written so that the reader can picture exactly what happened without interpretation. Over time, such notes provide an informative profile of the student-reader [4].

The writing sample provides information on what the students understand about phonics, language structure, meanings of words and sentences. Observing and checking their writing can provide insights into students' reading. Teachers can use Writing Sample Assessment Record to note the information on students' progress.

Much information is also gathered from an oral interview. It gives the opportunity for the students to talk with the teacher about their experiences as readers. Interviews should be kept informal so the student feels at ease to talk. Anecdotal notes can be recorded during the interview.

It is essential to work systematically with students and keep records of their progress to help them succeed in learning.

References

1. Goodman K., Goodman Y., Wendy J. The Whole Language Evaluation Book. Portsmouth, NH: Heinemann, 1998. 223 p.
2. Running record observation URL: <https://www.rrcc.edu/sites/default/files/early-childhood-education-running-record-annotated.pdf> (дата звернення 04.11.2020)
3. Schulman, M. B. Guided Reading: Making it Work. New York: Scholastic, 2000. 272 p.
4. What is an anecdotal note? URL: <https://geewhizeducation.com/what-is-an-anecdotal-note/#:~:text=An%20anecdotal%20note%20is%20a,exactly%20what%20happened%20without%20interpretation.>
5. What is guided reading? URL: <https://www.themeasuredmom.com/what-is-guided-reading/> (дата звернення 15.10.2020)

Інна Постемська (м. Вінниця)

ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ВВІЧЛИВОСТІ В ГУМАНІТАРНИХ НАУКАХ

Вступаючи в спілкування, люди не тільки обмінюються інформацією, але й висловлюють різне ставлення один до одного. У висловлюванні, адресованому партнеру по комунікації, мовець здатний передати любов, дружелюбність, ворожість, в тому числі і різні відтінки такого ставлення: від підкресленої поваги до демонстративної неповаги. Всі випадки вияву шанобливого і доброзичливого ставлення до партнера по комунікації об'єднуються поняттям ввічливість [1, с. 2].

Існує чотири підходи до дослідження феномену ввічливості у гуманітарних науках: соціокультурний, етичний, соціофілософський та постмодерністський.

У рамках соціокультурного підходу ввічливість розглядається як соціально-культурне явище [2, с. 50], що пов'язане з соціокультурною організацією суспільства і визначається соціально-культурними цінностями.

Ввічливість досліджується як одна з соціокультурних норм, розуміння сутності якої має призвести до пізнання культури в цілому, адже, наприклад, А.Я.Флієр стверджує, що система соціальних норм – це квінтесенція культури [5, с. 39].

В етико-соціологічних концепціях ввічливість «визначає межі, після яких зближення набуває характеру вторгнення, і мінімізує залежність результатів взаємодії від «мінливої індивідуальності» учасників» [4, с. 114]. У рамках цієї теорії Н. Еліас прагнув пояснити ввічливість як норму, що дозволяє раціоналізувати життя в суспільстві, позбавити комунікантів ризику нерозуміння один одного [3, с. 15].

Зближення розуміння ввічливості як чесноти та як регулятора спілкування спостерігається вже в працях Д.Юма. Релевантним видається те, що Д.Юм розділяє ввічливість як похідну від правил поведінки в офіційній атмосфері, з одного боку, і як довіру у поведінці, з іншого [7, с. 134].

Саме через це розділення на ввічливість як чесноту і ввічливість як правило, вона виявляється надзвичайно суперечливим філософським поняттям, оскільки хоч ввічливість і визнається позитивним явищем, проте *«навмисність руйнує усе, розпізнається і не досягає своєї мети»* [6, с. 31]. На думку А.Шопенгауера, ввічливість є маскою, яка всюди доречна, проте *«під усіма цими масками ховаються неприторенні промисловці, торгаші й спекулянти»* [там само, с. 98].

Ця думка продовжує залишатися актуальною в епоху постмодернізму, де ввічливість стала зручним засобом маніпуляції людьми. Ввічливість перетворена на маску, під якою прихована цілковита байдужість до існування комуніканта. Єдина її мета – забезпечити корисну, вузько та функціонально каналізовану взаємодію [3, с. 15].

Таке ставлення до ввічливості багатьох сучасних дослідників зумовлене дегуманізуючою системою різних маніпулятивних практик. Ввічливість вже не є знаком дружнього ставлення та готовності до спілкування, а засобом у потрібний момент перервати комунікацію [там само, с. 15].

Таким чином, О.Малая стверджує, що в сучасних гуманітарних науках ввічливість розглядається як двоаспектне явище: пропонується відхід від розуміння ввічливості як норми, припису, формальності, і розгляд ввічливості, породженої рамками «гри», областю «вільних рішень», ввічливості, яка виникає

у відкритості Іншому [3, с. 17]. Виходячи з цього, О.Малая пропонує перенести розподіл ввічливості на два аспекти і вживає на позначення ввічливості, викликаної зовнішнім примусом, термін «*етикетна ввічливість*», а на позначення ввічливості, викликаної щирою відкритістю у комунікації, термін «*неетикетна ввічливість*» [там само, с. 17].

Отже, можна зробити висновок, що ввічливість може проявлятися по-різному. Найтиповішим поділом ввічливості є її поділ на «*етикетну*» та «*неетикетну ввічливість*». «*Етикетна ввічливість*» полягає в тому, що співрозмовник керується нею не щиро, а тому, що так потрібно. А «*етикетна ввічливість*», навпаки, викликана власним бажанням та щирістю.

Список використаної літератури

1. Баліцька О. С. Теоретичні засади дослідження семантики ввічливості / О. С. Баліцька, О. А. Мисловська, М. М. Човганюк // Теоретична і дидактична філологія. – 2017. – Вип. 25. – С. 19-27.
2. Ларина Т. В. Вежливость как национально-специфическая коммуникативная категория / Т. В. Ларина // Коммуникативное поведение. Вежливость как коммуникативная категория. – Воронеж: Истоки, 2003. – С. 48-57.
3. Малая О. Ю. Реалізація мовленнєвих стратегій ввічливості у дискурсі німецькомовних Інтернет-форумів : автореф. дис ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. Ю. Малая. – Харків, 2008. – 20 с.
4. Стернин И. А. Концепт и значение: какому виду сознания они принадлежат? / И. А. Стернин // Язык и национальное сознание. – Воронеж: Истоки, 2005. – Вып. 7. – С. 4-10.
5. Флиер Ф. Я. Культурология для культурологов / Ф. Я. Флиер. – М.: Академический проект, 2000. – 460 с.
6. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление / А. Шопенгауэр ; пер. с нем. Ю. И. Айхенвальд. – Мн.: Харвест, 2005. – 992 с.
7. Hume D. An Enquiry Concerning the Principles of Morals / D. Hume. – Oxford: Clarendon Press, 1951. – 156 p.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Дистанційне навчання – сукупність сучасних технологій, які забезпечують доставку інформації в дистанційному режимі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій взаємодії викладачів і студентів [3]. Дистанційна освіта активно увійшла у наше життя саме останнім часом, в умовах карантину. Серед переваг дистанційної форми навчання над традиційною можна відмітити: можливість виконувати завдання у зручній для себе час, можливість поєднувати роботу і навчання, можливість працювати в індивідуальному темпі, доступність навчальних ресурсів, навчання в комфортній обстановці, можливість отримувати додаткові індивідуальні консультації, економія коштів за рахунок проживання та харчування вдома, батьки можуть оцінити реальне навантаження на студента та викладача, рівні можливості для студентів з особливими потребами, можливість одразу побачити результати оцінювання, зручність для викладачів.

Слід зауважити, що дистанційне навчання не позбавлене і ряду недоліків: нестача «живого» спілкування, відсутність «емоційне забарвлення» процесу передачі знань, в деяких випадках недостатня внутрішня мотивація, недостатній рівень практичних навичок, як викладачів, так і студентів щодо роботи з сучасними платформами дистанційного навчання; обмеженість у ресурсах, проблема аутентифікації та ідентифікації користувача, неякісний мобільний зв'язок, дистанційна освіта не підходить для розвитку комунікабельності, впевненості, навичок роботи у команді. Для досягнення більшої ефективності дистанційного навчання необхідною є зміна структури дистанційного навчання, зокрема: введення електронної версії балло-рейтингової системи; застосування практичних відео посібників при проведенні теоретичного курсу; розробка додаткових курсів для компенсації відсутніх знань; введення продуманої системи тарифів; посилення захисту і контролю над головними комп'ютерними базами та електронними центрами.

Незважаючи на численну критику, дистанційне навчання досить швидко зайняло значну нішу на ринку сучасної освіти. Зволікати цей виклик в сучасних умовах є досить недалекоглядним. Вчені можуть дискутувати з приводу

переваг та недоліків дистанційної освіти та її різновидів, однак, цей вид навчання виявився досить дієвим в умовах глобальних викликів. На сучасному етапі розвитку науки, досить важливим є розуміння основних переваг дистанційної освіти та пошук засобів нівелювання її недоліків задля впровадження новітньої глобальної парадигми «безперервної освіти».

Список використаної літератури

1. Баришнікова В., Авласенко-Канарович О. Основні переваги та недоліки дистанційної освіти/ В.Баришнікова, О.Авласенко-Канарович. Зб. наук. матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної конференції – К.: НАУ, 2020. –154с.
2. Переваги і недоліки дистанційного навчання. [Електроний ресурс]. – Режим доступу:<http://ru.osvita.ua//vnz/reports/adv/46958>
3. Положення про дистанційне навчання // Наказ МОН України № 466 від 25.04.2013 р. (із змінами згідно з наказами МОН № 660 від 01.06.2013, № 761 від 14.07.2015) // <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>.

Оксана Рогульська (м. Хмельницький)

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Педагогічні технології, за умови їх правильного застосування, гарантують досягнення того мінімуму, який регламентований державними стандартами в освіті. Найпрогресивнішими та найефективнішими є особистісноорієнтовані технології, які передбачають, що студент – центр освітньої системи. Особистісно орієнтовані технології – це освітні технології, основна мета яких – взаємний і плідний розвиток особистості педагога та його студентів на основі рівності в спілкуванні, партнерстві й спільній діяльності. Поняття особистісно орієнтоване навчання ввійшло до педагогіки на протиположному до соціально-орієнтованому навчанню, у якому актуалізовані потреби та інтереси суспільства в освіті, а інтереси студента проігноровані. Мета такого навчання – створення умов для індивідуальної самореалізації студента, розвитку й

саморозвитку особистісних якостей. Цей тип навчання передбачає стимулювання особистості до діалогу, дискусії [2].

Виклад спонукає до конкретизації методичних засад реалізації особистісно орієнтованого навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а саме: зміна акцентів у методах навчання з ілюстративно-пояснювальних на пошуково-дослідницькі через пов'язування отриманої інформації зі знаннями, що вже отримані, та з можливістю використовувати її в майбутньому; застосування діалогічного методу; варіативність у формах організації роботи, відборі наочності, дидактичних посібників, методів і прийомів навчання та оцінювання знань; інтеграція різних галузей знань через використання можливостей комп'ютерної техніки, інформаційну підтримку за допомогою електронних текстів, ресурсів Інтернету, через контакти з культурою й досвідом інших людей; застосування в навчальному процесі надбань інших наук; проведення лабораторно-практичних і семінарських робіт для забезпечення кращого сприйняття та осмислення студентами навчального матеріалу, розвитку аналітичного мислення, абстрагування й формування зв'язків між теоретичними та практичними знаннями; стимулювання максимальної самостійності, емоційного самовираження й вияву творчих здібностей через диференційовані види самостійної роботи, проведення творчих конкурсів, захистів проектів, виставок тощо [3].

Ефективна організація особистісно орієнтованого навчання залежить від розвитку свідомості особистості, структури її психічної діяльності, суб'єктності особистості (рефлексивного усвідомлення себе та своїх можливостей), духовності, довільності в поведінці, в організації психічних процесів особистості та ін. [3].

Щоб бути суб'єктом навчальної діяльності, студент має оволодіти її етапами: *орієнтації – формулювання мети – проектування – організації виконання плану діяльності – оцінювання.*

Етап орієнтації: мотивація викладачем наступної діяльності, позитивна установка на роботу; орієнтація студентів щодо місця заняття в цілісному навчальному курсі, розділі, темі (схеми, таблиці, опори, словесна установка тощо); опора на особистий досвід студентів із проблеми заняття, кінцевий результат, до якого потрібно прийти; доведення до свідомості студентів, що все те, що вони роблять, потрібне для успішної професійної діяльності в майбутньому.

Етап формулювання мети: окреслення мети заняття, обговорення шляхів її досягнення, з'ясування разом зі студентами особистісно значущих завдань тієї діяльності, яку передбачено провадити протягом заняття (робота студента саме на цьому занятті як передумова для складання заліку, іспиту тощо); визначення показників досягнення поставлених завдань (знання, уміння, навички тощо).

Методи й засоби реалізації першого та другого етапів: *актуалізація, проблематизація, інтрига, ігрова ситуація, формування пізнавального інтересу тощо.*

Етап проектування: залучення студентів (у разі можливості) до планування діяльності, яка проходитиме на занятті, через попередню роботу (випереджувальні завдання, повідомлення, реферати, підготовка наочності тощо); урахування побажань студентів з огляду на їхні здібності, інтереси, суб'єктивний досвід; налаштування студентів на співпрацю, а отже, і на позитивний результат у роботі.

Етап організації виконання плану діяльності: подання варіативних способів навчальної діяльності (письмового або усного; індивідуального чи в групі; переказ опорних положень або розгорнута відповідь; у вигляді узагальнення чи на конкретних прикладах тощо); вибір студентами способів фіксації пояснення нового матеріалу (конспект, схема, таблиця, опора, план, тези, висновки тощо); вибір студентами (у разі можливості) завдань і способів їх виконання під час закріплення знань, формування вмінь та вироблення навичок; варіативність домашнього завдання (диференціація за рівнями складності та способами виконання).

Методи й засоби психолого-педагогічної діяльності студентів: *заохочення, створення яскравих наочно-образних уявлень; навчально-пізнавальна гра; створення ситуації успіху; пізнавальний інтерес; створення проблемної ситуації; спонукання до пошуку альтернативних рішень; виконання творчих завдань; кооперація студентів; створення ситуації взаємодопомоги тощо.*

Етап контрольно-оцінювальний: залучення студентів до діалогу з викладачем, висловлювання думки про те, чи досягли вони результатів і завдяки чому; участь студентів у виправленні допущених помилок, осмисленні їхніх причин (взаємо- та самоаналіз); надання студентам змоги самостійно або за допомогою викладача чи інших студентів порівнювати отриманий результат

із критеріями еталону; використання механізмів позитивного ставлення до успіху студентів та оцінювання навчальних досягнень студентів протягом усього процесу навчання [1].

Завершальним етапом навчальної діяльності на занятті є *усвідомлення ситуації досягнення мети, переживання ситуації успіху*.

Отже, використання технологій особистісно орієнтованого навчання в підготовці вчителів іноземних мов, дає змогу активізувати процес засвоєння знань, надати йому творчого характеру, побудувати роботу студентів на співпраці, взаємонавчанні, стимулювати їх до самостійного вибору й застосування найбільш значущих для них способів опрацювання навчального матеріалу, до самовизначення та самореалізації.

Список використаної літератури

1. Березюк О. С. Методи організації особистісно орієнтованого навчання в освітньому середовищі. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 346-360.

2. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14-40.

3. Шурин О. Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу при підготовці майбутніх учителів технологій. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2017. № 2. С. 109-115.

Лариса Рудніцька (м. Вінниця)

СУЧАСНІ ІНОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Нині ми живемо в період реформ в освітній галузі, ці реформи полягають у пошуку ефективних засобів створення оптимальних умов для надання якісної

освіти. Це є пріоритетним завданням кожного освітнього закладу. Особливо гостро постало це питання сьогодні – за умов вимушеного дистанційного навчання. За тих обставин, які на даний час нам пропонує наше сьогодні для вирішення дидактичних завдань з підготовки фахівців поряд з класичними традиційними методиками активно застосовуються й інноваційні методи навчання.

Якісними характеристиками інноваційності сучасних освітніх технологій є їх випереджаючий характер, сутність якого полягає в тому, щоб підготувати випускника до успішної професійної діяльності в соціокультурних умовах, які постійно змінюються [1, с. 210]. Зокрема, до інноваційних форм організації освітнього процесу відносяться й інтерактивні методи навчання. Саме інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, у якому теорія і практика засвоюються одночасно. Одним з таких методів, що суттєво збагачує навчальний процес, є пошуково-дослідницький метод або метод навчальних проєктів. Робота за пошуково-дослідницьким методом передбачає постановку певної проблеми, наступне її розкриття та вирішення. Пошуково-дослідницький метод є ефективним в тому випадку, коли в навчальному процесі поставлено певне творче завдання, для розв'язання якого потрібні інтегровані знання з різних галузей, а також застосування дослідницьких методик. В основі цього методу лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок та умінь, що потребують самостійної орієнтації в інформаційному просторі. Тематика проєктів має відношення до теоретичного блоку навчальних програм для студентів. Тема проєкту повинна відповідати актуальним потребам і можливостям суб'єктів навчання, а результат мати практичне значення. Викладач у проєкті виконує роль розробника, координатора, експерта, консультанта [3, с. 38]. Найчастіше теми проєктів стосуються конкретного практичного питання, що є актуальним для реального життя.

На мою думку, особливу роль у вивченні іноземних мов відіграють технічні засоби навчання. Всім відомо, що найкращий спосіб для вивчення іноземної мови – це мовне середовище, проте не кожен може дозволити собі саме такий спосіб вивчення. І тут нам на допомогу приходять технічні новинки, яких, завдяки технічному прогресу, у нас широкий вибір. При цьому якість інформації, що засвоюється студентами, підвищується за рахунок її наочності. Адже 90% всіх відомостей про навколишній світ людина отримує за допомогою

зору, 9%- слуху та 1%-інших органів відчуття. Ці дані ще раз підкреслюють, що використання сучасних технічних методів навчання дає значну можливість засвоєння більшого обсягу інформації.

Значну допомогу у вивченні іноземної мови надають також і освітні сайти. Хочеться виділити такі з них як «Breaking News English», «Learing Apps», «Twominute English», «MinooAngloLink», «EnglishLesson4U», «BBC Learing English», «Situational English, «Real-english com», «Film-english». При відборі матеріалу з вище названих сайтів для роботи на занятті потрібно також брати до уваги рівень підготовки студентів та на скільки даний матеріал може їх зацікавити. Перевагою в роботі з освітніми сайтами на відміну від простого використання відеоматеріалів є те, що перші містять вже розроблені завдання. Це, звичайно, значно полегшує підготовку до заняття.

Хотілося б детальніше зупинитися на такому освітньому сайті як «Breaking News English». Сама його назва вже говорить за себе. Весь навчальний матеріал подається на основі інформації про останні події у світі. До того ж інформація щоденно оновлюється. Кожна зі статей, на основі яких розроблено завдання, має декілька рівнів складності, що надає можливість опрацювати той самий матеріал студентам з різним рівнем знання іноземної мови. Різні рівні складності мають як самі тексти для читання та відповідно завдання до них, так і аудіо тексти. Завдання до текстів є як на розуміння тексту, так і на знання граматики. Такий метод роботи, як робота з освітніми сайтами, є надзвичайно продуктивним та надає можливість диференційованого підходу при роботі зі студентами. Матеріали та завдання сайту здатні зацікавити студентів та заохотити до самостійної роботи. І якщо говорити саме про навчальний сайт «Breaking News English», то, звичайно, робота з таким сайтом сприяє всебічному розвитку студентів, розширює їх кругозір та допомагає їм бути в курсі останніх світових новин. Статті цього сайту містять інформацію на тему культури, освіти, науки, а також політики.

Отже, сучасні інноваційні технології навчання англійської мови мають беззаперечну теоретичну та практичну цінність, можуть бути використані викладачами для забезпечення досягнення мети – професійного та особистого розвитку студента, становлення його професійної компетентності. Використання технічних засобів навчання сприяє формуванню позитивної мотивації у вивченні іноземної мови та відповідає потребам сьогодення, дає

змогу педагогу забезпечити високу якість та ефективність навчальної діяльності, створити умови для отримання студентами ґрунтовних знань на заняттях іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Губарєв Г.Л. Модернізація змісту професійної освіти – умова підготовки компетентного фахівця нової формації. *Інноваційні форми проведення занять*: зб. матеріалів регіональної науково – методичної конференції. Житомир: вид. О.О. Євенок, 2017. С.205-211.
2. Єлізарова Г.В. Культура і навчання іноземних мов. Київ: КАРО, 2005. 352с.
3. Нагорний В.В. Інтерактивна лекція як сучасна форма викладання дисципліни у сучасній школі. Київ, 2015. 205 с.

Олеся Садовець (м. Хмельницький)

ВИКОРИСТАННЯ ТЕМАТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ТА АНІМАЦІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Сучасна українська школа спрямована на формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, яка виявляється у здатності успішно користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності в процесі спілкування. Основу комунікативної компетентності складає лексична компетентність, яка включає в себе певний запас лексичних одиниць та їхнє доречне вживання у різних контекстах.

Питання формування іншомовної лексичної компетентності розглядалося у працях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як: З. Бакум [1], О. Іванова [2], С. Ніколаєва [3], R. Bernard [4], K. Donaghy [5], P. Nation [6] та ін. Іншомовна лексична компетентність трактується як обізнаність учнів з лексичною системою англійської мови; правилами словотворення; нормами стилістично доречного використання лексичних одиниць в англійському мовленні; сформованість навичок і вмінь практичного використання англійської лексики,

стійких виразів, багатозначних слів, емоційно-оцінних одиниць та знаходження адекватних відповідників з рідної мови; здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, яка базується на володінні лексичним мінімумом англійської мови відповідно до вимог типової програми з англійської мови для відповідного класу [1, с. 3; 2; 3, с. 15].

Актуальність проблеми формування лексичної компетентності учнів старших класів є надзвичайно важливою в сучасній методиці і зумовлена недостатнім рівнем володіння учнями англійською лексикою, що не відповідає Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти [3, с. 8].

Сучасні технології дозволяють розширити та урізноманітнити методику роботи з лексикою, використовувати нові підходи до формування та розвитку лексичної компетентності. Одним з таких підходів є застосуванням відеоматеріалів та анімацій на уроках англійської мови.

Основними труднощами роботи з відеоматеріалами та анімаціями є: важкість пошуку не просто тематичного відео та анімацій, а таких, що можуть бути використані для закріплення лексики, передбаченої програмою; підбір відеоматеріалів та анімацій, які б були навчально корисними, відповідали рівню володіння мови учнями та викликали у них інтерес; довга тривалість роботи з відео та вправами, що іноді займає до 30 хвилин, більше половини уроку; труднощі з залученням усіх учнів до роботи з відео; неоднозначне сприйняття роботи з відео учнями, адже багато хто відчуває комплекси через погане сприйняття англійської мови на слух, нерозуміння суті відео [2].

Інноваційними формами роботи з відео є «Я – герой фільму», «Зміни кінцівку», «Передбачення», «Застиглий кадр», «Глядачі і слухачі», «Один звук» тощо [5, с. 89-93]. Джерелами для пошуку тематичних відео є сайти, такі як *learnenglish.britishcouncil.org*, *eslvideo.com*, *watchmojo.com*, *esl-lab.com*, *film-english.com*. Інноваційними формами роботи з анімаціями є використання гіфок та власних анімацій, створених учнями; gif-історії за gif-анімаціями; цифровий сторітеллінг – складання історії і її подальше ілюстрування анімаціями; використання ресурсів соцмереж (Facebook, Instagram), YouTube для пошуку тематичних відео та анімацій, які учні мають описати з використанням тематичної лексики [4, с. 27-30]. Короткі відео та анімації дозволяють показати зображення динамічно та передати більше інформації, є особливо популярними серед учнів, і спроможні утримувати їх увагу та залучати до роботи з ними.

Робота з короткими відео та анімаціями передбачає як готові анімації, так і створені вчителем та учнями [6, с. 23-31].

З'ясовано, що лексична компетентність учнів значно покращується у результаті роботи з тематичними відео та анімаціями. Така робота розвиває в учнів вміння розпізнавати тематичні лексичні одиниці у тексті та розуміти їх значення у контексті, а також логічно, доречно, стилістично та контекстуально правильно вживати тематичні лексичні одиниці в усному мовленні, роблячи повідомлення на задану тематику; покращує вимову та граматичну правильність вживання лексичних одиниць під час усного мовлення; підвищує частотність вживання тематичної лексики в усному повідомленні та під час письма на задану тему (лексичну наповненість); розвиває вміння розпізнавати тематичну лексику під час слухання та розуміти зміст усного повідомлення з нею; покращує швидкість підбору необхідних лексичних одиниць і виразів (для усного повідомлення і письма), а також граматичну і стилістичну правильність їх вживання під час письма.

Список використаної літератури

1. Бакум З. Проблема класифікації лексичних вправ в умовах компетентнісної парадигми освіти / Зінаїда Бакум // Українська мова і література в школах України. – 2017. – № 5. – С. 3-5.

2. Іванова О. О. Стратегії оволодіння іншомовною лексикою як важливий компонент процесу формування лексичної компетентності / О. О. Іванова // Науково-практична конференція «Новітні освітні технології». – *Національний технічний університет України «КПІ»* [Електронний ресурс]. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1236>

3. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови) / С. Ю. Ніколаєва. – К. : ІЗМН, 1996. – 312 с.

4. Bernard R. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom / R. Bernard // *Theory Into Practice*. – 2008. – С. 27-37.

5. Donaghy K. Film in action: Teaching language using moving images / K. Donaghy. – Peaslake, Surrey : Delta Publishing, 2015. – P. 89-93.

6. New ways in teaching vocabulary / Ed. By Paul Nation. – Alexandria : Teacher of English to Speakers of other languages, Inc., 1994. – 218 p.

REDUPLICATION IN MODERN ENGLISH

Reduplication as a productive linguistic means can be considered in grammatical (both morphological and syntactic), lexical, semantic and stylistic (or rhetoric) aspects. And though some linguists express doubts referring to the very term viewing the prefix re-redundant, it has established itself in linguistics and is traditionally treated as a language process in which a root, a stem a whole word (or a part of it) or a syntactic construction is repeated exactly or with a slight modification. Reduplicative elements are two repeating ones or the second one is a bit changed with some pragmalinguistic intention. Full or partial reduplication apply the same technique of doubling through rhyming or vowel change. In most cases, it is used in informal discourse to enhance the emphasis, make the statement sound playful, humorous and friendly, and add colour and shades of meaning. It is a powerful stylistic literary device that Charles Kauffman defined as “a form of seasoning that salts and peppers a language” [1].

Reduplication can be regarded as a language universal. It is common in most human languages notwithstanding the genealogical family, group or structural characteristics. Comparative studies of reduplicative constructions form a significant trend in modern linguistics [2]. Modern corpus based studies form an important tendency to analyze reduplicative functions on the level of discourse [3].

Reduplication is a highly productive stylistic device in Modern English and its lexical level analysis is the most traditional approach. The units considered here are stylistically marked as conversational, emphatic, expressive, conveying onomatopoeia, creating diminishing, endearing names. In this paper, we distinguish three groups of them:

1. repeating words;
2. rhyming constructions;
3. ablaut formations.

Units that fall into the first group are formed by means of exact repetition. For example: a no-no is “something forbidden”, hush-hush means “be quiet or secret”, night-night is “good night”, ha-ha means “something funny” (usually used sarcastically), a goody-goody is “somebody who always follows the rules”

(pejorative), a boo-boo means “a stupid mistake”. The following sentences show their contextual realization.

Cardigans are a fashion no-no this year. (CED)

The project's all very hush-hush. (CED)

“She's a very funny woman.” “Funny ha-ha or funny peculiar.” (CED)

That goody-goody will squeal at the first chance he gets. (Ph. Roth)

To the second group belong such units as arty-farty “somebody showing interest in arts and high culture” (ironically), willy-nilly “without a plan, haphazardly”, higgledy-piggledy “mixed together without system”, a chick-flick “a film or series particularly appreciated by women” (disrespectfully), teeny-weeny “tiny”, argy-bargy “a serious argument or conflict”, to hobnob “to mix with people of high social status”, double-trouble “twice as much trouble”, lovey-dovey “excessively affectionate and sentimental” a fuddy-duddy “a person who is too much old-fashioned”. The contextual illustrations are as follows:

He stood staring at the higgledy-piggledy line of homes. (M. Binchy)

There's always one arty-farty cuckoo in the nest, the one who won't listen to reason. (M. Binchy)

She often has her picture in the papers, hobnobbing with the rich and famous. (CED)

The new system is to be fairer, nicer, lovey-dovey and more feely – no doubt, it will also be more understanding. (CED)

It's the kind of instantaneously relatable saga that would make a great chick-flick. (NPR)

A number of lexical units are found in the third group. They are formed by means of ablaut, when the vowel in the second word is changed. For example: knick-knacks “worthless objects that decorate the room”, riff-raff “people with a bad reputation”, wishy-washy “not firm in ideas or principles”, a mishmash “a confused mixture of things”, chit-chat “informal conversation”, tittle-tattle “idle, insignificant talk or gossip”, to dilly-dally “to waste time”. They can be illustrated with some contexts:

I could hear the children's feet going pit-a-pat over the floor. (B.L.K. Henderson)

The candidate gave very few unsatisfactory wishy-washy answers. (CED)

She says that charging high prices will keep the riff-raff out. (CED)

The shelves were covered with ornaments and useless knick-knacks. (M. Binchy)

Reduplicative collocations are an efficient tool to make a statement more expressive, they are commonly used in Modern English and as such should be considered within any EFL course framework.

References

1. Kauffman Ch. Reduplication Reflects Uniqueness. – York College of Pennsylvania Press. – 2014.
2. Pereltsvaig A. Languages of the World. – Cambridge University Press. – 2012.
3. Wang S. Corpus Based Approaches and Discourse Analysis. – Journal of Pragmatics, 2005, V. 37, p.p. 505-540.

*Оксана Столяренко (м. Вінниця),
Олена Столяренко (м. Вінниця)*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Глобалізація світової економіки, розширення міжнародних зв'язків обумовлюють підвищення ролі іноземних мов у сучасному світі. З'являється попит на фахівців з вищою освітою технічних спеціальностей різного напрямку підготовки з належним рівнем знань іноземної мови, що стає невід'ємною складовою їх професійної компетентності і робить їх конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці. Володіння іноземною мовою для кваліфікованих працівників є невід'ємним компонентом їх діяльності. Науково-технічний прогрес вимагає самостійного поповнення знань, їх оновлення, ознайомлення із закордонним досвідом, досягненнями світової науки та техніки, відбору наукової, технічної та іншої інформації, а особливо це стосується висококваліфікованих фахівців вищих навчальних закладів [2, с. 9].

Усе це обумовлює необхідність якісних змін у навчанні іноземних мов студентів немовних спеціальностей з метою покращення рівня їх знань

іноземної мови і можливості її практичного використання в майбутній професійній діяльності.

Й. Берман, виділяє такі особливості навчання іноземних мов у технічних ЗВО:

- практична спрямованість навчання;
- послідовний характер навчання у технічному ЗВО;
- високий рівень узагальненості;
- підвищення значення самостійної роботи;
- особливості співвідношення видів мовленнєвої діяльності [1, с. 54].

Погоджуючись із думкою Й. Бермана, ми хотіли б виділити ще деякі характерні особливості навчання іноземній мові у технічних ЗВО.

Однією з них є короткий термін курсу вивчення іноземної мови для студентів технічних спеціальностей, що на жаль не дає можливості повною мірою охопити весь спектр професійно спрямованого та базового навчального матеріалу. Оскільки навчання іноземній мові, згідно з навчальним планом, відбувається на двох перших курсах, то відсутність предмета іноземної мови на наступних курсах аж ніяк не сприяє подальшому розвитку іншомовної комунікативної компетенції. Загальновідомий факт, що набуті знання, вміння й навички з іноземної мови, які тривалий час (у цьому випадку – два роки: 3, 4 курс) не використовуються на практиці, швидко забуваються.

Другою особливістю ми вважаємо доступність навчального матеріалу, який має бути зрозумілий студентам. Тут важливо пам'ятати, що студенти технічного напрямку навчання можуть і не мати здібностей до вивчення іноземної мови або мати недостатньо розвинені здібності, оскільки їх головним захопленням були і є технічні науки, що і пояснює їх вступ до навчального закладу технічного профілю. Це зобов'язує викладача дотримуватись послідовності навчання іноземній мові, починаючи з базових загальних знань з іноземної мови і поступово переходити до матеріалу зі спеціальності, який є вже відомим студентам з фахових дисциплін, правильно підбирати методи і прийоми здійснення процесу навчання, розвивати здібності до вивчення іноземної мови, підвищувати мотивацію навчання.

Ще однією особливістю є інтеграція філологічних та технічних знань, останні надають іноземній мові предметності, професійної спрямованості. Так, із закінченням базового навчання іноземній мові розпочинається новий етап навчання – введення у сферу іншомовного спілкування зі спеціальності, що

передбачає опанування професійно-спрямованого граматичного і лексичного матеріалу, під час якого фахові знання знаходять своє відображення в іноземній мові.

Щодо самостійної роботи ми хотіли б відмітити, що хоча важливість самостійної роботи передбачається навчальними програмами, на жаль, не завжди спостерігається свідоме ставлення студентів до її виконання. Значним недоліком у цьому плані є також недостатність навчальних спеціалізованих підручників, за якими можна здійснювати самоконтроль [3].

Отже, нами було визначено особливості навчання іноземній мові студентів вищих навчальних закладів технічного профілю, що дає нам можливість виявити проблемні питання і знайти шляхи їх вирішення.

Список використаної літератури

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. – М.: Высшая школа, 1970. – 230 с.

2. Рожкова Ф.М. Вопросы обучения иностранным языкам в средних профессионально-технических училищах: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1984, – 184 с.

3. Столяренко О. В. Сучасні методичні підходи до навчання іноземних мов / О. В. Столяренко // XLVI Науково-технічна конференція Інституту соціально-гуманітарних наук (квітень 2017). – ВНТУ. – Режим доступу: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/index> 529-531.

Елеонора Стрига (м. Одеса)

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ СТУДЕНТІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів неспеціальних факультетів за комунікативним підходом стає домінуючим у сучасній методиці й практиці вищої школи. Основна увага викладача зосереджується на мовленнєвій діяльності студентів під час аудиторних занять. Одночасно передбачається і засвоєння мовного матеріалу, і формування мовно-мовленнєвих умінь та навичок слухачів.

Спілкування вбачаємо як соціальний процес і форму взаємодії суб'єктів суспільно-комунікативної діяльності [2, с. 524]. Говоріння, аудіювання, читання та письмо є видами мовленнєвої діяльності і виступають вербальними засобами спілкування [1, с. 270], продуктом якого є інтерпретація професійно орієнтованої інформації англійською мовою.

Отже, внаслідок вивчення навчальної дисципліни здобувачі вищої освіти мають **знати**:

- фонетичний, лексичний (загальний та термінологічний), граматичний мінімум в обсязі, який необхідний для роботи з англомовними текстами в процесі професійної діяльності;

- формули мовленнєвого етикету ділового спілкування;

- соціокультурні особливості ділової комунікації, що дозволить здобувачу вищої освіти здійснювати ефективне спілкування англійською мовою в міжнародному професійному середовищі;

вміти:

- читати та перекладати англомовну літературу за фахом, користуючись двомовними термінологічними словниками, електронними словниками й програмним забезпеченням перекладацького спрямування та інтерпретувати прочитане з метою пошуку інформації з іноземних джерел;

- аналізувати англомовні джерела інформації для отримання даних, необхідних для виконання професійних завдань;

- розуміти англійське усне та писемне мовлення в обсязі вивчених тем;

- вести бесіду на соціально-побутову та професійну тематику;

- проводити ділові телефонні перемови;

- готувати публічні виступи з галузевих питань.

Відповідно до викладеного вище здобувачі вищої освіти неспеціальних факультетів здатні: читати та перекладати англомовну літературу за фахом, користуючись двомовними термінологічними словниками, електронними словниками та інтерпретувати прочитане з метою пошуку інформації з англомовних джерел; аналізувати англомовні джерела інформації для отримання даних, необхідних для виконання професійних завдань; розуміти англійське усне та писемне мовлення в обсязі вивчених тем; вести бесіду на соціально-побутову та професійну тематику; готувати публічні виступи з галузевих питань; самостійно поповнювати власний словниковий запас і

користуватися інтернет-ресурсами для самовдосконалення побутових мовленнєвих умінь.

Список використаної літератури

1. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: монографія. Київ : Вища школа, 2004. 454 с.
2. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. Минск : «Современное слово», 2001. 928 с.

Olga Tarasova (Khmelnyskyi)

ACADEMIC INTEGRITY: CHALLENGES AND STRATEGIES FOR UKRAINE

Academic ethics and integrity are necessary elements of quality education. The need for academic integrity education at universities has been well documented (Bertram Gallant, 2008, 2020; Bertram Gallant & Drinan, 2008). Academic integrity is a cornerstone of the learning process. Higher education institutions have the opportunity to promote academic integrity and prevent academic misconduct on campus by providing clear guidelines, equitable resolutions, and student and faculty engagement. The resulting conceptualization reveals a change in academic integrity education over time, including policy revisions and the role of stakeholders. Recommendations for higher education leaders include increased student engagement, increased opportunities for part-time faculty to share and disseminate ideas, demonstrated student learning, and a clear policy and shared mission.

Although the management or administration of the policy may differ, faculty often own the policies and processes of academic integrity in many cases. These policies voted on through appointed board members, seek to define the issue of academic honor, creating a common language for discussion, syllabus and expectations, and to withstand scrutiny in the face of potential legal ramifications (Park, 2004). These practices must be overly broad, including all academic majors, type of assignments, and level of student understanding. While the benefits to central

ownership of the policy are clear, there are risks involved in the interpretation of the policy (Park, 2004).

There are limited studies on academic integrity education related to culturally mindful approaches to academic integrity education. Bertram Gallant (2020) described the increased internationalization of higher education and the challenges and opportunities as they relate to academic integrity. The author noted increased globalization, creating more marketable students, increased opportunities for international research, and intercultural influences on curriculum as perceived benefits in the higher education sector. Given these opportunities, understanding what opportunities exist for academic integrity education that crosses cultural differences is essential. There have been several studies that address the differences in student cultural perspectives. These studies are essential for several reasons, as access to higher education increases, globally, institutions have not only welcomed more international students but have built campuses in other countries, bringing together culture and expectations at an unprecedented speed. For example, Lupton, Chapman, and Weiss (2000) found differences in cheating, using a definition encompassing a wide range of academically dishonest behaviours of Polish and US business students. Findings note that in scenarios where students were to identify academic misconduct, 44% of Polish students identified behaviours like cheating, compared to 9% of US students; likewise, 55% of US students in the sample reported cheating themselves, while 85% of Polish students did the same. Notable findings included differences in what students considered cheating. In this study, US students did not find the act of distributing previous exams as cheating, while Polish students did (Lupton et al., 2000). The most important take away is that there are apparent cultural differences around what academic misconduct is, who is responsible for the prevention of the behaviour, and understanding what academic misconduct is.

Throughout the literature, opportunities for academic integrity education are clear. The first are resources for those who maintain ownership of the process. In most universities, this means faculty members. Support for students in preventing academic dishonesty, creating an expectation of academic honour, and role-modelling expectation is necessary. A modern approach that includes explicit opportunities to engage in online dissemination of education and specific content suitable for the online environment is valuable. Lastly, a system of academic integrity education that honours the globalization of higher education worldwide, refinement of academic

integrity education in the online environment, differences in cultural norms, and promoting standards of academic honour are necessary components of environments that value academic integrity.

References

1. Bertram Gallant, T., & Drinan, P. (2008). Toward a model of academic integrity institutionalization: Informing practice in postsecondary education. *The Canadian Journal of Higher Education*, 38(2), 25-43.

2. Bertram Gallant, T. (2020). Academic integrity and the student affairs professional. In A. M. Hornak (Ed.) *Ethical and Legal Issues in Student Affairs and Higher Education* (pp. 95-133). Springfield, IL: Charles C Thomas Publisher

3. McCabe, D. L., Feghali, T., & Abdallah, H. (2008). Academic dishonesty in the Middle East: Individual and contextual factors. *Research in Higher Education*, 49(5), 451-467. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9092-9>

4. McCabe, D., & Pavela, G. (2000). Some good news about academic integrity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(5), 32-38. <https://doi.org/10.1080/00091380009605738>

5. Park, C. (2004). Rebels without a clause: Towards an institutional framework for dealing with plagiarism by students. *Journal of further and Higher Education*, 28(3), 291-306. <https://doi.org/10.1080/0309877042000241760>

6. Volpe, R., Davidson, L., & Bell, M. C. (2008). Faculty attitudes and behaviors concerning student cheating. *College Student Journal*, 42(1), 164-175.

Светлана Таратута (г. Вінниця)

ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ АНТИУТОПИИ XX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТЕЙ В.МАКАНИНА «ЛАЗ» И А.КУРЧАТКИНА «ЗАПИСКИ ЭКСТРЕМИСТА»)

Начало XX века, ознаменовавшееся научно-техническим прогрессом и невиданными доселе социальными преобразованиями, породило один из наиболее интересных и, как оказалось впоследствии, продуктивных жанров – антиутопию. Первые антиутопии (романы Е.Замятина «Мы», О.Хаксли «О

дивный новый мир» и Дж.Оруэлла «1984»), ставшие классикой жанра, определили его как роман-предостережение, предупреждавший об опасности социальных трагедий, в зачаточном состоянии таившихся в недрах уже существовавших на то время режимов. Об издержках научно-технического прогресса, преступлениях тоталитаризма, нивелировании личности и манипуляции ею, описанных в романах-антиутопиях ещё в 20-40-х годах XX века, в конце столетия литературные критики отзовутся как о гениальных предвидениях талантливых писателей-аналитиков.

Вторая половина века оказалась не менее щедрой на антиутопии, продемонстрировав новые тенденции развития жанра. Сохраняя жанровые доминанты (некоторая фантастичность событий, отнесённых, как правило, в будущее, описание социально-утопических преобразований, произошедших после катаклизма, войны, революции, переворота и т.д., замкнутость пространства, определённым образом отделённого от всего остального мира, наличие некоего жизненного ритуала, нивелирующего личность, попытки противостоять режиму, конфликт личность – толпа и др.), русские антиутопии конца XX столетия демонстрируют новаторство, являющееся следствием нового времени. Фактически утратив функцию предупреждения, предостережения, антиутопии конца века приобретают новый аспект, который литературный критик М.Золотоносцев определил следующим образом: «В нашей Системе любой, сколь угодно абсурдный проект уже реализован, любой гипотетический сценарий вскоре будет подтвержден фактами. Ничего невозможного нет. Поэтому всякая экстраполяция на самом деле не носит характера предсказания, т. к. сбывается все» [1, с. 192]. Приведённое высказывание характерно для повестей-антиутопий, появившихся практически одновременно в русской литературе конца XX века, «Лаз» В.Маканина (1991) и «Записки экстремиста» А.Курчаткина (1990). События, происходящие в этих произведениях, – проекции фактов, имевших место в истории разных государств на разных этапах. При этом каждая из повестей содержит также черты классической антиутопии.

Некая разорванность исторического процесса присутствует в каждом из произведений, более ярко выраженная в повести «Лаз», где наблюдается действительность после какого-то переворота (темнота, разрушения, пустой транспорт, не работающие телефоны, воровство, насилие, агрессивная толпа). В

повести А.Курчаткина точкой отсчёта является погружение строителей-экстремистов под землю и потеря связи с внешним миром.

Замкнутость пространства, реализованная в обеих повестях за счёт использования локации «подземелье», имеющей в мировой литературе свою традицию, обеспечивает также некую фантастичность происходящих событий. Так, в повести «Лаз» наблюдаем двоемирие, в котором существует герой, периодически опускающийся в подземный мир в поисках спасения и внутренней гармонии. Оказываются в подземелье, отрезанном от внешнего мира, строители метро в повести А.Курчаткина. В обеих повестях, таким образом, появляется оппозиция «верх–низ», реализуемая, впрочем, по-разному. Вынужденный уход строителей-активистов под землю порождает противостояние тоталитарного «верха» и демократического «низа», который, будучи поглощённым идеей, постепенно также становится средой для зарождения тоталитаризма. Трактующая по-разному в литературной критике оппозиция «верх-низ» маканинской повести показывает метания героя произведения между опасной и хаотичной наземной жизнью и якобы благополучным и безопасным светлым нижним миром спасения, где ведутся душеспасительные интеллигентские разговоры. Вместе с тем удушающая замкнутость пространства, фактическая непригодность для жизни, нехватка воздуха, трактующая как в прямом, так и переносном смыслах, наблюдаются в подземных мирах обоих произведений.

В обеих антиутопиях присутствует проблема личности и толпы, реализуемая в повести «Лаз» при помощи образа бурлящего людского потока, агрессивного в своих проявлениях, запрудившего улицы города и преграждающего движение героя повести. Уничтожение зомбированной массой, поглощённой идеей, любой личности, предпринявшей попытку противостояния системе, наблюдаем в повести «Записки экстремиста».

Одновременно в сюжетных коллизиях и образной системе каждой из повестей просматриваются аллюзии на реальные исторические события и деяния реальных исторических личностей.

Так, действительность, описанная в маканинском «Лазе» является отображением постреволюционных событий как начала XX столетия, так и предвосхищением многочисленных «цветных» революций, прокатившихся по миру в начале XXI. Новаторством повести А.Курчаткина можно считать тот

факт, що в отличие от класических антиутопій, презентуючих критикуемий общественний стрій (зачастую тоталитарний) уже в готовом виде, в ней показується механізм створення тоталитарного державства фактично з нуля. А образи представителів «вольтова братства», возглавившого «велике будівництво» в повісті, во многом повторюють образи революціонерів різних країн і різних історических періодів, а також внутрішню боротьбу і виділення з їх середь будучих мирових диктаторів, жаждущих влади, ідущих к ней по трупам вчєрашних соратників, безжалостно маніпулюючі зомбированими массами.

Список використаної літератури

1. Золотоносів М. Какотопія // Октябрь. 1990. №7. с.192

Тетяна Федик (м. Вінниця)

КОНЦЕПТ ЗАМІЖЖЯ В РОМАНІ ДЖЕЙН ОСТІН «ГОРДІСТЬ ТА УПЕРЕДЖЕННЯ»

Не буде перебільшенням твердження, що «Гордість і упередження» є одним з найкращих романів усіх часів і народів, у якому реалістично зображується характер та манера поведінки нехай не всього англійського суспільства, але його привілейованих прошарків наприкінці XVIII – початку XIX століття. У романі показуються проблеми заможних і бідних сімей, несприйняття багатіями бідняків, нерівність соціальних статусів, але основною проблемою твору є бажання матері, місіс Беннет, успішно видати своїх п'ятьох дочок заміж. Протягом усього роману можна спостерігати, що дійсно, усі життєві сили, практично всіх героїнь роману, спрямовані на здійснення благополучного заміжжя, і що є найдивнішим, що шлюб сприймається лише як вдала угода. З перших сторінок роману ми можемо це чітко спостерігати “It is a truth universally acknowledged that a single man in possession of good fortune must be in want of a wife” [1], при цьому мова не йде про вік чи щирість почуттів, а лише про соціальний статус.

Крім того у романі чітко просліджується гендерний стереотип, який стосується обмеженості інтелектуальних можливостей жінок. На скільки відомо у кінці XVIII на початку XIX століття жінки не мали ні можливості, ні необхідності навчатися, хоча у побутовій сфері вони були надзвичайно вправними і розсудливими. Можна стверджувати, що це було несправедливістю стосовно жінок, тому що, не маючи освіти, вони мали опанувати низку умінь: плетіння, гри на фортепіано, спів, малювання та володіння іноземними мовами. Більше того, зовнішність та манери жінок у романі "Гордість і упередження" постійно підлягають обговоренню, критиці та оцінці. Якщо чоловікові не сподобалася дівчина з першого погляду, марно було сподіватися, що він зверне увагу на якісь інші її достоїнства.

У романі ми маємо чотири герої – холостяки: містера Бінглі, містера Дарсі, містера Коллінза та Джона Уікхема, які б мали бути мисливцями за дружинами, але самі того не розуміючи, стали здобиччю. Як результат, ми можемо розглянути такі види шлюбу:

Ідеальний шлюб (союз Джейн Беннет та Чарльза Бінглі)

Міс Джейн Беннет – близько 23 років, старша і найкрасивіша дочка Беннетів. Вона дуже добра, для неї немає поганих людей, їй властиво виправдовувати будь-який вчинок людей і їхні висловлювання. Вона намагається бачити світ в ідеальному світлі, не прагне знайти собі багатого чоловіка.

Чарльз Бінглі – близько 23 років, друг містера Дарсі, виявився молодим чоловіком з благородною і приємною зовнішністю та невимушеними манерами. Він відносився до поважної родини і володів значними статками, що дуже радувало місис Беннет. Відносини у Бінглі і Джейн пронизані ясністю і безпосередністю, адже обоє і простодушні, і довірливі (що спочатку стане ґрунтом, на якому виникне взаємне почуття, потім причиною їх розлуки, потім знову зведе їх разом). Можна зазначити, що їхній шлюб базується на справжніх щирих почуттях.

Шлюб через перешкоди (союз Елізабет Беннет та містера Дарсі)

Міс Елізабет Беннет – близько 22 років, головна героїня роману, друга дочка Беннетів. В характері дівчини поєднуються такі риси, як впертість і ніжність, милосердя і непохитність, мужність і вразливість. Їй не притаманна легковажність, гонитва за розвагами, які властиві її молодшій сестрі Лідії.

Перед нами повстає дівчина, яка не піде наперекір своєму почуттю, для якої в шлюбі важливі аж ніяк не міркування користі та наживи, а світле почуття любові. Розвиток стосунків Елізабет і Дарсіможна описати такими термінами як: притягання – відштовхування, взаємна симпатія і настільки ж очевидна взаємна неприязнь, що принесуть їм масу страждань і душевних мук. Їхня перша зустріч відразу ж позначить взаємний інтерес і соціальну нерівність. Але в кінцевому підсумку ми бачимо як Дарсі долає свою гордість, а Елізабет – свої упередження та визнають свою любов один до одного. Справжня "Love story" усіх часів.

Фіктивний шлюб (союз Лідії Беннет та Джона Уїкхема)

Антиподом Елізабет виступає її сестра Лідія, яка зображується автором як легковажна, свавільна, розпещена дівчина. Вона пишається своїми новими кавалерами з числа військовослужбовців і дорікає сестрам в їх перебірливості щодо панів. Їй хочеться просто вийти заміж, для неї зовсім не важливо, хто це буде, головне, щоб ця подія відбулася раніше, ніж у її старших сестер, що їй власне і вдається. Всі її вчинки не логічні та недалекоглядні. Вона не замислюється про наслідки свого шлюбу з Джоном Уїкхемом, не думає про репутацію, яку вона створює для своєї сім'ї, а особливо, який приклад вона подає своїй сестрі Кітті. Лідія виходить заміж лише через придбання іншого суспільного статусу.

Шлюб із розрахунку (союз Шарлотти Лукас та пана Коллінза)

Шарлотта Лукас є найкращою подругою Елізабет, їй 27 років, вона не має такої привабливості, як сестри Беннет, і вона стає тягарем для своєї родини. Заміжжя Шарлотти та Лідії чимось схожі, але ми бачимо, що мотиви у них зовсім різні. Шарлотта виходить заміж за нелюба і не зовсім успішного чоловіка лише зважаючи на складний сімейний стан та вік героїні, який змусив її задуматися, що можливо іншої пропозиції вона вже й не отримає. Вона порушує всі свої принципи, але допускає, що може поважати свого майбутнього чоловіка і ставитися до нього з прихильністю. Шарлотта полишає себе відчуття справжнього сімейного щастя, погоджуючись на шлюб із розрахунку.

Список використаної літератури

1. https://royallib.com/book/Austen_Jane/Pride_and_Prejudice.html

SELF-PRESENTATION TACTICS IN THE PRESIDENTIAL CAMPAIGN DISCOURSE

Communication in political sphere nowadays is widely discussed and investigated. There are number of studies devoted to the problems of political discourse in general, campaign discourse, media discourse of political debates etc. And yet the presidential campaign discourse, in our opinion, has not been sufficiently studied yet. Thus, the focus of this paper is on the self-presentation strategies in the American presidential campaign discourse. The research material was based on the video fragments of the three rounds of presidential television debates.

Campaign discourse is a subform of political discourse, which is considered to be a conglomerate of genres differentiated by the prevailing intention: agonism, integration, orientation [1, p. 96].

Campaign discourse for establishing a candidate's preferability serves three basic functions: acclaiming, attacking, and defending [3]. Acclaiming "portrays a candidate favourably through positive statements that emphasize the candidate's advantages, whereas attacking portrays an opposing candidate unfavourably through negative utterances that highlight his or her disadvantages" (Chi-Ying Chen & Shao-Liang Chang, 2019, p. 97). Defending is an explicit response to a prior attack on the candidate. These functions work together to persuade voters that a candidate should be preferred to the opponent [4, p. 98].

According to the functions the campaign discourse serves, linguists differentiate various strategies of the presidential campaign discourse, namely: self-presentation strategy, discreditation strategy, strategy of voters' rational / emotional persuasion, self-defense strategy, strategy of avoiding an answer [1, p. 98]. The focus of this work is on the self-presentation strategy, that is person's emotional self-introduction. By managing impressions, "self-presentation strategies empower an individual to exhibit different facets of their identity to different audiences with congruity" [2].

Having analyzed the presidential election television debates of H. Clinton and D. Trump we distinguished the following tactics that realize the self-presentation strategies:

- self-appraisal tactics, usually realized by lexemes of positive evaluation:

That's how I see the court, and the kind of people that I would be looking to nominate to the court would be in the great tradition of standing up to the powerful, standing up on behalf of our rights as Americans...

- personal responsibility tactics – the candidate states that he/she will personally control the situation:

And I know the awesome responsibility of protecting our country and the incredible opportunity of working to try to make life better for you. I have made the cause of children and families really my life's work.

- tactics of promising:

That's what my mission will be in the presidency. I will stand up for families against powerful interests, against corporations. I will do everything that I can to make sure that you have good jobs with rising incomes....

The prospect of further research is to study the means of verbalizing the allocated tactics of the self-presentation strategy employed in the practice of presidential campaign communication.

References

1. *Atman, O. V.* (2011). Verbalization of self-presentation strategy in presidential election debates as agonal genre of US political discourse. In: *Political linguistics*, Vol. 1 (35).
2. *Bareket-Bojmel, L., Moran, S., & Shahar, G.* (2016). Strategic self-presentation on Facebook: Personal motives and audience response to online behavior. *Computers in Human Behavior*, 55, 788–795.
3. *Benoit, W. L.* (2006). The functional theory of political campaign discourse. *Политическая лингвистика*, (18), 10-34.
4. *Chi-Ying Chen & Shao-Liang Chang* (2019). Self-presentation and counter stereotypic gender strategies in social media campaigning: An example from Taiwan's presidential election, *Journal of Information and Telecommunication*, 3:1, 95-114.

FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) TEACHING TO STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALITIES

Everybody knows that today English is considered to be an international language. Foreign language mastering is an indispensable requirement for a successful carrier in various spheres of human activities. It is very important to have a good knowledge of any foreign language not only for philologists but also for the students of non-philological specialties. Especially it concerns managers because they have to work with foreign partners and to conduct different negotiations on a shared language in the context of globalization [1].

One cannot surprise anybody with such requirements as technical English, conversational, business, advanced or upper-intermediate in job descriptions. Companies often impose language demands on future professional.

Nowadays nobody questions the expediency of foreign language learning by students of different specialties. Foreign language mastering is counted to be not only the key to a successful carrier but an integral part of profession. But, unfortunately, a lot of future professionals demonstrate a low level of foreign (English) language mastering. In the current circumstances foreign (English) language should be considered not as a secondary discipline but as necessary means of professional activities.

Linguistic or language competence assumes knowledge of the language system on different levels such as phonetic, lexical, word composition, word building, morphological, syntactic and stylistic. A student possesses linguistic competence if he has a clear understanding about the Language system and can apply it in practice, using all morphological and syntactical transformations in his speech. However, in practice, students, entering the educational institutions, don't possess basic foreign language knowledge, habits and skills. Unfortunately, the given trend is typical for all institutes and universities, providing bachelors and masters' training in all non-language areas. It is impossible to develop conversational habits and skills, which we mentioned above, terminological base, fluent reading skill and the other communicative, linguistic and inter cultural competences without a strong base of formed language habits and skills.

That's why it is necessary for all departments of non-language universities to look for the ways of efficient foreign language teaching and professional foreign language with a minimum number of hours allocated for this discipline and a low level of foreign language mastering by school graduates. Thus, students' distribution into subgroups in accordance with their level of foreign language mastering is introduced in university practice. The level of knowledge is determined by the testing method in the first classes. It allows within a programme to ensure the most effective foreign (English) language teaching both for the students, possessing the basic level of English and for advanced level [3].

An independent work also plays a very important role in students' activities and foreign language mastering. Obligatory hours in the work program are allocated for it and a big volume of learning material should be performed outside the classroom. There is a possibility of independent work in the language laboratory which is equipped with special audio-visual facilities [2].

Students' motivation and especially its lack is also a burning question. As it is known, motivation is directly related to teaching efficiency. Fortunately, there is a wide field of students' activities in the sphere of international, educational and research networking, joint international projects, academic exchanges for the universities and departments. In its turn all these opportunities contribute to the development and enhancement of the cultural and business communication.

References

1. Покорна Л. М. «Основи наукової комунікації іноземною мовою» (англійська мова). Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи для магістрантів немовних факультетів. Херсон, 2010. 95с.

2. Чеботарева И. Г. Значимость самостоятельной работы студентов в овладении иностранным языком. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер. : Педагогічні та історичні науки.* 2013. Вип. 113. С. 210-214. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_113_29.

3. www.situational-english.com

З ДОСВІДУ ПЕРЕБИГУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТІ ПІД ЧАС ЗАГАЛЬНОНАЦІОНАЛЬНОГО КАРАНТИНУ

1. ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

Мета – виявлення досягнень, а також відображення проблем, пов'язаних із використанням технологій дистанційного навчання, які є загальними для освітньої спільноти, вироблення варіантів вирішення таких проблемних питань, а також визначення основних тенденцій подальшого розвитку процесів використання технологій дистанційного навчання.

2. СТРАТЕГІЯ ТА УПРАВЛІННЯ

В цілому можемо констатувати, що Вінницький державний педагогічний університет впорався із викликами карантинного періоду та зміг перейти на дистанційну модель надання освітніх послуг. Викладачі та студенти майже одночасно визначили найбільш вагомими для них можливості дистанційного навчання: гнучкість у виборі найбільш зручних умов (місця і часу), опрацювання теоретичного матеріалу на різних онлайн-платформах, індивідуалізація навчання. Ще однією з переваг для здобувачів освіти стала можливість продовження у часі засвоєння матеріалу.

Надзвичайно важливим показником є рівень задоволеності учасників освітнього процесу технологіями, які застосовуються в університеті в умовах дистанційної роботи. Переважна більшість студентів та науково-педагогічних працівників запровадженням технологій дистанційного навчання в університеті задоволені. Це означає, що такі технології допомагають підвищувати рівень пізнавальної активності студентів та досягати певних результатів у теоретичних, практичних навичках та у формах підсумкового контролю – це правильний крок, який допомагає у підготовці майбутніх фахівців.

Разом з тим ступінь розвитку технологій дистанційного навчання в університеті підтверджує, що застосування інформаційних технологій в організації освітнього процесу досі не стало пріоритетним для закладу питань, і в більшості випадків відповідальність лягає на факультети, кафедри або й самих викладачів.

3. РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Рівень організації університетом проведення навчання за допомогою технологій дистанційного навчання засвідчує, що для виконання навчальних планів і програм залишилася без змін наявна до карантину послідовність вивчення дисциплін, тобто в умовах дистанційної роботи вдалось забезпечити дотримання складеного раніше розкладу навчальних занять.

З одного боку, жорстке дотримання розкладу ускладнює реалізацію головної переваги дистанційного навчання: гнучкості у виборі найбільш зручних умов (місця і часу). З іншого боку, виконання навчальних планів і програм є обов'язковим, чому сприяє сталий розклад. З огляду на це, вплив недотримання (часткового дотримання) розкладу навчальних занять на якість освіти потребує додаткового вивчення.

Щодо використання технологій дистанційного навчання для забезпечення зворотного зв'язку (передачі/отримання інформації) можна вказати, що основним інструментарієм дистанційного навчання залишаються асинхронні засоби навчання – месенджери, електронна пошта та електронні кабінети на сайтах закладу.

Разом з цим, широко використовувались і синхронні засоби навчання – віртуальні освітні середовища (Moodle, Google Classroom та ін.) та комунікаційні технології (Zoom, Skype, Meet, Hangouts та ін.)

Серед факторів, що негативно впливають на якість впровадження технологій дистанційного навчання і призводять, зокрема, до низького рівня долученості студентів до навчання та заважають викладачу надати якісну освітню послугу слід перерахувати відсутність безперебійного доступу до мережі Інтернет, брак потрібної техніки, відсутність необхідних навичок роботи з технікою, недостатність самоорганізації, погане володіння технологіями дистанційного навчання. Ці причини ускладнювали своєчасність долучення до навчання в дистанційному режимі під час карантину.

Окрім того, здобувачі вищої освіти серйозно ставляться до інших факторів, які ускладнюють навчання за дистанційними технологіями, наприклад, до можливості необ'єктивного оцінювання, наслідком чого, вочевидь, є нерегулярність комунікації з викладачем.

Викладачі серед факторів, які заважають їм надати якісну освітню послугу студентам в режимі дистанційного навчання, найбільш суттєвим визначають відсутність живого контакту між викладачами та студентами.

Викладачі виявляють стурбованість тим, що на момент початку масштабного використання дистанційних технологій були відсутні розроблені досконалі онлайн курси.

Разом із тим найбільш популярним інструментом дистанційного навчання в контексті позитивного досвіду викладачі відмітили підбір навчальних матеріалів і підготовку завдань для студентів, хоча роботу з віртуальними середовищами та комунікаційні технології вважають найбільш ефективною при організації освітнього процесу за дистанційними технологіями.

При спробі визначення рейтингу інструментів дистанційних технологій за ефективністю встановлено, що учасники освітнього процесу в цілому позитивно розглядають питання щодо можливості ефективного навчання із використанням зазначених технологій. Найбільш ефективними інструментами при організації освітнього процесу за дистанційними технологіями вважаються в рівній мірі три інструменти: месенджери (Viber, Messenger, Telegram та інші), віртуальні освітні середовища (Moodle та інші) та засоби відеозв'язку (ZOOM, Skype, Meet та інші). Не залишено поза увагою такий асинхронний інструмент дистанційних технологій, як електронна пошта.

При тому, що в умовах дистанційного навчання використання електронної бібліотеки та репозитарію університету може суттєво підвищити якість самопідготовки студентів, виявився надзвичайно низький рівень використання інформаційних ресурсів закладу.

4. ОЦІНЮВАННЯ ТА СПРИЙНЯТТЯ

Не менш важливим завданням стало визначення інструментів, за допомогою яких вирішуються організаційні питання для здійснення оцінювання під час провадження освітнього процесу в умовах загальнонаціонального карантину. Серед різноманіття таких технологій найбільш вживаним залишається надсилання виконаних студентами завдань на електронну пошту.

Можна зробити припущення, що обрання такого інструменту взаємодії між викладачем та студентом для поточного оцінювання та контролю якості знань викликано саме індивідуальним підходом до забезпечення повноцінного отримання студентами програмних результатів навчання відповідно до змісту певної освітньої програми. Проте, зауважимо, що такий формат найбільш затратний з боку використання часу на підготовку та перевірку завдань і може

значно знизити систематичність (регулярність) проведення контролю якості отриманих знань.

Потребує окремої уваги питання використання дистанційних технологій під час захисту курсових робіт (проектів). Очікувано найбільш оптимальними технологіями визнано як викладачами, так і студентами саме застосування комунікаційних технологій (Zoom, Skype, Meet, Hangouts тощо).

Дуже позитивним фактором використання таких комунікаційних технологій стає технічна можливість фіксації процесу захисту курсових робіт (проектів), що в свою чергу є складовою запобігання необ'єктивному оцінюванню під час захисту.

5. МАТЕРІАЛЬНО-ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Для оцінки якості інформаційного забезпечення провадження університетом дистанційного навчання важливим складником є визначення найбільш популярних інструментів, доступ до яких здобувачам може забезпечити заклад.

Студенти мали відкритий доступ до бібліотеки, бази даних електронних підручників, відкритий доступ до інтернет-сховища навчального матеріалу.

Серед факторів, що негативно впливають на провадження дистанційного навчання, найбільшою технічною проблемою є відсутність або нестабільність інтернету. Серед інших варто відмітити недостатність навичок роботи з програмним забезпеченням, а також відсутність технічних засобів для відеозв'язку та нестабільність роботи серверу закладу освіти.

6. ПІДТРИМКА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ

Науково-педагогічні працівники висловили думки щодо необхідності застосування заходів, що були б корисними для покращення цифрового (дистанційного) навчання та викладання.

Так, вважається корисним запровадження у закладі національних чи міжнародних програм для навчання персоналу, який відповідає за цифрову трансформацію у ЗВО, а також підтримку обміну досвідом в межах закладу, що дасть змогу персоналу вчитися один у одного. Вказується також на необхідність співпраці з іншими закладами та застосування практики збору та аналізу інформації про стан розвитку цифрового (дистанційного) навчання та

відповідні потреби в різних підрозділах ЗВО, а також проведення внутрішнього аудиту з відповідних питань для виявлення сильних та слабких сторін свого закладу.

Важливою складовою забезпечення належного рівня викладання є підвищення кваліфікації викладачів з питань застосування технологій дистанційного навчання.

7. Висновки та пропозиції

Технології дистанційного навчання у світі стрімко розвиваються і, безперечно, є для будь-якого закладу освіти перспективним інструментарієм надання освітніх послуг. Проте, навіть маючи певний досвід, якого набув зокрема Вінницький державний педагогічний університет у зв'язку із використанням дистанційної форми навчання в умовах загальнонаціонального карантину, про підтвердження практичної користі для системи вищої освіти говорити зарано.

Залишились відкритими питання якості показників цього процесу: результативності, ресурсів, оперативності, комплексного програмного забезпечення та провідних освітніх технологій. І в цьому контексті варто подумати про кроки, необхідні для створення відповідних умов та можливостей:

1) з метою формування та поглиблення інформаційно-цифрової компетентності у майбутніх педагогів та науково-педагогічних працівників: в контексті оновлення змісту освітніх програм з підготовки педагогічних працівників впроваджувати модулі з оволодіння віртуальними освітніми середовищами, застосування їх у власній професійній діяльності, створення цифрового контенту;

запровадити курси з підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників щодо оволодіння віртуальними освітніми середовищами;

2) підтримка на державному рівні розроблення та впровадження електронних засобів навчання (е-підручники, відеоконтент, онлайн тести, тощо);

3) розширення використання цифрових технологій під час занять, зокрема з метою формування у здобувачів вищої освіти стійких навичок з використання інформаційних технологій для розв'язання завдань професійного, освітнього та побутового характеру;

4) включення до цільових показників ефективності керівників закладів вищої освіти показники щодо розвитку ІТ-інфраструктури закладу, впровадження електронних засобів навчання.

Віталія Яцишина (м. Хмельницький)

ЗНАКОВО-КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ВИПЕРЕДЖАЮЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Професійна підготовка сучасного спеціаліста – це складний за змістом, тривалий у часі процес, логіка якого визначається запитамі сучасного висококонкурентного ринку праці. Зміст і послідовність етапів навчання майбутніх фахівців підпорядковані цілі трансформації власне академічної діяльності у діяльність професійну.

Загальновідомо, що однією з основних суперечностей сучасної професійної освіти є суперечність між предметним викладанням і потребою у здобутті інтегрованих професійних знань, а в її основі – відмінність між професійною і навчальною діяльністю.

У зв'язку з цим пригадується відомий вислів О. Матюшкіна про те, що на початку навчання у ЗВО студент повинен «перестати» бути школярем, а до його закінчення – студентом [1]. Така подвійна трансформація є надзвичайно складним процесом, про що, зокрема, пише А. Вербицький: «... головні труднощі полягають у зміні соціальної позиції людини під час переходу від школи до ЗВО, способів здійснення навчальної діяльності, в зміні звичних для школяра зв'язків, відносин і стереотипів поведінки» [2].

Нівелювати зазначене протиріччя дозволяє реалізація в освітньому процесі принципів знаково-контекстного навчання, яке має міжпредметний характер. Варто зауважити, що реалізація цього підходу в навчанні окремих дисциплін (особливо гуманітарного циклу) має суттєві особливості, а деколи й обмеження.

Іноземна мова, навчання якої спирається на активну взаємодію та комунікацію учасників освітнього процесу, є однією з дисциплін, що надає значні можливості для реалізації випереджаючої професійної підготовки

студентства. Зокрема, реалізація у лінгводидактичному процесі форм і засобів активного навчання контекстного типу робить можливим:

1) розкрити за допомогою семіотичних, імітаційних і соціальних навчальних моделей суперечливий зміст професійної діяльності майбутнього фахівця і, таким чином, сформувані у студентів більш адекватні уявлення про специфіку обраної спеціальності;

2) сформувані у студентів комплекс ділових та соціальних якостей: вміння адаптуватися в колективі, приймати самостійні обґрунтовані рішення з урахуванням позиції інших осіб, брати на себе ініціативу та відповідальність, раціонально організовувати власну працю і діяльність підлеглих, знаходити ефективні способи отримання та використання інформації тощо;

3) забезпечити діяльну позицію майбутніх спеціалістів відносно імітованих процесів через необхідність реально діяти в запропонованих ситуаціях, здійснити вибір і реалізувати його в своїй поведінці;

4) відтворити в навчальних моделях професійні контексти породження потреби в знаннях (у тому числі іншомовних) та їхнього практичного використання для досягнення корисного результату;

5) підвищити рівень іншомовної компетентності студентів, удосконалити їхні вміння застосовувати знання іноземної мови у значущих контекстах комунікації;

б) створити умови для трансформації пізнавальної мотивації у професійну і тим самим забезпечити поступовий перехід від організації і регуляції навчальної діяльності викладачем до її самоорганізації і саморегуляції суб'єктами учіння.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 206 с.

2. Матюшкин А. М. Актуальные проблемы психологии высшей школы. М. : Знание, 1977. 44 с.

СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ

Ніна Біжан (м. Вінниця)

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ АКАДЕМІЧНОГО ІНШОМОВНОГО ПИСЬМА МАГІСТРІВ

В рамках Болонського процесу, реалізуючи програму академічної мобільності, студентських та викладацьких обмінів, спільних програм кількох університетів, відбувається своєрідна адаптація української університетської освіти до академічних програм європейських ЗВО, що передбачає неминучість навчальної та наукової діяльності українських студентів іноземною мовою, розвиток їх академічної культури.

В традиціях університетської освіти академічна культура розуміється як сукупність норм і цінностей навчальної та наукової діяльності університету [2, с. 180], а також включає не тільки знання, а й різного роду діяльність, спрямовану на формування дослідницьких компетенцій студентів, тобто готовність до переходу від теоретичного знання до застосування їх на практиці, здатність до переносу знань й умінь в нові ситуації і подолання інертності мислення і т.п.

Формування *академічної культури* і дослідницьких компетенцій студентів нерідко розглядається як засіб розвитку критичного, творчого мислення, загально гуманітарної підготовки, формування мовної культури, входження в академічне середовище університету, професійного самовизначення і розвитку, самоосвіти та самостійної роботи.

Перш за все, це стосується *наукової мови письма*, тобто академічного письма, яке розглядається як технологія навчання дослідницької діяльності, що дозволяє розвивати загальнокультурні та дослідницькі компетенції студентської молоді: грамотну академічну мову, культуру наукового письма студентів і викладачів, наукову комунікацію не тільки в середовищі вчених, але й у середовищі студентства [3, с. 76].

І якщо в європейських вищих освітніх закладах система розвитку академічної культури вже цілком склалася, то в українських вишах студенти часто не усвідомлюють, що саме письмовий науковий текст лежить в основі

усного виступу. Вони невмотивовані на формування навичок і умінь академічної писемного мовлення, значимість якої особливо зросла у зв'язку з необхідністю розвивати публікаційну активність молодих дослідників і професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти в провідних зарубіжних виданнях, індексованих в Web of Science, Scopus, Index Copernicusta у міжнародних наукових подіях різного рівня.

Відтак, навчання магістрів іншомовного академічного письма передбачає детальний аналіз лінгвістичного аспекту іншомовної компетенції академічного письма, зокрема структурно композиційних, лексико-граматичних, синтаксичних особливостей академічного тексту. Головною функцією наукового тексту є його інформативність, тобто зберігання і передача наукової інформації, яка ділиться на смислові блоки, щоб завдяки такому поділу зробити текст більш доступним для представлення вже відомого знання і нового, отриманого автором дослідження. Логічна послідовність подання інформації обумовлена етапами наукової діяльності вченого і внутрішньо текстовими зв'язками, що забезпечують зв'язність і завершеність тексту, ясність висновків, які у певному сенсі інтертекстуальні, оскільки спираються не тільки на нове знання, а й на старе, створене іншими авторами, і становить загальнокультурний фонд науки [1].

Створення наукового тексту є складним завданням, оскільки слід враховувати вимоги наукового стилю і правила оформлення тексту, що і складає основу письмової наукової культури. Саме в процесі вивчення іноземної мови магістранти ознайомлюються з основною функцією наукових текстів, яка реалізується в формуванні, накопиченні і передачі наукових знань про світ, та особливостями наукового стилю, що включає інформативність, точність, об'єктивність, доказовість, формальність, логічність, абстрактність, безособовість, зв'язність, аргументованість.

Виявлені лексико-граматичні та синтаксичні особливості англomовного академічного дискурсу необхідно включити в зміст і модель навчання магістрантів, оскільки оволодіння цими знаннями активізує реферування та переклад автентичних наукових текстів за напрямом підготовки, формування англomовного наукового тезауруса, декодування англomовного наукового профільного тексту, написання та оформлення різножанрових текстів

наукового дискурсу та їх обговорення, що дозволить більш ефективно формувати англomовну компетенцію академічного письма магістрантів як необхідного елемента їх наукової і професійної компетентності.

Список використаної літератури

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва. Едиториал УРСС. 2004. 144с.
2. Прохоров А.В. Соотношение корпоративной и академической культур в современном университете. *Вестник Тамбовского университета им Г.Р.Державина*. 2010. Вып. 10(90). С.179-184.
3. Hundarenko O. Challenges of Teaching Academic Writing Skills in ESL Classroom (Based on International Teaching Experience). *Revista Romanea scapentru Educatie Multidimensionala*, 2019.11 (4), 70-83. Doi : 10. 18662 / rrem /158.

Ірина Білошицька (м. Вінниця)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕХНОТРИЛЛЕРЕ ДЭНА БРАУНА «ЦИФРОВАЯ КРЕПОСТЬ»

Современный русский язык за последнее десятилетие пополнился новым пластом лексики – компьютерной терминологией. Данная лексика употребляется как в научно-технической литературе, так и в повседневной речи пользователей электронных сетей, а также в языке художественной литературы.

Роман «Цифровая крепость» Дэна Брауна. относится к жанру научной фантастики, технотриллер. Сюжет романа раскрывает тайны криптографии. Тематика и жанр произведения обусловили выбор лексики, которая включает большое количество компьютерных терминов.

В тексте романа часто встречаются термины: «компьютер», «персональный компьютер», «домашний компьютер», «экран», «алгоритм», «вирус», «монитор», «файл», «внешний файл», «резервный файл». Только один раз в произведении были употреблены лексемы: «антивирусная программа»,

«антивирусное программирование», «антивирусный фильтр», «резервный файл», «сканер», «скоростное печатное устройство», «двоичные данные», «пределы памяти», «память», «форматирование», «магнитный носитель», «гибкий диск», «межсетевый шлюзы», «вводимые файлы», «подпрограмма», «Лимбо», «Си», «Паскаль», «чат», «Diffie-Hellman», «ZIP», «IDEA», «El Gamal», «PGP», «Lucifer», «DSA». Употребление данных компьютерных терминов в романе объясняется профессиональной деятельностью главной героини Сьюзен.

В романе «Цифровая крепость» Дэн Браун использует разные структурные типы компьютерных терминов: однокомпонентные, двухкомпонентные, многокомпонентные. Большинство терминов относится к однокомпонентному разряду.

Терминологическая лексика встречается как в авторской монологической, так и диалогической речи персонажей. Так как отличительной чертой диалогической речи является экономия языковых средств, то некоторые из терминов автор использует в сокращенном или усеченном виде.

Таким образом, можно сделать вывод, что большое количество компьютерных терминов в тексте мотивируется тематикой, жанром и художественной манерой писателя.

Список использованной литературы

1. Браун Дэн. Цифровая крепость / Дэн Браун. – М.: АСТ, 2014. – 448 с.

Юлія Бондарчук (Вінниця)

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

Комунікативна компетенція ґрунтується на комунікації і комунікативному підході, в основі якого лежить діалоговий підхід. Діалог в рамках нашого дослідження зводиться до діалогу культур, де розуміння іншої

людини передбачає взаєморозуміння різних особистостей, які володіють різними культурами, логіками мислення, різними смислами істини.

У зарубіжній педагогіці поняття «комунікативної компетенції» ввів Д. Хаймс, об'єднуючи цим поняттям граматичну (правила мови), соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови), дискурсивну (правила побудови осмисленого висловлювання) і стратегічну (правила побудови контакту зі співрозмовником) компетенції. Однак надважливим компонентом у понятті «комунікативної компетенції» як вважають науковці, є правила етикету, які обумовлені культурними нормами, а саме вміння користуватися мовою з урахуванням прийнятих форм, правил, моделей спілкування в даному співтоваристві [1, с. 21].

Є.Ю. Петрищева вживає поняття «комунікативна компетентність» і визначає її як здатність здійснювати мовну діяльність, реалізуючи комунікативну мовну поведінку на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціолінгвістичних та країнознавчих знань та навичок. Комунікативна компетентність, на її думку, передбачає знання відомостей про мову, розуміння відносин між комунікантами, володіння лінгвістичною компетенцією, вміння організувати мовне спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доцільності [2].

Відтак, наявність комунікативної компетенції потрібно розуміти як здатність використовувати мовні знання в реальному спілкуванні на основі комунікативних і організаторських умінь, комунікативного самоконтролю, вміння продуктивно виходити з конфліктної ситуації. Саме така риса особистості забезпечує активну роботу з синтаксичної (знакової), семантичної (сміслової) і прагматичної (ціннісної) інформацією для здійснення адекватного впливу на навколишній світ.

Особливим педагогічний феноменом методисти відзначають такий елемент комунікативної компетенції як комунікативна культура особистості, розглядаючи її як професійно значущу якість, що включає систему комунікативних знань, умінь, навичок, цінностей і образів поведінки, прийнятих в суспільстві, що визначають позицію особистості в педагогічному процесі.

Важливо також зазначити, що комунікативна компетенція необхідна для комфортного існування і розвитку особистості як в студентському віці, так і для роботи за фахом, в діловому спілкуванні. Комунікативна компетенція як компонент культури іншомовного ділового спілкування стає обов'язковим компонентом сучасного професіоналізму і сучасної вищої освіти.

Комунікативна компетенція студентів при підготовці до ділового спілкування повинна включати своєчасне застосування певних комунікативних умінь, а також знання правил мовної поведінки для застосування в міжособистісних контактах. В основі зазначеної компетенції лежать знання з теорії і практики психології ділової комунікації, що включають засоби спілкування, норми і правила поведінки, особливості етикету, способи встановлення і підтримання контактів, прийоми самоконтролю [3].

З метою розвитку комунікативності студентів у діловому спілкуванні варто надати перевагу: використанню інтерактивних методів (дискусія, рольова гра, ділова гра); забезпеченню комфортної атмосфери на заняттях для уникнення мовних та психологічних бар'єрів, а також зосередити свою увагу на проблемному навчанні, а саме на створенні проблемних ситуацій, що позитивно вплине на продуктивність навчання та підсилить комунікативну мотивацію студентів у діловому спілкуванні.

Багато сучасних дослідників є прихильниками розвитку ділової особистості і її комунікативної компетенції через ігрові технології, що особливо актуально для підготовки фахівців і керівників на основі відпрацювання прийомів аналізу тактики і стратегій, моделювання взаємодії, імітації ситуацій, формування еталонів ділового поведінки.

Список використаної літератури

1. Берков В.Ф., Яскевич Я.С. Культура диалога: учеб. пособие. Минск: Новое знание, 2002. 152 с.
2. Петрищева Е.Ю. Театрализация как средство развития коммуникативной компетентности студентов - будущих учителей иностранного языка. *Педагогическое образование и наука*. 2009. №11. С.52-54.
3. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. Київ: *Спілка рекламистів України*, 1996. 272 с.

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В епоху модернізації освітнього процесу, з'являється потреба у регулярному впровадженні різних видів педагогічних інновацій у систему освіти. Протягом десятиліть, підходи та методи викладання англійської мови значно еволюціонували, що зумовило прогресивне впровадження інноваційних технологій в освітнє середовище. Поєднання невичерпних можливостей мережі Інтернет та комплексне застосування методів, засобів і форм навчання англійської мови, відкривають для нас нову сходинку у модернізоване або так зване мобільне навчання.

Використання освітніх мобільних технологій у процесі навчання давно не новина, адже завдяки цьому впровадженню учень має можливість здобувати навички не тільки в період уроку, а й поза його межами виконуючи різні види та рівні завдань у своєму мобільному телефоні. Така форма навчання сприяє, насамперед, формуванню іншомовної комунікативної компетенції, а також мотивації для оволодіння мовленнєвими уміннями та навичками іноземної мови.

Використання інноваційних технологій у процесі викладання іноземних мов, є актуальним питанням сьогодення. Такий спосіб навчання є досить новим, але розповсюдженим. Сьогодні вчитель має вміти використовувати такі педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології, які сприяли б розвитку в учнів навчально-пізнавальної активності, самостійності, а також формуванню та розвитку ключових компетентностей. Серед таких технологій є технологія мобільного навчання з використанням додатків для мобільних пристроїв [1, с. 12].

Більшість учнів мають у своєму розпорядженні мобільні пристрої, тому варто звернути увагу на те, як можна мотивувати учнів застосовувати їх не тільки як вид розваг чи спілкування, а перетворити їх мобільний пристрій на інструмент для навчання, як в школі так і поза її межами.

Ідея мобільного навчання заснована на використанні навчальних можливостей, що надаються мобільними технологіями. Такий метод найбільш актуальний, коли учень не знаходиться у заздалегідь визначеному місці і

навчається, використовуючи ситуативний підхід і доступні йому ресурси. Мобільне навчання також дозволяє учням легко змінювати обстановку й умови навчання та поєднувати навчання в декількох навчальних закладах. [3].

На просторах інтернету існує безліч мобільних додатків та соціальних мереж, які дають змогу реалізувати досконале засвоєння усіх чотирьох загальноприйнятих видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма.

Користуючись матеріалами таких додатків як Advanced English Listening, Awade, English Helper, можна обрати різні матеріали для навчання. Додатки дають змогу слухати пісні, дивитись фільми та відео, корегувати вимову, дивитись телепередачі та виконувати різні типи завдань на аудіювання. На заняттях також використовують фонетичні вправи, де диктором виступає носій мови. таким чином студенти вчаться правильно вимовляти звуки, слідкують за інтонацією. зрозуміло, що такий вид завдань краще виконувати на власному телефоні [2].

Розумне використання інноваційних технологій під час навчання, дасть нам змогу мотивувати учнів, заохотити та урізноманітнити види діяльності на уроках. Але варто вміти поєднувати модернізоване навчання зі звичайним. Мобільні додатки дають нам можливість істотно підвищити ефективність навчального процесу, представити навчальний матеріал на всіх його рівнях, об'єднуючи теоретичні знання з конкретикою наочності практичної діяльності.

Список використаної літератури

1. Бикова Ю. О. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. рекомендації / Ю.О.Бикова, О. М. Спірна, О. В. Овчарук. –К. : Атіка, 2010. –88 с.
2. Ворона Т.О. Використання мобільного телефону для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземної мови. [Електронний ресурс] / Ворона Т.О., Корягіна А.Ю // 57Закарпатські філологічні студії. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/8/part_2/13.pdf
3. Мобільне навчання для якісної освіти та соціальної інтеграції. Аналітична записка інституту ЮНЕСКО по інформаційним технологіям. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214679.pdf>.

КОНЦЕПТУАЛЬНА ПОСТАСЬ ОБРАЗУ ЖІНКИ-
ДОМОГОСПОДАРКИ ВАМЕРИКАНСЬКОМУ ТЕЛЕСЕРІАЛІ
«ВІДЧАЙДУШНІ ДОМОГОСПОДАРКИ»

З позицій лінгвокогнітивного підходу образ жінки охоплює три рівні, а саме: передконцептуальний, концептуальний та вербальний [1, с. 117-138]. У нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на розкритті концептуальної іпостасі жінки на основі образу Брі ван де Камп, головної героїні американського серіалу «Відчайдушні домогосподарки». Брі Ван Де Камп вважалася зразковою господинею у всьому передмісті та чудовою берегинею сімейного вогнища. Зовнішній вигляд Брі повністю відповідав її вишуканій мові та бездоганним манерам. Жінка любить експериментувати у кулінарному мистецтві, однак родина не сприймає такого роду прояви уваги та дратується від її надмірної штучної люб'язності. Брі завжди сприймає хатні справи як можливість відпочити, медитувати, побути в тиші наодинці. Саме тому концептуальна метафора **HOUSEWORK IS REST** (*the way to disengage emotionally*) [3, ДН: 22.06-22.09] підкреслює її справжню натуру та внутрішній стан. Чоловік Брі відчуває себе дискомфортно, спостерігаючи за прагненням дружини бути ідеальною господинею. Про це свідчить наступна концептуальна метафора **HOUSEWIFE IS A PERFECTIONIST**, репрезентована в такому контексті: «*You're **this plastic suburban housewife** with her pearls and her spatula who says things like `We owe the Hender sons a dinner`. Where's the woman I fell in love with who used to burn the toast and drink milk out of the carton and laugh? I need her. Not this **cold, perfect thing** you've become*» [4, ДН: 37.51-37.56]. На його думку, кохана є не людиною, а холодною штучною річчю (*plastic; a cold, perfect thing*), таким собі ввічливим роботом, що не здатний виражати власні почуття. Оскільки Брі постійно прагне до самореалізації як найкраща господиня, зовсім скоро після переїзду її починають вважати найкращою матір'ю та елегантною дружиною у всій околиці. Заздрощі сусідів виявляються у такій концептуальній метафорі як **HOUSEWIFE IS A RIVAL**, що вербалізується перефразованим

словосполученням *keeping up with Breevan de Camp* [5, DH: 0.51 – 1.02], підтверджуючи тим самим всезагальне визнання жінки.

Варто зауважити, що діти теж не могли знайти контакт з матір'ю та намагалися триматися її осторонь, а Брі Ван де Камп, в свою чергу, так любить своїх дітей, що хоче захистити їх від будь-яких критиків. Вона карає їх за кожен маленький проступок, який вони роблять, але коли мова заходить про серйозні речі, вона вважає за краще брехати, ніж виставляти своїх дітей в поганому світі. До прикладу в ситуації, коли під колесами сина Ендрю загинула мама сусіда, Брі абсолютно забуває про етичний моральний кодекс, що виражається концептуальною метафорою **MOTHER IS A CRIMINAL** в наступному контексті: «*Our son could spend the rest of his life in jail. ... I won't allow that... Bree knew what she was about to do was wrong, but like most sinners, she would worry about her guilt tomorrow*» [6, DH: 2.49-3.03]. У лексикографічних джерелах подається наступна дефініція лексичної одиниці “*criminal*”: «*relating to, involving, or being a crime; guilty of crime*» [2], на основі чого ми виділяємо такі основні лексеми як *crime* та *guilty*. У досліджуваному матеріалі епізоду знаходимо ту ж саму лексему «*guilt*» та синонім «*criminal*» - «*sinner*». З цього слідує, що коли мова заходить про власних дітей, моральний закон для Брі Ван Де Камп не існує.

У шлюбі Брі також складається не все так гладко. Чоловік Рекс зажадав розлучення, прагнучи втекти від штучної люб'язності та правильності Брі, яка скоріше «була схожа на актрису з реклами про мийні засоби». Почуття кохання остаточно згасають, коли Рекс потрапляє на лікарняне ліжко й жінка чітко і холодно заявляє, що все покінчено, де й зустрічається наступна концептуальна метафора **LOVEISVOID**: «*The doctor said you could be here for weeks. Would it make you feel any better if I told you I'm sorry for what I did? Yes, it would if I still felt anything for you. But as it stands, the place you used to occupy in my heart is very much empty now*» [7, DH: 18.29-18.35]. Концепт LOVE вербалізується за допомогою такого словосполучення як «*place in my heart*» та осмислюється як фізичний простір, а саме вакуум.

Отже, у образі Брі Ван Де Камп безсумнівно домінує аспект справжньої класичної домогосподарки XIX століття, про що свідчать такі концептуальні метафори як **HOUSEWORKISREST**, **HOUSEWIFEISAPREFECTIONIST**, **HOUSEWIFEISARIVAL**, а також відчайдушної матері, що зриває маску

ідеальної людини тільки, коли її діти потрапляють в серйозні неприємності. Даний аспект об'єктивується в такій концептуальній метафорі як **MOTHERISACRIMINAL**.

Список використаної літератури

1. Л. Белехова. Словесний образ в американській поезії: лінгвокогнітивний аспект. Херсон, 2004. 308 с.
2. Cambridge English Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата звернення: 29.10.2020)

Список джерел ілюстративного матеріалу

1. American series, Desperate Housewives. Season 1, Episode 2. URL: <https://www.dailymotion.com/video/x6uq644> (дата звернення 30.10.2020)
2. American series, Desperate Housewives. Season 1, Episode 1. URL: <https://www.dailymotion.com/video/x57r58j> (дата звернення 30.10.2020)
3. American series, Desperate Housewives. Season 1, Episode 7. URL: <https://www.dailymotion.com/video/x57xjzf> (дата звернення 30.10.2020)
4. American series, Desperate Housewives. Season 1, Episode 9. URL: <https://www.dailymotion.com/video/x61jpu9> (дата звернення 30.10.2020)
5. American series, Desperate Housewives. Season 1, Episode 13. URL: <https://www.dailymotion.com/video/x6uq4z5> (дата звернення 30.10.2020)

Ірина Гнатюк (м. Вінниця)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ТВОРІВ Н. ГОТОРНА У ШКОЛІ

Натаніель Готорн є одним із найвидатніших письменників американської літератури. Його творчість характеризується високим рівнем алегоричності, плинністю оповідання та поєднує в собі декілька стилів як то нарис, есе та оповідь. Саме це дозволяє автору одночасно розповісти історію та звертатись до читача, побуджуючи його до глибоких роздумів та широких моральних узагальнень. Романах Н.Готорна притаманна певна фрагментарність. У дусі

поетики романтизму він виходив з того, що творець повинен уміти переключатися зі світу реальності у сферу умовності, фантастики, вигадки, саме тому у його творах час та місце розвитку подій завжди невизначені і наче відокремлені [3, с. 42].

У романах письменник часто звертався до алегорії і символіки, морально-філософського дидактизму та до аналізу душевного стану людини, яка мала таємний гріх. За цю рису Н.Готорна часто критикували як письменника, що зовсім не відображає тогочасну реальність та життя епохи. З іншого боку, саме ця риса творчості Н.Готорна визначила його як культового письменника століття та залишає його твори актуальними і у сьогоденні [2, с. 6-7].

Творча спадщина Натаніеля Готорна багата на проблеми гріховності людської душі, ставить під сумнів необхідність покарання за скоєний злочин і сам злочин загалом. Його персонажі неоднозначні, амбівалентні, а саме тому завойовують увагу читача і знаходять певний відгук у кожного з них. Питання, які Н.Готорн порушує у своїх творах, можуть стати актуальною темою для обговорення на уроках зарубіжної літератури, тобто їх можна використати як базу для застосування проблемного методу. Вчитель може використати річ або ситуацію, яка стала основою сюжету роману, або одного з головних персонажів і спонукати учнів до обговорення.

Створюючи подібну ситуацію, викладач спонукає учнів до самостійного мислення та аналізу поставленої проблеми, стимулює творчий підхід до вирішення питання, оскільки визначених персонажів у Н.Готорна немає і читач має дійти власного висновку. Також подібним методом можна залучити учнів до більш детальної роботи з текстом, що розвиває їхні пізнавальні навички [1, с. 23].

Список використаної літератури:

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н.П Наволокова. – Х., Вид.група “Основа”, 2009. 176 с.
2. Історія зарубіжної літератури ХХ століття / під ред. Л.Г. Андреева, М., 1980.
3. Літературна історія Сполучених Штатів Америки.Т.ІІІ / під ред. Р. Спиллера, У. Торпа, Т.З В. Джонсона, Г.С. Кенби, М., 1979.

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ВЧИТЕЛЯ 21 СТОЛІТТЯ

Особистісно-професійні якості сучасного вчителя наразі відображають його професійні ролі, а саме дослідника, експериментатора, технолога, куратора, наставника та колаборатора [5]. За висновками американських дослідників К. Кея і Ш. Робінсона, слід робити виразний акцент на розвиткові цілого ряду особистісно-професійних якостей педпрацівників, які покликані реалізовувати професійні функції у відповідності до умов 21 століття [6, с. 10].

Отже, серед найважливіших професійно-особистісних рис учителя 21 століття передусім розглядаються *психологічна гнучкість та адаптивність*. Психологічна гнучкість необхідна вчителю як представникові соціальної професії не лише для ефективної взаємодії з учнями як носіями певних цінностей, уявлень, що мають різноманітні особливості мислення та поведінки, але й для готовності сприймати, приймати і впроваджувати щоразу нові ідеї, з готовністю розглядати альтернативні точки зору, працювати з новою інформацією, іноді інтегрувати предметні знання з інших дисциплін у вивчення іноземних мов. Не слід забувати, що молодому фахівцеві потрібно співпрацювати з представниками різних вікових категорій, тому міжгенераційна взаємодія також вимагає гнучкості та здатності адаптуватися, бути готовим зрозуміти, збалансувати різні підходи до професійних питань, обговорювати та приймати раціональні рішення.

Ініціативність і самоспрямованість виступають не менш важливими особистісно-професійними характеристиками сучасного вчителя і є якостями, супутніми до навичок 21 століття – креативного та критичного мислення. Творча ініціатива вчителя є необхідною передумовою активного залучення учнів до навчального процесу, пошуку нових форм і методів роботи, підвищення якості навчання. Самоспрямованість як ознака наявності в учителя внутрішньої мотивації до розвитку та самовдосконалення, налаштованості на навчання впродовж життя, здатності до саморефлексії та самоідентифікації [1] є необхідною передумовою професійного зростання та, в результаті, якості освіти взагалі.

Комунікативна культура є особливо актуальною в епоху необмежених можливостей спілкування та інтенсивної професійної взаємодії. Особливої

важливості комунікативна культура набуває у діяльності вчителя іноземних мов як комунікативної дисципліни.

Продуктивна компетентність учителя конкретизується у таких її ознаках, як: вміння інтерпретації предметного матеріалу; проектування пізнавальних методів і дій; організація навчальної діяльності учнів шляхом розкриття їхнього суб'єктивного досвіду через діалог, рольову гру, рефлексію тощо з метою не лише здобуття учнями знань, але і забезпечення та підтримки мотивації до навчання [4].

Лідерські здібності та відчуття особистої відповідальності є об'єктивною умовою та інструментом демократизації освіти. Як зазначає Л. Маргуліна, демократизація освіти передбачає не лише розширення учнівських прав та повноважень, а і обов'язкову демократизацію діяльності педагогічного колективу [3; с. 8]. Іншими словами, учитель у цій системі отримує більше автономії та свободи дій, права на ініціативу та втілення власних ідей та проєктів. Реалізація такої моделі педагогічного управління неможлива без наявності у вчителя лідерських якостей, які, за О. Пономаренком, включають ініціативність, відповідальність, здатність до інтеграції соціальних ролей, інноваційне мислення тощо [4; с. 265]. Визначальною рисою лідера є його включення у процес навчання не лише у ролі керівника, але й у ролі активного учасника, який займає гнучку позицію у співпраці з учнями та делегує їм свої повноваження.

Список використаної літератури

1. Литовченко І. Самореалізація як основний мотиваційний чинник у навчанні дорослої людини у педагогічній спадщині М. Ноулза. *Порівняльно-педагогічні студії*. №1(7), 2011.

Лях Г. Формування продуктивної компетентності вчителів. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/formuvanna-produktivnoi-kompetentnosti-vciteliv-172923.html>

2. Маргуліна Л. Демократизація освіти: український історичний 8. досвід і сучасність. *Гілея: науковий вісник: зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, УАН; голов. ред. В. М. Вашкевич. – К., 2011. – Вип. 43. – С. 397-404.*

3. Пономаренко О. Проблема лідерських якостей вчителя в дослідженнях вітчизняних учених. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2013. Вип. 15. С. 263-268.

4. Bates S. *The Anatomy of a 21 Century Educator*. Retrieved from: https://www.slideshare.net/EdPER_talks/the-21st-century-educator-students-as-partners-in-teaching-and-learning

5. Greenhill, V. 21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation. September, 2010. USA: AACTE.

Аліна Горбань (м. Вінниця)

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ЯК РЕЗУЛЬТАТ СОЦІОБІОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ

Беручи за основу антропоцентричний підхід у лінгвістиці, вчені виділяють категорію «гендера» як одного із параметрів визначення мовленнєвих та комунікативних особливостей конкретного індивіда. Визначну роль у відтворенні соціокультурної інформації про індивіда відіграють різнорівневі мовні одиниці, які формують загальну сукупність типових емоційних, психічних, соціокультурних та поведінкових особливостей, зазвичай притаманних чоловічій або жіночій статі в певній культурі на певному рівні розвитку [2, с. 110].

Специфіка мовленнєвої поведінки чоловіків та жінок пов'язана із соціофізіологічними чинниками, що сформували протягом еволюції людини. Спостереження за поведінкою представників жіночої та чоловічої статі дає змогу виділити наступні мовні стратегії жіночої статі:

1. Мовлення жінки зазвичай спокійне, довірливе та дещо наївне;
2. При комунікативному акті представниці жіночої статі слідує стилю співробітництва, тобто прагнуть до діалогу, дотримуються теми розмови, в той час як чоловіки зосереджені на постійному самоствердженні протягом комунікацій;
3. Жінки тяжіють до особистісного спілкування та спілкування у парах. [3, с. 111].

Варто відзначити, що на лексичному рівні жінки виражають свою емпатичність, емоційність та чутливість за допомогою широкого діапазону вигуків, порівнянь, епітетів, метафор, зменшувальних слів, евфемізмів тощо. На граматичному рівні жінки схильні до частішого використання пасивного стану, що пояснюється особливістю жінок залишати твердження непевним та неточним, бути обережнішими щодо вияву своїх пропозицій та тверджень[4, с. 111].

Визначаючи характеристики художнього мовлення чоловіків та жінок, неможливо обійти увагою вагомість соціальних чинників, зокрема традиційний розподіл гендерних соціальних ролей. Цей чинник накладає відбиток на типову тематику письменниць жіночої статті, яка здебільшого відображає соціальні ролі жінки, включаючи роль матері, дружини, доньки чи коханки [2, с. 112].

Отже, можемо стверджувати, що гендерні відмінності мовленнєвої поведінки формуються на основі біологічної статті, проте необхідним є і зазначення того, що гендерність – це процес, який відбиває також умови суспільства, які провокують відмінності між ролями статей, їх психічних, моральних і ментальних характеристик, які з часом формують певну мовленнєву поведінку індивіда.

Список використаної літератури

1. Корнева Л. Гендерний аспект комунікації. Філологічні науки. 2013. №. 13. С. 106-113.
2. Мельник Ю. П. Об'єктивація гендерних стереотипів у сучасній лінгвістичній науці. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2009. №. 45. С. 110-114
3. Осіпова Т. Ф. Гендерний аспект комунікативної поведінки людини: параметривербальної і невербальної комунікації. Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2012. №. 7. С. 109-120.
4. Приходько Г. І. Особливості стратегій мовленнєвої комунікації чоловіків і жінок. Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Сер.: Філологічні науки (мовознавство). 2014. №. 2. С. 109-111.

ФЛОРИСТИЧНІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Фразеологія, як і мова, відображає культуру, історію та звичаї як суспільства в цілому, так і окремого народу. Фразеологічні одиниці інтерпретують дійсність за допомогою образів та відіграють особливу роль у втіленні національної та культурної впевненості людей та їхньої ідентифікації. Саме тому когнітивісти надають великого значення мові як мисленнєвому явищу, адже вона накопичує та передає інформацію про світ та формує мислення індивіда. У процесі створення фразеологізмів роль відіграють понятійний зміст, категоріальне значення та суспільне відображення. Відбувається переосмислення мовної одиниці, її семантична перебудова, і в результаті компоненти фразеологізму частково або повністю втрачають властиве їм раніше лексичне значення та номінативну функцію [1, с. 26]. Внаслідок цього фразеологічна одиниця отримує єдине загальне семантичне значення. Внутрішня форма фразеологізмів має цілком самостійне етимологічне значення та тісно пов'язана з вмотивованістю цієї одиниці. В.М. Угринюк вважає вмотивованість фразеологізму кількісною та якісною характеристикою внутрішньої форми та підкреслює, що «вмотивованість – суто синхронне явище, пов'язане з переосмисленням та втратою початкового трактування фразеологізму, вона може змінюватися з часом і цим вона відрізняється від етимології» [3, с. 6]. Фразеологічне значення не є тотожним лексичному насамперед через вторинне відтворення картини світу, саме тут уже виражено інтелектуально-емоційне освоєння носіями мови відповідної дійсності.

Етнокультурна проблематика зараз дедалі важливіша для антропоцентрично зорієнтованої фразеології, так як традиційна фразеологія відносить це до компетенцій психології та логіки. Фразеологічна система мови відображає національно-культурну специфіку. Той чи інший об'єкт у певній культурі існує у специфічному оточенні властивому лише даній культурі, має культурно обумовлені асоціативні зв'язки. Підкреслимо, що фразеологічний фонд мови може змінюватися залежно від національної культури, субкультури та культур інших народів.

Дослідження фразеологічних одиниць з флористичним компонентом дає підставу стверджувати, що група таких стійких виразів є досить різноманітною та неоднорідною у своєму складі. Це зумовлено тим, що саме поняття «флористичний компонент» досить не чітке. Назви рослин можуть позначатися різними термінами: фітонім, флоронім, флоризм, флоролексема, ботанізм, ботанонім та інші. Результатом цього є велика кількість класифікацій. Найбільш влучним ми вважаємо поділ А.О. Шестакова [4, с. 170]:

- стійкі сполучення слів, до складу яких входить елемент, що називає певну рослину загалом (квітка, ягода, фрукт тощо);
- фразеологізми, до складу яких входить елемент, що називає частину рослини (листова пластина, стебло, коріння тощо);
- фразеологізми, у яких названо вид рослини (дерево, кущ, трава).

Ознакою національної специфіки фразеологічного значення є культурно маркований компонент – символ. Розмаїття міфологічних уявлень про одну й ту саму рослину породжує багатоваріантність символіки фітонімів.

До складу значної кількості українських фразеологічних одиниць входять національно-марковані компоненти «мак», «дуб», «верба», «калина». Серед німецьких фразеологізмів більш поширені «акація», «береза», «вишня», «сосна», «дуб».

Отже, фразеологізм ми розглядаємо як ментальну сутність, яка насамперед пов'язана з мовною формою та активується у свідомості носіїв мови інформацією. Вмотивованість фразеологізмів має образну природу, їм притаманна експресивність та стилістична забарвленість. Флористичні компоненти не тільки урізноманітнюють компонентний склад фразеологічних одиниць, а й слугують потужними етнокультурними маркерами україномовної та німецькомовної картин світу.

Список використаної літератури

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2001. 123с.
2. Голубовская И.А. Этнические особенности языковых картин мира. Монография. Киев: Киевский университет, 2002. 293 с.
3. Угринюк В.М. Типологія вмотивованості фразеологічних одиниць сучасної німецької мови (кількісні та якісні характеристики): автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04. Германські мови. К., 1993. 16с.

4. Шестаков А.О. Семантика та функціонування фразеологізмів з флористичним компонентом в українській та англійській мовах. *Лінгвістика*. 2012. № 3. Ч.1. С. 169-173

Юлія Гуліта (м. Вінниця)

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ДИГІТАЛЬНИХ МЕДІАЗАСОБІВ ПРИ ОБМЕЖЕНОСТІ ТЕХНІЧНИХ ТА МАТЕРІАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ВИКЛАДЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Обране питання потрібно досліджувати з декількох причин. По-перше, цифрова освіта є надзвичайно важливою з огляду на потребу реального, а не на папері впровадження цифрової освіти. Це питання потребує глибокого опрацювання з позиції обмеженого доступу до Інтернету та обмежених матеріальних ресурсів в Україні. Справа полягає у більшій результативності впровадження цифрової освіти у регіонах Європи та Північній Америці саме через наявність більшого обсягу технологічних можливостей для діджиталізації.

В Україні існує велика диференціація можливостей для проведення онлайн освіти між міською та сільською місцевостями. Недостатнє фінансове благополуччя часто заважає забезпечити дитину безперебійним доступом до Інтернету. І як наслідок якість освіти падає, а учні старших класів з проблемами фінансового забезпечення втрачають можливість підготуватись до вступу в університет [1].

Вирішити проблему підвищення життєвого рівня населення у короткий термін неможливо, тому дана ситуація має вирішуватись з іншого боку. Слід обрати ті форми онлайн навчання, які можливо застосувати без регулярного інтернет покриття. До таких форм слід віднести записи уроків та тренінгів. Також тут підійдуть платформи з можливістю завантаження завдань і відповідей до них такі як гугл класрум. Але такі засоби хоча частково і компенсують відсутність регулярного доступу до Інтернет, проте повністю проблему обмеженості ресурсів не вирішують [3].

Це питання слід розглянути також з позиції дотримання обмежень карантину. Використання інтернет-кафе, чи зібрання разом у точці доступу до мережі призведе до скупчення людей і порушення карантинних обмежень. Саме тому слід виявити інший шлях. Таким шляхом можуть стати завдання з віддаленим терміном виконання. В такому разі отримуємо можливість здійснити виконання плану не одразу. Медіа засоби – записані новини та інтерв'ю, перегляд художніх фільмів іноземною мовою. До цього легше надати доступ навіть при обмежених технічних можливостях [2].

Вказана проблема достатньо складно вирішується. Але ігнорувати її також не можна. Навіть найгірший варіант впровадження діджиталізації в світі буде набагато кращим, ніж у випадку повної бездіяльності. Крім того, слід зробити важливий акцент: старші класи – це час вступу до вищих навчальних закладів, коли учні здебільшого вже зробили свій вибір щодо навчання. Саме через таку ситуацію варто розвивати освіту в напрямі цілеспрямованої підготовки до ЗНО та профільних вступних іспитів. Було б добре зосереджуватись лише на цьому задля того, щоб використати обмежені технічні можливості більш ефективно.

Підводячи підсумок слід зазначити, що обране для дослідження питання неможливо вирішити тільки через поєднання зусиль вчителів та учнів. Потрібно цілеспрямоване вирішення окресленого питання із застосуванням державних механізмів. Шляхи розвитку державної політики є актуальною для наступних розробок.

Список використаної літератури

1. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences : basic books / H. Gardner. – 3 th ed. – New York, 2011. – 528 p.
2. Garrety C.M. Digital storytelling: anemergingtoolforstudentandteacherlearning Retrospective Theses and Dissertations, 2008, Digital Repository Iowa State University, 164 p. [<http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16780...rtd>]
3. Karpati A. Digital literacy in Education [Electronic resource] / A. Karpati // Policy Brief / UNESCO, Inst. for Information Technologies in Education. – 2011. – May. – Mode of access: unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214485e.pdf. – Title from the screen.

Юлія Гуменюк-Чаус (м. Вінниця),

Олег Яцишин (м. Вінниця)

VOCABULARY TESTING: TECHNIQUES AND IMPLICATIONS

As is known, “In the beginning was the Word ...”. To know a language means to master its structure and words. Thus, vocabulary is one of the key aspects of the target language learning.

Learning the vocabulary of a foreign language is not an easy thing since each vocabulary item has its form, meaning and usage. Moreover, one should take into account the fact that every year, new words are being coined and new definitions are being added to already existing words (according to The Oxford English Dictionary (OED) their number can reach more than one thousand annually [1]).

Some more statistics and facts can be instrumental for understanding the burning character of the problem of vocabulary building by English learners.

Thus, scholars established that the average active vocabulary of an adult English speaker is around 20,000 words (their passive vocabulary being around 40,000 words). Moreover, it is incredibly difficult for a language learner to ever know as many words as a native speaker [2].

So does someone who can hold a decent conversation in a foreign language know 15,000 to 20,000 words? Is this a realistic goal for a learner of English to aim for? Research findings prove that people who have been studying languages in a traditional setting – say French in Britain or English in Japan – often struggle to learn more than 2,000 to 3,000 words, even after years of study [2].

Naturally enough, learning vocabulary is often perceived as a tedious and laborious process, which results depend on the effectiveness of different approaches for presenting vocabulary items as well as on adequate monitoring of the vocabulary acquisition process.

While teaching vocabulary items one should take into account the following things: 1) *pronunciation and spelling*: the learner has to know what a word sounds like (its pronunciation) and what it looks like (its spelling); 2) *grammar*: learners might note tense forms, transitive or intransitive verbs, plural forms of nouns, adjectives or verbs together with their following prepositions and so on; 3) *collocation*: it makes a particular combination sound “right” or “wrong” in a given

context. e.g. “to take a decision” but “to make a conclusion”; 4) *aspects of meaning*; 5) denotation; 6) *appropriateness*: learners should differentiate between formal and informal discourse and certain dialects; 7) *word formation*: one may teach the common prefixes and suffixes as well as the combination of two words.

The above considerations provide a rationale for applying practical techniques of vocabulary testing, such as: multiple-choice, cloze test, detection, transformation, matching, translation, synonym and antonym, definition, rearranging, and odd one out.

The formats to assess vocabulary can be divided into two kinds: recognition based items and productive based items. Recognition based or oriented items include the most common items such as multiple choices and matching, while productive ones include items such as gap-fill and close tests.

One should remember that vocabulary tests ought to measure only the knowledge of vocabulary, but they should never require the competence in other areas. Consequently, only words which belong to such categories as: nouns, verbs, adjectives, and adverbs (so called content words) can be included in vocabulary tests, because function words, namely articles, determiners, prepositions, conjunctions, pronouns, auxiliary verbs can only occur in grammar tests.

References:

1. <https://public.oed.com/updates/>
2. <https://www.bbc.com/news/world-44569277>

Анастасія Дабіжа (м. Вінниця)

ПОГЛЯД Ч. ДІККЕНСА НА РЕАЛЬНІСТЬ ТА ВІДОБРАЖЕННЯ ЇЇ В ЙОГО ТВОРАХ

На загальному реалістичному тлі роману «Пригоди Олівера Твіста», виписаному надзвичайно рельєфно, ретельно і правдиво, автор висновує за допомогою ряду романтичних прийомів (гіперболи, сатири, шаржу, гротеску, контрастів тощо) дидактичний сюжет про протистояння добра та зла з

обов'язковою перемогою останнього у душі людини і в суспільстві. Мораль залишається основною, стрижневою темою творчості митця. Основні конфлікти, що зав'язуються на сторінках роману, носять саме морально-етичний характер, і їх розв'язання можливе завдяки втручання позитивних моральних сил. На думку Діккенса, саме в дитячому та підлітковому віці людиною робиться ще несвідомий, проте визначальний вибір усього її життя, коли вона під впливом інших людей та суспільства, або всупереч їм, створює подальшу програму власного майбуття.

Тема дитинства у творчості Чарльза Діккенса розкрила гуманістичне спрямування таланту письменника, утвердила добро і справедливість, засудила байдужість суспільства у ставленні до дітей-сиріт. У висвітленні долі дитини-сироти у романі «Пригоди Олівера Твіста» намітилися й провідні ознаки творчого методу митця:

- 1) детальна увага до моральної проблематики;
- 2) повчальний зміст твору;
- 3) уміння засобами сатири та іронії показати складні перипетії долі маленького героя;
- 4) гуманізм у ставленні до простої людини.

Чарльз Діккенс – великий мрійник-романтик і в житті, і у творчості. Він вірив, що за допомогою проповіді добра, правди і краси можна зробити світ кращим. Віра у маленьку людину ще раз переконливо засвідчила великий гуманізм автора.

Дивовижна здатність Ч. Діккенса створювати неймовірні дитячі образи пояснюється, насамперед, всією видимістю, його пристрасним бажанням реформувати суспільство, яке пригнічує дітей. Діти піддаються експлуатації в вікторіанську епоху у зв'язку з їх незахищеністю і наївністю. Ч. Діккенс з усією прямою демонструє порушення прав дітей в сучасному йому суспільстві і намагається пробудити в читачів співчуття.

На матеріалі досліджуваного матеріалу ми переконалися, що Діккенсу вдалося реалістично відобразити клас незаможних, що терплять життєві тяготи дітей. Ч. Діккенс головним суспільним інститутом бачить сім'ю. Поневіряння більшості героїв закінчуються набуттям сім'ї, і багато героїв вибирають скромне в плані матеріального достатку життя. Ідеал Роз і Гаррі Мейлі в

«Олівер Твіст» полягає саме в здобутті сім'ї і спокійного духовно багатого життя.

Мова Ч. Діккенса надзвичайно багата і сповнена фарб, це мова англійського народу. Барвистість створюваних чином, вміле використання різних лексичних засобів підтверджує славу майстра слова. Гумористична майстерність автора підсилює ефект викриття і підсилює трагізм становища дітей.

Переваги є вічними, а проповідничі мотиви являють собою впізнавану рису творчого стилю письменника.

Таким чином, життєва правда знайшла відображення у всіх його творах, а гуманізм письменника-критика і його блискучу майстерність гумориста і сатирика ставлять його романи в один ряд з найвидатнішими творами класичної літератури. Сила і значення творів Ч. Діккенса проявляються в зверненні до гострих соціальних конфліктів. Контраст розкоші й убогості на сторінках книг розкриває соціальні класові суперечності, які автор вважає взаємообумовленими. Позитивні герої - це завжди люди, які пізнали злидні, нестатки, приниження, голод і страх самотності, діти це завжди об'єкт співчуття. Ч. Діккенс чіпким поглядом помічав будь-які прояви несправедливості, виявляв найбільш вразливі сторони життя дітей у вікторіанську епоху.

Список використаної літератури

1. Богачевська Л. Художнє втілення дитячих образів у творчій спадщині Чарльза Діккенса та Володимира Винниченка // Зарубіжна література в навчальних закладах. 2004. №3. С.14-18

2. Діккенс Ч. Крихітка Дорріт. 2019. Азбука. Київ. 960 с.

3. Півнюк Н. Соціальні контрасти та моральні конфлікти у висвітленні Ч.Діккенса // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 1999. № 4. С. 55-58.

ЮРИДИЧНИЙ ДИСКУРС ЯК РІЗНОВИД ІНСТИТУЦІЙНОГО ДИСКУРСУ

Термін “дискурс” в науковий вжиток ввів Ю. Хабермас для позначення виду мовленнєвої діяльності, яка передбачає критичний розгляд цінностей, норм і правил соціального життя. “Дискурс” для Ю. Хабермаса – це явище з області теоретичного, “ідеальна мовленнєва ситуація”, в якій в результаті взаємодії різних аргументів породжується істина [2, с. 84-91]. Метою дослідження вбачаємо здійснення аналізу підходів у вивченні дискурсу в сучасній парадигмі лінгвістичних знань та визначення поняття юридичного дискурсу як різновиду інституційного дискурсу.

У сучасній лінгвістичній науці традиційно співвідносять дискурс з іншими лінгвістичними термінами, наприклад висловлювання, текст, мовна діяльність, комунікативна ситуація, діалог, монолог, що з одного призводить до розуміння низки явищ, до яких відносять дискурс, і з іншого боку, створює хибне уявлення про ідентичність цих явищ.

Задовго до появи сучасної теорії дискурсу, яка почала своє формування як окрема галузь науки лише в середині 60-х років ХХ століття, існували спроби дати тлумачення та дефініцію цьому терміну. Найдавніше значення слова “discours”, яке виникло у французькій мові, означає діалогічна мова. В ХІХ столітті цей термін був полісемічний: в Словнику німецької мови Якоба Вільгельма Грімма “Deutsches Worterbuch” (1860) перелічені такі семантичні параметри терміна “дискурс”: 1) діалог, бесіда; 2) мова, лекція. Саме такий підхід був характерний в період, коли лінгвістика просунулась за рамки дослідження ізольованого висловлювання і перейшла до аналізу синтагматичного ланцюга висловлювань, що утворюють текст, властивостями якого є завершеність, цілісність, зв'язність тощо. Інтерес до досліджування тексту був обумовлений прагненням дослідити мову як цілісний засіб комунікації, вивчити взаємозв'язок мови з різними сторонами людської діяльності, що реалізуються через текст. Французький учений Е. Бенвеніст говорить про дискурс як про “мову, що привласнюється мовцем”: “дискурс не є простою сумою фраз, при його народженні відбувається розрив з граматичною

будовою мови. Дискурс - це такий емпіричний об'єкт, на який трапляє лінгвіст, коли відкриває сліди суб'єкта акту вислову, формальні елементи, що вказують на привласнення мови особою, що говорить” [3, с. 124]. Визначення дискурсу, запропоноване В.В. Петровим і Ю.Н. Карауловим, яке містить погляди на «дискурс» нідерландського вченого Т.А. Ван Дейка, якому в сучасному мовознавстві належить пріоритет в описі дискурсу: “... дискурс – це складне комунікативне явище, що включає, крім тексту, ще й екстралінгвістичні фактори (знання про світ, установки, цілі адресанта), необхідні для розуміння тексту” [1, с. 7]. Розуміння дискурсу як соціального явища сходиться до досліджень французьких структуралістів і постструктуралістів, перш за все М. Фуко. У дослідженні та обґрунтуванні цього терміна важливу роль зіграли також А. Греймас, Ж. Дерріда, Ю. Крістева. У Т.А. Ван Дейка також є визначення, яке трактує дискурс як соціальне явище: “Дискурс – це мовний потік, мова в його постійному русі, що вбирає в себе все різноманіття історичної епохи, індивідуальних і соціальних особливостей як комуніканта, так і комунікативної ситуації, в якій відбувається спілкування. У дискурсі відбивається менталітет і культура, як національна, загальна, так і індивідуальна, приватна” [1, с. 47]. Отже, поняття “дискурс” привертало увагу багатьох лінгвістів і всі їхні спроби дослідити та дати визначення цьому терміну відбивались в теоріях та працях, за якими “дискурс” – це об'єкт або явище, яке включає в себе лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори, інформацію про об'єкт мовлення і відбиває історичну епоху.

Кожний тип дискурсу вимагає виконання набору правил і протікає в певній соціальній сфері. Досліджуючи типологію дискурсу, основним завданням є опис структур, які є типовими для певного виду дискурсу. Так, в офіційних ситуаціях використовується мова офіційного спілкування, що характеризується більш складними, більш повними, граматично більш правильними реченнями. Як зазначає С.Ю. Тюріна, основними критеріями виділення типів дискурсу є ступінь формальності спілкування, а також протиставлення усного й письмового дискурсу [7]. Дискурс можна диференціювати на рівнях мовленнєвої і комунікативної діяльності та рівні тексту. Залежно від сфери комунікації вирізняють поетичний, естетичний, науковий, критичний, педагогічний, юридичний, політичний та інші типи дискурсу [6, с. 14-15].

Юридичний дискурс як різновид інституційного дискурсу розуміють як статусно-орієнтовану взаємодію його учасників у відповідності з системою рольових приписів і норм поведінки в певних ситуаціях інституціонального спілкування. В лінгвістиці існують та виділяють різні підходи до визначення юридичного дискурсу. Так, Е.Т. Дерді під юридичним дискурсом розуміє дискурс, «представлений англomовними правовими документами і юридичною літературою як особливо складну комунікативну подію, особливий вид мови, що одержав текстову форму, розуміння якої можливо лише при обліку нелінгвістичних факторів» [4, с. 21]. Є.А. Кожемякін визначає юридичний дискурс як діяльність, що регламентується визначеними історичними і соціокультурними кодами (традиціями), а також утворює зміст; вона спрямована на формулювання норм, правове закріплення (легітимізацію), регулювання і контроль суспільних відносин [5, с. 26]. Науковці стверджують, що юридичний дискурс є специфічним видом комунікації, що функціонує в різних середовищах.

Джерелом юридичних текстів виступають адресанти – професіонали-юристи, що породжують тексти юридичних документів за обліком особливостей організації суспільства. Але якими б не були юридичні тексти за змістом, за своїми типологічними ознаками, вони як тексти досить однорідні. Комплекс засобів, характерний для юридичного тексту, забезпечує повноцінну передачу інформації реципієнтові, тобто будь-якому дорослому громадянину.

Таким чином, резюмуючи вищенаведене, юридичний дискурс можна розглядати як текст права в динаміці, який в процесі тлумачення роз'яснюється як комплексна система лексичних, граматичних і синтаксичних засобів вираження, що піддаються задачам і цілям комунікації в сфері права та характеризується використанням специфічної термінології. Подальші перспективи дослідження вбачаємо в аналізі жанрової і, зокрема, лексичної специфіки англomовного юридичного дискурсу.

Список використаної літератури

1. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Прогресс, 1989. 310 с.

2. Габермас Ю. Комунікативна дія і дискурс – дві форми повсякденної комунікації / Пер. з німецької // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. Либідь, 1996. с. 84-91.

3. Гийому Ж., Мальдидье Д. О новых приёмах интерпретации, или проблема смысла с точки зрения анализа дискурса // Квадратура смысла. Прогресс, 1999. с. 124-136.

4. Дерді Е.Т. Словотвірні та структурно-семантичні характеристики англійських юридичних термінів : дис ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Дерді Емма Тіберіївна. Київ, 2013.

5. Кожемякин Е.А. Дискурс-анализ в современном социально-гуманитарном знании. Человек. Сообщество. Управление, 2006. № 3. С. 25-39.

6. Миронова, Н.Н. Дискурс-анализ оценочной семантики. Тезаурус, 1997. С.158

7. Тюрина С.Ю. Дискурс как объект лингвистического исследования. URL: <http://www.my-luni.ru/journal/clauses/129>.

Віта Демкова (м. Вінниця)

ХМАРО ОРІЄНТОВАНІ СЕРВІСИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

Однією з актуальних проблем сучасної освіти є осмислення специфіки процесу навчання в умовах компетентнісного підходу, основною перевагою якого є те, що він надає можливість підготувати кваліфікованого спеціаліста, який має навички практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що обумовлена професійними потребами; та спроможний оволодіти новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела. Все це підвищує попит на кваліфікованих випускників (фахівців), які вільно володіють іноземною мовою [4]. Адже однією із основних компетентностей, визначених законом України «Про освіту», є *здатність спілкуватися іноземними мовами* [3].

Найбільшого поширення тлумачення поняття «компетентність» у вітчизняній науковій літературі набуло визначення: «Готовність на професійному рівні виконувати свої посадові і фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів». Компетентність є поєднанням такого рівня науки і практики у діяльності конкретної людини, який дає змогу постійно забезпечувати високий кінцевий результат з мінімальними затратами нервової і фізичної енергії людини, досягти ефективно організації особистої і колективної праці, є результатом ґрунтовної базової підготовки, творчої діяльності і безперервного підвищення світоглядного, професійного і загальнокультурного рівня в різноманітних формах [2, с. 80].

Компетентнісний підхід є посиленням прикладного і практичного характеру всієї вищої освіти. Впровадження в освітній процес вищої школи сучасних інформаційних технологій (хмаро орієнтованих зокрема) забезпечує подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку майбутніх учителів, фізики зокрема, до професійної діяльності у сучасному суспільстві.

Хмаро орієнтовані технології – середовище для зберігання і обробки даних, яке об'єднує в собі апаратні засоби, ліцензійне програмне забезпечення, канали зв'язку, а також технічну підтримку користувачів. Особливості роботи із програмним забезпеченням полягають лише в методах обробки даних та їх зберігання. Коли усі операції відбуваються виключно на комп'ютері користувача, то це – не «хмара». Хмаро орієнтовані технології передбачають, що усі процеси відбуватимуться на сервері в мережі [1].

Використання на заняттях хмарних сервісів з англійськими та іноземними інтерфейсами в освітньому процесі є одним із ефективних способів формування у студентів здатності спілкуватися іноземними мовами через розширення їх словникового запасу спеціальними словами та фаховою термінологією.

Прикладом такого сервісу є phet-симуляції. Phet.colorado.edu [5] – сайт університету Колорадо, на якому представлено колекцію phet-симуляцій природних явищ та процесів, що поділені за напрямками «Фізика», «Хімія», «Біологія», «Вивчення Землі» та «Математика». Контент сайту переважно англійською мовою, але велика частина матеріалу переведена на українську.

На рисунку 1 представлено використання сервісу Phet при вивченні спектру чорного тіла (Blackbody Spectrum).

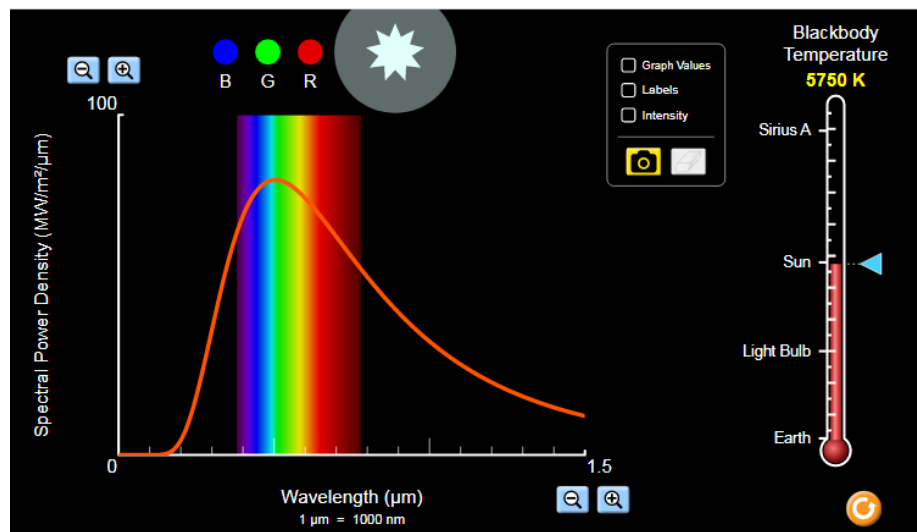


Рис. 1. Скрін сторінки віртуального симулятора PHET

У процесі роботи з такими симуляторами студенти не лише закріплюють отримані раніше теоретичні знання з фізики на практиці, але й вивчають англійську мову через використання і засвоєння спеціальної фахової термінології. А також сприяють розвитку однієї з ключових компетентностей особистості – здатності спілкуватися іноземними мовами.

Список використаної літератури

1. Бучинська Д. Л. Використання хмаро орієнтованих технологій для удосконалення професійної діяльності викладача. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, 2016. № 2. С. 120-126.
2. Зязюн І.А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2000. – 636 с.
3. Ключові новації в освіті. Новий закон України «Про освіту». ULR: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/BOOKLETTE_INFO-ZAKON-2018_PRESS.pdf (дата звернення 04.11.2020)
4. Матієнко О.С. Категорія компетентність” та її смислове навантаження Наукові записки [Вінницького національного аграрного університету]. Сер.: Соціально-гуманітарні науки, 2013. №2. С. 118-126.
5. Interactive Simulations for Science and Math. ULR: <https://phet.colorado.edu/> (дата звернення 04.11.2020)

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Володіння іноземною мовою є однією із професійних якостей кожного фахівця. Це ставить нові вимоги до іноземної підготовки в школі, актуалізує необхідність ефективного формування іноземного мовлення учнів та, зокрема їх лексичної компетенції.

Лексична компетенція – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості. [1, с. 16].

Формування лексичної компетенції учнів у процесі навчання англійської мови є складним процесом, який потребує використання різноманітних методів. Одним із таких методів може бути застосування ігрової діяльності.

Невимушена атмосфера під час ігрової діяльності на занятті з іноземної мови допомагає зробити освітній процес непомітним, а навчальний матеріал – легким для засвоєння. Гра завжди передбачає прийняття рішення – як учинити, що сказати, як виграти? Бажання вирішити ці питання загострює розумову діяльність гравців. Почуття рівності, атмосфера захопленості й радості – все це дає можливість учням побороти сором'язливість, яка заважає вжити в розмові іноземну мову, і благотворно позначається на результатах навчання [2, с. 68].

Отже, гра гарантує підвищену мотивацію, зацікавленість учнів та є ефективним методом вивчення лексики. Учні відчують емоційне задоволення як у процесі гри, так і при досягненні результатів.

Список використаної літератури

1. Смоліна С.В. Методика формування іноземної лексичної компетенції / С.В. Смоліна // Іноземні мови. – №4. – 2010. – С.16-23.
2. Зайчикова Л. Значення гри у навчанні іноземних мов / Л. Зайчикова // Рідна школа. – №2. – 2009. – С. 68.

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Успішний розвиток уміння читати, говорити або сприймати інформацію на слух є неможливим без міцних знань і володінням лексичним матеріалом, бо за допомогою лексики відбувається прийом і передача інформації [1, с.41]. У зв'язку з цим на заняттях з іноземної мови треба приділяти значну увагу роботі над лексичним матеріалом. Саме тому в процесі навчання іноземної мови великого значення набувають методи і прийоми формування лексичної компетенції.

Робота зі словником є головним помічником у навчанні на будь-якому етапі оволодіння іноземною мовою у процесі формування лексичної компетенції. Словник грає важливу роль не тільки в створенні словникового запасу, але й в правильному запам'ятовуванні та написанні вивчених слів. Учні вчаться визначати правильне значення кожного слова, фрази й їх граматичне застосування, починають вживати різні звороти в усій їхній повноті[3, с.28].

Як відомо, ізольоване вивчення окремих слів не занадто ефективне, тому рекомендується використовувати так зване асоціативне навчання. Використовуючи метод Mindmaps, учні замість простого запам'ятовування окремих слів, вивчають тематичні групи слів, які знаходяться в певних зв'язках один з одним [1, с. 52]. Даний метод можна застосовувати як в індивідуальній роботі, так і в групах або зі всім класом, працюючи на дошці. Але важливо, щоб кожен учень розумів цей метод і міг виконувати його самостійно.

Декламування віршів також сприяють формуванню лексичної компетенції. Після ретельного опрацювання тексту учні запам'ятовують слова і структури завдяки безлічі разів повторень. Як правило, робота з віршами приносить несподівані результати навіть для вчителя [2, с. 22]. Використовуючи даний метод, він може зрозуміти, наскільки творчі учні в його групі, так як цей метод відрізняється від іноді нецікавих форм навчальної роботи. Заучування і декламування віршів зазвичай приносить учням задоволення. А те, що пережито емоційно позитивно, надовго залишається в пам'яті, залишаючи слід у свідомості тих, хто навчається. Завдання вчителя в

такій ситуації – проконтролювати, чи правильно учень вимовляє вивчений матеріал [5, с. 7].

Дидактичні лексичні ігри – дуже гарний та ефективний засіб для запам'ятовування і зміцнення словникового запасу. Будь-яка гра являє собою веселе, природне, добровільне заняття, те, що діти роблять із задоволенням. Дидактичні ігри створюють природну ситуацію, допомагають більш сором'язливим учням подолати психологічні перешкоди у процесі використання іноземної мови й ефективно збільшують час, проведений учнем в умовах активного використання іноземної мови в класі [4, с. 7]. Вони допомагають створити дружню атмосферу, яка сприяє діяльності учнів, викликають у них радість і допомагають протягом усіх ігор тренувати, зміцнювати і повторювати лексичні одиниці.

Отже, можна зробити наступний висновок: використання на уроках іноземної мови ефективних методів і прийомів формування лексичної компетенції дозволяє поліпшити якість знань і домогтися поліпшення успішності, підвищити мотивацію до вивчення іноземної мови, розвинути пізнавальні інтереси.

Список використаної літератури

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 307 с.
2. Глечиків В.І. Про роботу з лексикою на уроках англійської мови // Іноземні мови. – 1995. – №5. – С. 20-24.
3. Коломінова О. О. Формування англомовної лексичної компетенції // Іноземні мови. – 2005. – №2. – С. 19-51
4. Мельник Л.В. Застосування інтерактивних технологій у процесі формування пізнавальної активності під час вивчення іноземної мови. // Актуальні проблеми іноземної філології та методики викладання іноземних мов. Вінниця, 2010. С.67-69
5. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – No 3. – С. 3-8.

LINGUISTIC FEATURES OF CONTEMPORARY ENGLISH CLASSROOM DISCOURSE

Understandings of classroom discourse and interactions have changed across disciplines and time as new theories developed. Today, an extensive body of research on classroom discourse exists. Systemic functional linguistics has identified classroom discourse as a primary mode of knowledge construction between teachers and students. Sociocultural theory in education addresses the social norms that drive many types of interactions acceptable in the classroom [7]. This paper analyses the linguistic features of classroom discourse, as well as its components.

The term “classroom discourse” refers to the language that teachers and students use to communicate with each other in the classroom. According to L. Rexand J. Green, discourse – language above the level of a single utterance or sentence – is central to the study of teaching and learning interactions [4]. Talking, or conversation, is the medium through which most teaching takes place, so the study of classroom discourse is the study of the process of face-to-face classroom teaching. In classroom discourse, teaching acts parallel speech acts that come in different communicative functions. H.D. Brown states that linguistic forms are the manifestation of language and communicative functions are the realization of those linguistic forms [1]. So, classroom discourse combines the language and communicative functions.

The earliest systematic study of classroom discourse was reported in 1910 and used stenographers to make a continuous record of teacher and student talk in high school classrooms. The first use of audiotape recorders in classrooms was reported in the 1930s, and during the 1960s, there was a rapid growth in the number of studies based on the analysis of transcripts of classroom discourse. In 1973, Barak Rosenshine and Norma Furst described seventy-six different published systems for analysing classroom discourse [3]. It soon became clear from these early studies that the verbal interaction between teachers and students had an underlying structure that was much the same in all classrooms, and at all grade levels, in English-speaking countries. Essentially, a teacher asks a question, one or two students answer, the

teacher comments on the students' answers (sometimes summarizing what has been said), and then asks a further question. This cyclic pattern repeats itself, with interesting variations, throughout a lesson.

In their research, J. Mc. H. Sinclair and R. M. Coulthard determined the patterns of classroom discourse. Three of these are considered major acts for they likewise occur in all forms of spoken discourse. The three acts which appear as the heads of initiating moves are elicitation, informative, and directive. Elicitation is an act whose function is to request linguistic response or verbal answer. An example of this is a "Yes" answer. An informative - is an act, the function of which is to pass on information, ideas, facts, and response to its simply attentive listener. A directive is one where the speaker requires the listener to make response. These three major acts can be realized in any of the following sentence types: declaratives, imperatives, and interrogatives [5]. An example of each act and the sentence type in which it is realized are given below:

- Elicitation: Give an example of a base. (Imperative)
- Informative: Ammonia is a base. (Declarative)
- Directive: Please, can you lend your book to Liza? (Interrogative) [2].

Having considered the features of classroom discourse, we can identify the presence of interacting parties: the speaker, the receiver and the audience [6]. Focusing on these components of classroom discourse, we can distinguish its main functions: expressive-related to the speaker, appellative - related to the receiver and representative - related to the situation. The number of interacting parties may vary depending on the audience size, but there should always be the speaker – the producer of the message, the receiver – addressee and the audience – where the classroom discourse takes place. Otherwise, classroom discourse will not be identified as interaction of the parties.

Taking everything into consideration, we may assume that the analysis of the structure and linguistic features of classroom discourse are valuable in understanding the linguistic processes and ways in which meaning is constructed and negotiated among teachers and students. Despite the rich volume of literature on the study of classroom discourse, we still do not have a unanimous definition of this term and continue to study its features through the prism of its development and formation.

Список використаної літератури

1. Brown, H.D. 1987. Principles of Language, Learning and Teaching. 2nd Edition. San Francisco State University. Prentice-Hall, Inc. Pp.157-164
2. Lyle, S. 2008. "Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice." Language and Education 22 (3): 222-240. doi:10.1080/09500780802152499.
3. Reciprocal Teaching: A Review of 19 Experimental Studies. Technical Report No. 574 URL
4. Rex, L. A. (ed.) (2006). Discourse of Opportunity: How Talk in Learning Situations Creates and Constrains. Cresskill, NJ: Hampton.
5. Sinclair, J. McN. and R. M. Coulthard, 1975. Towards an Analysis of Discourse. (The English used by Teachers and Pupils). Oxford: Oxford University Press. Pp. 20-21.
6. Данилова С. А. Функции дискурса // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 26. – С. 146–150. URL: <http://e-koncept.ru/2014/64330.htm>. (дата звернення 03.11.2020)
7. Connors H., Analysis of classroom discourse in an urban high school ED 525/ Final Project URL: https://www.researchgate.net/publication/271429623_Reciprocal_Teaching_A_Review_of_19_Experimental_Studies_Technical_Report_No_574 (дата звернення 30.10.2020)

Олена Дмитришена (м. Вінниця)

КОМУНІКАТИВНО-СИТУАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У сучасній методиці навчання іноземних мов традиційно виділяють три підходи з точки зору об'єкта навчання: системно-мовний (мовний), умовно-комунікативний (мовленнєвий), комунікативний (мовленнєво-діяльнісний). Водночас, у процесі навчання говорінню застосовують комунікативно-ситуативний підхід, що представляє собою різновид комунікативного підходу.

Сутність комунікативного підходу полягає в моделюванні процесу навчання як процесу реального спілкування. Ю.І. Пассов підкреслює, що моделювання відображає лише основні, принципово важливі, сутнісні параметри спілкування, до яких належать: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування, взаємовідносини і взаємодія мовленнєвих партнерів, ситуації як форми функціонування спілкування, змістова основа процесу спілкування, система мовленнєвих засобів, засвоєння яких забезпечило б комунікативну діяльність у ситуаціях спілкування, функціональний характер мовленнєвих засобів, евристичність тощо.

Одним із найголовніших принципів комунікативного напряму є ситуативність, що передбачає організацію навчання у природних для спілкування умовах.

Провідними методистами і лінгводидактами давно відзначено, що мовна діяльність моделюється в педагогічному процесі за допомогою навчально-мовленнєвих ситуацій, які визначаються як сукупність мовленнєвих умов, що задаються учням, необхідних і достатніх для того, щоб учні правильно здійснили мовленнєву дію відповідно до намічених комунікативних завдань. Велике значення для організації діалогічного і полілогічного спілкування на уроці іноземної мови як в школі, так і в вузі має створення ситуацій мовленнєвого спілкування.

Ситуативний підхід розглядається в сучасній методиці як лінгводидактична стратегія реалізації комунікативного принципу в навчанні говорінню. Однак, не кожна ситуація породжує діалог. Для того щоб стимулювати активність та розвинути діалог, мовленнєва ситуація повинна передбачати поділ її на «конфлікт», «кризу», «дилему», «дисонанс», інакше кажучи, будь-який вид неузгодженості між партнерами [2, с. 47].

Загальним для всіх зазначених понять є порушення гармонії в системі відносин, поглядів, притаманних учасникам діалогу, що породжує потребу відновити рівновагу. Найбільш типовим видом неузгодженості є відмінність у поглядах на проблему або ситуацію, потреба вплинути тим чи іншим способом на партнера, змінити його погляди, стимулювати його участь у пропонуваній діяльності або, навпаки, призупинити його діяльність, інакше кажучи, реалізувати регулятивну функцію спілкування.

Слід зазначити, що ситуація повинна викликати інтерес в учнів старшої школи. Як компоненти навчально-мовленнєвої ситуації розглядаються: формулювання завдання, моделювальний мотив і мета мовленнєвої дії; опис обстановки (умови і учасники спілкування, що моделюють такі компоненти мовленнєвої ситуації, як обстановочну аференцію і суб'єкт дії). Ці загальні положення конкретизуються стосовно характеру мовленнєвого акту, який підлягає моделюванню на певному етапі навчання. З огляду на те, що учні старшої школи, як правило, мають досить високий рівень володіння мовою, від них очікується багатокрокова мовленнєва дія, і мовленнєва ситуація може бути описана як макроситуація [4, с. 68].

Методисти, що займаються діалогічним мовленням, наголошують на необхідності ситуативно-мовленнєвої стереотипізації діалогічного контакту.

В. Л. Скалкін відзначає: «У системі розвитку діалогічної компетенції має бути передбачено багаторазове розігрування однотипних ситуацій, які залучають в ході їхньої реалізації здебільшого клішований мовний матеріал» [3, с. 112].

Клішований мовний матеріал – це «мовний зразок», який використовується в діалогічному спілкуванні, співвідноситься з типовими ситуаціями спілкування, що визначає характер завдань, який безпосередньо розвиває вміння діалогічного мовлення.

Навчання веденню багатокрокового діалогу на основі макроситуації здійснюється з урахуванням не тільки ситуації спілкування, а й структури мовленнєвої дії. Макроситуація динамічна, вона покликана підтримувати розгорнутий діалог, даючи логічну нитку бесіди і забезпечуючи психологічний контакт між співрозмовниками. Це внутрішня ситуація. Відсутність зовнішніх чинників має заповнюватися реальними мотивами. Ситуація повинна порушувати в учнів потребу в спілкуванні, на основі якої виникають реально значущі для них мотиви і цілі [1, с. 32].

Беручи до уваги мету розмови і з огляду на особливості співрозмовника, кожен з учасників діалогу визначає загальну програму своїх висловлювань, а потім упродовж розмови залежно від змісту і форми повідомлень партнера уточнює характер наступної репліки. Ведення діалогу на логічній основі – творча діяльність.

Отже, застосування комунікативно-ситуативного підходу у навчанні діалогічного мовлення учнів старшої школи полягає в тому, щоб надати учням старшої школи досвід в такому виді діяльності, підготувати до неї. У цьому полягає основне завдання і основна складність навчання діалогу на старшому етапі навчання у ЗНЗ.

Список використаної літератури

1. Кіріченко В.І. Навчання діалогічному мовленню на уроках англійської мови. *Англійська мова та література, 2003, №3, 3-9.*
2. Колодяжна В. В. Навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови за комунікативною методикою. *Англійська мова та література, 2004, № 5 (51), 5-9.*
3. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник.* Кол. Авторів . С.Ю.Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2007.
4. Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник.* К.: Левіт, 1999.

Вікторія Дубова (м. Вінниця)

РОЗВИТОК В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ АУДИТИВНИХ УМІНЬ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ

Аудитивні уміння – це той аспект навчання, формуванню якого потрібно приділяти увагу на всіх етапах оволодіння іноземною мовою. Аудіювання, як складова формування аудитивної компетенції в учнів, являє собою складний та багатогранний перцептивно-мисленнєвий процес.

Компетентність в аудіюванні (КА) є здатністю слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування. Складниками КА є вміння, навички, знання, а також комунікативні здібності [1, с. 19].

Для здатності сприймати та розуміти слухання (listening comprehension) учні насамперед мають володіти фонетичними, лексичними та граматичними

навичками. У разі відсутності одного з них, ефективність проведення будь якого виду слухання буде низькою.

Мовленнєві навички (фонологічні, лексичні та граматичні), а точніше рівень сформованості цих навичок, безпосередньо впливають на розуміння інформації, що сприймається слухачем. Уміння розпізнавати інтонацію мовця, здатність розуміти граматичні структури, які використовує мовець та знання лексичного матеріалу позитивно впливають на процес аудіювання та його ціль – адекватне розуміння інформації, сприйнятої на слух [2, с. 30].

Для контролю рівня сформованості КА використовуються вербальні та невербальні способи. Такий контроль можна здійснювати за допомогою інтернет ресурсів. У теперішньому світі інтернет пропонує широкі інформаційні можливості, зокрема для тих, хто вивчає іноземну мову.

Інтернет створює унікальну можливість користування автентичними текстами, прослуховування аудіотекстів і спілкування з носіями іноземної мови, тобто створює природне іншомовне комунікативне середовище. Поява Інтернету в системі освіти стимулює бажання вчитися, розширює зону індивідуальної активності кожного учня, збільшує швидкість подачі якісного матеріалу в межах одного уроку [3, с. 170]. Такі можливості можуть запропонувати певні інтернет-ресурси, серед них такі як: LearningApps, Kahoot!, Plickers, Inspiration тощо.

Отже, рівень сформованості аудитивної компетенції залежить від рівня сформованості умінь, навичок та комунікативних здібностей в учнів. Присутність усіх вище згаданих складників посилить ефективність формування аудитивних умінь.

Список використаної літератури

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / Бігич О.Б // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 19.

2. Дячук Н. М. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності школярів / Дячук Н. М. // Наукові записки. Серія: педагогіка. – 2017. – № 4. – С. 30.

3. Костенко І. Г. Використання інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. / Костенко І. Г. // Таврійський вісник освіти. – 2013. – №1 (41). – С. 170.

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ

Дослідники визначають компетентність в аудіюванні як здатність слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування [1, с. 19-20].

Оволодіння та вдосконалення умінь і навичок іншомовного аудіювання неможливе без використання сучасних засобів навчання, що передбачають застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, зокрема, роботу з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов, використання інтернет-ресурсів [4, с. 26].

Для формування компетентності в аудіюванні в ЗНЗ зазвичай використовують мультимедіа, аудіотексти-описи й фабульні аудіотексти.

Мультимедіа є інформаційною технологією, що являє собою сукупність прийомів і методів обробки, зберігання та передавання аудіовізуальної інформації. Вона поєднує в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо- і відеоінформацію, анімацію. Мультимедійні технології надають учням вибір способів самостійного опрацювання навчального матеріалу і його подальшого представлення (презентації, відео, використання інтернет-ресурсів, підготовка проєктів тощо) [5, с. 56].

В аудіотекстах-описах представлено сукупність ознак об'єкта і фактів, які об'єднані загальною темою. Логічні зв'язки між окремими фактами є нестійкими, уможлиблюється їх перестановка, через що в аудіотексті-описі нелегко виділити головне й другорядне. Аудіотекст-опис складається переважно з простих речень, іноді з однорідними членами. Варіативність синтаксичних структур є обмеженою. Іноді зустрічаються складні речення для вираження відношень зв'язку чи протиставлення. В кожному реченні зазвичай описується один факт.

Визначальною ознакою фабульних аудіотекстів є динаміка подій, дій та вчинків персонажів. У фабульних аудіотекстах легко виділяється основне й другорядне. Між окремими фактами й епізодами існують логіко-сміслові (часові, умовні, причинні) зв'язки. Фабульні аудіотексти відрізняються

експліцитно вираженими смисловими зв'язками й відношеннями між окремими фактами. В них наявні складні синтаксичні конструкції, в яких виражається головна й детальна інформація [1, с. 24].

Іншими засобами формування компетентності в аудіюванні в ЗНЗ є автентичні, напівавтентичні й укладені (навчальні) аудіотексти. Перевагою автентичних аудіотекстів є те, що вони є зразками реальної комунікації з усіма властивими їй характеристиками: перебивання, повтори, виправлення, недомовка, надмірна емоційність, образність, менш чітка організація синтаксису тощо, що ускладнює розуміння.

Легшими для навчання є напівавтентичні аудіотексти, автентичні за своєю природою, але скорочені й модифіковані. Найлегшими є навчальні аудіотексти, укладені авторами НМК чи вчителем, оскільки в них враховується мовленнєвий досвід конкретного вікового контингенту [1, с. 25].

Невід'ємною складовою у формуванні компетентності в аудіюванні є аудіопосібники (фонограма) та відео посібники (відеофонограма), які належать до технічних засобів навчання. При використанні фонограми навчальна інформація спрямовується аудитивним каналом, при використанні відеофонограми – зоровим і слуховим каналами. Загальновизнаними є ті плюси, які дає використання аудіо та відеоматеріалів, особливо автентичних, при формуванні компетентності в аудіюванні в ЗНЗ. Передусім уможлиблюється багаторазове відтворення аудіозапису без зміни якості звучання. Однак фонограма є сенсорно обмеженою, оскільки діапазон надходження інформації обмежується лише звуковим каналом. Це неадекватно відображає характер реального мовленнєвого спілкування, де слухач має зорову опору на видимого співрозмовника, що значно полегшує процес аудіювання. Крім одночасного надходження інформації двома каналами відеофонограма уможлиблює одночасне подання мовної та позамовної інформації, а також її високу емоційну забарвленість. У процесі перегляду відеофрагменту учень чує іншомовне мовлення й водночас бачить міміку, жести тощо мовця, а також обставини, за яких здійснюється спілкування. В декодуванні інформації беруть участь зоровий, слуховий, а також мовленнєво-моторний аналізатори. Вираз обличчя персонажу є своєрідною зоровою опорою, яка певною мірою сприяє тому, що учень відтворює у внутрішньому мовленні почуте у відеофрагменті. Це створює умови для декодування і навіть прогнозування інформації [2, с. 76].

Засобом формування компетентності в аудіюванні в ЗНЗ слугує також аудіокнига. Аудіокнига – це текстовий матеріал художнього (чи нехудожнього) твору, представлений у друкованому вигляді (книжці) з ідентичним фонозаписом текстового матеріалу [6, с. 21]. Аудіокнига уможлиблює комбіноване звуко-зорове пред'явлення мовленнєвого повідомлення. В друкованому тексті можливе використання підкреслювань, особливого шрифту, кольору, схем, малюнків, заголовків тощо. При використанні аудіокниги читання й аудіювання функціонують одночасно. Оскільки смислове сприймання тексту супроводжується інтенсивним внутрішнім приговорюванням, зростає роль слухового сприймання інформації. Роль звукового сприймання художнього тексту значно підвищується, якщо його озвучили майстри художнього слова [2, с. 78].

Засобом формування англомовної компетентності в аудіюванні в ЗНЗ слугують малюнки (чи ілюстрації) як орієнтири-підказки для подальшого відтворення змісту. Вони сприяють смисловій здогадці, пробуджують в учнів інтерес до змісту, допомагають утримувати в пам'яті послідовність викладених в аудіотексті фактів, покращують точність і повноту розуміння, сприяють сегментації мовленнєвого потоку, збільшують «пропускну здатність» слухового аналізатора за рахунок зорового сприйняття [3, с. 43].

Список використаної літератури

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*, 2012, 2 (70), 19-30.
2. Бігич О. Б. Навчання аудіювання. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурнологічних схемах і таблицях* : [навч. посібник]. Київ : Ленвіт, 2004, 76-84.
3. Бігич О. Б. Способи контролю розуміння почутого / прочитаного англомовного повідомлення молодшими школярами. *Іноземні мови*, 2001, 2, 42-44.
4. Грицик Н. В. Технологія подкастингу викладанні іноземної мови (за професійним спрямуванням). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 2015, № 124, 24-26.

5. Крюкова Є. С., Павлович А. В. Використання сучасних технологій у вивченні іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2019, 62, Т. 1, 54-58.

6. Черниш В. В. *Навчання англомовного читання та аудіювання із застосуванням аудіокнижок художніх творів (середня загальноосвітня школа з поглибленим вивченням іноземної мови)* : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання : германські мови». Київський національний лінгвістичний університет, Київ, 2001.

Анна Колеснік (м. Вінниця)

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНО - ОСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Щоб вільно володіти іноземною мовою, потрібно набути необхідного рівня навичок іншомовної комунікації, достатніх для спілкування в певних сферах життя. З шести рівнів володіння мовою, рекомендованих Радою Європи, прийнятним для випускників загально освітніх навчальних закладів є рівень B1 (незалежний користувач). Він забезпечує досягнення функціональної грамотності в оволодінні мовою, що дійсно дає можливість мовленнєвої взаємодії з носіями мови як з особистою метою, так і з метою міжнародної співпраці.

Актуальність теми полягає в тому, що саме в автентичному тексті представлені широкий вибір лексики і правильне граматичне оформлення висловлювання, а також змістовна сторона, що відіграє важливу роль та містить інформацію про культуру країни; відтворено національну специфіку країни, мова якої вивчається; інформацію, яка є цікавою та значущою для учнів і відповідає їх потребам та інтересам. Такий текст викликає певну реакцію, стимулює розумову діяльність учнів на уроках іноземної мови. Жанрова різноманітність дозволяє навчати учнів старших класів сприймати інформацію

з різних сфер життя: описи подій, розповіді, радіо і теленовини, лекції, розмови, інтерв'ю, оголошення, пісні, поезія тощо.

Застосування автентичних матеріалів на уроках іноземної мови має певні аргументи:

- використання штучних, спрощених текстів у подальшому може стати причиною ускладнення розуміння текстів, що відображатимуть реалії життя;
- препаровані навчальні твори втрачають характерні ознаки тексту як особливої одиниці комунікації, позбавлені авторської індивідуальності, національної специфіки та колориту;
- автентичні тексти різноманітні у стилевому та тематичному планах, робота над такими текстами викликає в учнів значний інтерес;
- ілюструють функціонування мови у формі, що прийнята її носіями, а також у природному соціальному контексті;
- зазначений вид текстового матеріалу є найбільш оптимальним засобом навчання культури країни, мова якої вивчається;
- матеріали автентичного характеру мотивують учнів, оскільки вони видаються більш цікавими і є великим стимулом до навчальної діяльності, ніж «штучні» матеріали.

Вітчизняні дослідники виокремлюють ряд засобів, які можна використовувати залежно від особливостей конкретної аудиторії, цілей навчання й рівня підготовленості учнів, а також бажання й можливостей педагога, зокрема твори художньої літератури англійською мовою, автентичну пресу, радіо, телебачення, комп'ютери та електронний обмін даними тощо.

Вважаємо, що одним із успішних засобів наближення навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах до реального життя є використання автентичного матеріалу на уроках. Основою сучасної методики викладання іноземних мов є використання автентичних джерел для формування навичок спілкування.

Під автентичністю в методиці навчання іноземної мови розуміють застосування автентичного мовного та мовленнєвого матеріалу у процесі навчання. Автентичність, на думку автора, – це така якість тексту, що забезпечує під час його опрацювання функціонування саме тих мовленнєвих механізмів, які реалізують спілкування в природних умовах реального життя.

Існує декілька принципів добору автентичних матеріалів, серед них варто виділити те, що:

- викладачам слід звернути увагу на який вік і рівень володіння мовою вони розраховані;
- знаходити тексти, що відповідають тематиці і проблематиці навчання;
- аналізувати, на якому етапі і з якою метою буду їх використовувати;
- шукати тексти, що надають можливість соціокультурного аналізу і слугують базою для співставлення культурних реалій;
- прогнозувати, чи можуть ці тексти створити труднощі для учнів і які саме.

Підсумовуючи вищесказане, необхідно особливо підкреслити, що використання автентичних текстів у процесі навчання іноземної мови створює сприятливе підґрунтя для розвитку комунікативних умінь учнів, забезпечує їхню активність та особисту зацікавленість на занятті. Знайомство з цінностями культур інших народів, опора на досвід у спілкуванні сприяє вихованню толерантності до інших культур, формує манери поведінки, власне бачення світу та своє місце в ньому і сприяє розвитку соціокультурної компетенції.

Список використаних джерел

1. Шерстюк О. М. Сучасні підходи щодо викладання іноземних мов // Іноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 65-70.
2. Aims for your lesson plan. Електронний ресурс. – Режим доступу: www.philseflsupport.com/less. – Назва з екрана.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник] / [С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник та ін.]. – [вид. 2е, випр.іпереробл.]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : [підручник] / [Л. С. Панова, І.Б. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. – К. : ВЦ “Академія”, 2010. – 328 с.

ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 5-11 КЛАСАХ

Навчання письма іноземними мовами, особливо англійською, стає все більш значущим в сучасних умовах викладання іноземних мов в Україні. Це пов'язано з економічною та політичною ситуацією, коли між українськими громадянами та організаціями і громадянами та організаціями з інших країн постійно збільшується число та розширюється обсяг письмових контактів як через електронну пошту, так і традиційними засобами. Як свідчать дослідження (Journal of Second Language Writing), 85% опитаних відчувають не меншу потребу в оволодінні письмом, ніж в оволодінні, наприклад, говорінням. Так, 21% опитаних назвали саме письмо найбільш професійно значущим для них видом діяльності англійською мовою [1].

Виходячи з цього, необхідно особливу увагу приділяти формуванню письмової мовленнєвої компетенції учнів. Компетенція – це комплексна характеристика особистості, яка включає в себе результати попереднього розвитку дитини: знання, навички та вміння, а також креативність (здатність творчо вирішувати завдання), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль.

Методика формування мовленнєвої компетенції в письмі і результати такого формування багато в чому залежать від тих жанрових типів текстів, написання яких ставиться за мету навчання. Це означає залежність навчання від добору жанрових типів писемних текстів для навчального процесу. Таким чином, щоб розвивати відповідну методику, необхідно передусім визначитися з тими жанровими типами текстів, написання яких слід навчати.

Писемне мовлення як творчий продуктивний вид мовної діяльності тривалий час займало підпорядковане місце в методиці навчання іноземних мов. Навіть прихильники комунікативного методу відводили письму допоміжну роль у навчанні іноземних мов, пояснюючи це специфікою письма та більш вузьким ступенем розповсюдження його в побуті в порівнянні з усним мовленням. Вважалось, що справжніх письмових ситуацій на іноземній мові не

так багато, а тому доцільно й достатньо обмежити формування комунікативної компетенції учнів у цій галузі межами потенційно важливих з точки зору їхніх окремих потреб.

«Епоха відродження» писемного мовлення у світовій методичній науці почалася в середині 80-х років спочатку в методиці навчання рідної мови, а потім і в методиці навчання іноземних мов. Вона була зумовлена не тільки новими даними лінгвістики, лінгвокраїнознавства, психолінгвістики і психології, але і змінами в суспільстві, в засобах масової комунікації. З появою комп'ютера, телефакса та електронної пошти писемне мовлення знов стає одним з найактуальніших засобів спілкування людства [4].

В умовах відсутності іншомовного середовища писемне мовлення є ефективним засобом вивчення іноземної мови. Відомо, що перед актом писемного висловлювання думок відбувається процес письмового оформлення їх у внутрішньому мовленні. Як процес уповільнений порівняно з говорінням, письмо, по-перше, сприяє усвідомленню цього мовленнєвого механізму і надає йому «руху», і, по-друге, забезпечує можливість перебігу внутрішнього мовлення тією мовою, якою пише людина. Під час роботи над іншомовним письмовим текстом людина навчається активно мислити даною мовою і створює таким чином своє власне іншомовне оточення [2].

Процесуальний підхід до навчання іншомовного писемного мовлення базується на основних положеннях теорії мовленнєвої діяльності. Відповідно до цієї теорії писемне мовлення являє собою багаторівневий процес, який складається з трьох рівнів: а) планування смислового змісту тексту; б) оформлення цього змісту мовними засобами; в) контроль написаного тексту. Саме процес породження тексту служить відправною точкою у навчанні учнів іншомовного писемного мовлення. Таким чином процес навчання писемного мовлення будується не як лінійний ланцюжок мовних, репродуктивних, репродуктивно-продуктивних і, нарешті, продуктивних вправ з метою поступового формування знань, навичок і вмінь писемного мовлення, а як продуктивна навчальна ситуація, метою якої є створення учнями власних творів[3].

Узагальнюючи вище сказане, можна стверджувати, що іншомовне писемне мовлення виконує декілька дидактичних функцій у навчальному

процесі. Воно служить: а) засобом мовної підготовки учнів; б) засобом виховання і формування внутрішнього світу учнів. Письмо є також одним із найважливіших каналів пізнання іноземної культури. Вже само по собі іншомовне писемне мовлення стає країнознавством для учнів, оскільки будь-яка праця над текстом потребує знань культури мислення, спілкування, мовленнєвого етикету у країні, мова якої вивчається. Ці знання необхідні для формування іншомовної комунікативної компетенції учнів.

Список використаної літератури

1. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О. М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов // Іноземні мови. – 2001. – №1.
2. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М.: Просвещение, 2000.
3. Рогова Г.В. Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.
4. Гуревич Е.А. Интенсивное обучение деловой переписке на английском языке // Іноземні мови. – 1997. – №1.

Інна Крук (м. Вінниця)

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВОЇ ГРИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСА

На уроці іноземної мови гра не втрачає своєї привабливості для учнів, проте має свою специфіку: вирішуються неігрові завдання і підвищується значимість результативного аспекту, що дозволяє розглядати рольову гру, як засіб досягнення навчально-виховних цілей. Рольовій грі варто відводити гідне місце на всіх етапах роботи над темою, так як вона сприяє розширенню сфери спілкування, а це передбачає попереднє засвоєння мовного матеріалу в тренувальних вправах і розвиток відповідних навичок, які дозволять учням зосередитися на змістовній стороні висловлювання. [4].

Умовою проведення успішної з методичної точки зору рольової гри, як нетривалої, так і тривалістю в урок, є передчасна підготовка як елементів плану змісту, так і плану вираження [1]. Тобто при плануванні уроку педагогу слід продумати кожен компонент цього виду вправи.

Компонентами рольової гри є: 1) тема; 2) ситуація; 3) сюжет; 4) ролі; 5) ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; 6) завдання (установка); 7) реальні стосунки між гравцями; 8) ігрове використання предметів [2].

Учителю необхідно реально оцінювати рівень мовної підготовки групи і в залежності від цього вибрати тип гри, також важливий точний прогноз лексики яка знадобиться учню. Важливим кроком є підготовка карток з коротким описом рольової ситуації і ролі (роздаткового матеріалу). Учні повинні мати фактичну інформацію, яка їм видається (наприклад, розклад поїздів, програма передач, будь-який базовий текст, навколо якого будується гра), або вони самі мають відшукати цю інформацію. Після відпрацювання мовного матеріалу і фронтального обговорення ситуації і фактів, учні отримують картки з роллю. Існує також ряд вимог до рольової картки, які в деякій мірі співзвучні вимогам до формулювання завдань (instructions). Опис ролі має бути зрозумілим і не дуже об'ємним, щоб етап ознайомлення із завданням не затягнувся. Лексика, необхідна для здійснення ролі, повинна бути знайома учням.

Гра буде реалістична і "життєва", якщо учень зможе швидко вникнути в роль і зрозуміти рольову ситуацію, адже рольова гра має на увазі елемент спонтанності, а не тривалого аналізу персонажа.

Як для рольового уроку-гри, так і для короткої рольової гри як мовної вправи в структурі одного уроку, може виникнути потреба в лексико-граматичній підготовці учнів до цього виду діяльності, шляхом некомунікативних або умовно-комунікативних вправ таких як drills або skeleton dialogues [3]. Після "warming-up activities" можна перейти до проблемних ситуацій, в яких учням пропонується вирішити ту чи іншу задачу.

На етапі аналізу і узагальнення вчитель і учні обмінюються думками, намагаються проаналізувати позитивні і негативні результати гри, обговорити альтернативні варіанти вирішення поставленої проблеми, зіставити розіграну ситуацію з реальною. Рефлексія допоможе учням осмислити закріплені

лексичні одиниці, перевизначити мету подальшої роботи з ними, скорегувати свій освітній шлях.

По завершенні рольової гри слідує мотивуюча оцінка учителем участі кожного учня в підготовці і проведенні конкретної рольової гри.

Список використаної літератури

1. Гольдштейн Я.В. Метод активизации как условие повышения эффективности педагогической деятельности. Активизация учебной деятельности. вып. 2./ под ред. Г.А. Китайгородской. М., 1982. С.45-53.

2. 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. / під заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

3. Создание и проведение ролевых игр на английском языке; методические рекомендации для преподавателей: сост. И. Б. Васильева, В. М, Шафоростова; Гос. ун-т Высшая школа экономики. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. 38 с.

4. Falla T., Davis P. Solution Upper-Intermediate. Oxford University Press, 2013. 144 p.

Анжела Кучер (м. Вінниця)

ОБРАЗ ОПОВІДАЧА В РОМАНІ М. ЗУЗАКА «КРАДІЙКА КНИЖОК»

Образ оповідача в художньому творі досить часто є предметом вивчення літературознавців. Без подібного аналізу дослідження роману М.Зузака «Крадійка книжок» виглядає неповним, адже оповідач у творі більш ніж нестандартний. Оповідь у романі ведеться від імені Смерті, яка позиціонується у творі як істота чоловічого роду (на відміну від звичної у слов'янських мовах ідентифікації слова «смерть» як іменника жіночого роду). Саме це затемнює постать оповідача на початку роману і вкрай дивує читача, коли ця постать нарешті перестає бути таємною. Смерть постає у творі як оповідач олюднених,

всезнаючий, всевидячий, рефлексуючий, який досить виразно описує різноманітні сцени та емоції, коментує вчинки та почуття людей.

Смерть показана надзвичайно індивідуалізовано.

Він має власні коментарі щодо своєї зовнішності. По-перше, він передбачає, що всі судять один одного (включаючи смерть) за зовнішнім виглядом без сумнівів. По-друге, Смерть стверджує, що люди, які не довіряють, підозрюють або вбивають один одного, є «справжніми вбивцями». Його творче застосування дзеркала відображає справжнє обличчя жорстокості людини. Ось чому обличчя Смерті не схоже на череп; саме люди служать жахливими вбивцями.

Смерть у Зузака розуміє кохання, адже саме це впливає з його описів стосунків між Лізель та Руді.

Незвичний оповідач здатний до філософських умовиводів. Він дуже добре знає людей, аналізує їхню силу опиратися смерті, триматися за життя і, надзвичайно поважаючи таких людей, відступає перед їхньою енергією та життєстійкістю (саме це ми бачимо, коли Смерть відступає, спостерігаючи боротьбу непритомного Макса за життя), натомість фактично без жалю забирає душі тих, хто здається.

Як талановитий художник, що використовує кольори для візуалізації різних аспектів війни, Смерть також виступає як досвідчений оповідач історії, використовуючи метафори для збагачення всієї своєї розповіді.

Його описи зазвичай наповнені барвистими візуальними ефектами, і кожен чудовий колір, який використовує Смерть, розкриває значні деталі історії.

Впродовж всього твору Смерть виступає як рефлексуючий герой, який постійно аналізує свої власні вчинки, емоції та переживання. Функція Смерті – забирати душі померлих. І тут він поводить себе надзвичайно трепетно, адже вивільняє кожну душу дбайливо, бере тіло, ставши на коліна, постійно сварить себе за зайві чутливість, співчуття до померлих. Він, як ніхто, відчуває трагедію, розуміє, що переживає людина, яка втратила рідного, близького.

Під кінець остаточних бомбардувань Смерть в останній раз бачить Лізель. Вулиця Гіммель знищена на частини. Смерть жаліє Лізель, адже бомбардування знищило всіх її рідних, але його робота – прибирати мертвих, а не втішати живих. Ставши свідком катастрофи, Смерть зазначає: «На вулицях розривалися

жилки. Кров текла, поки вона не висохла на дорозі, а тіла застрягли там, як карча після потопу. Вони були склеєні, кожен останній з них. Пачка душ. Це була доля? Нещастя? Це те, що їх так склеїло? Звичайно, ні. Не будемо дурними. Це, мабуть, мало більше спільного з нанесеними бомбами, кинутими людьми, що ховалися в хмарах» [1, с. 12].

Замість того, щоб виконувати свій обов'язок механічно, Смерть розмірковує над трагедією, яка є результатом дурості та жорстокості людей. Мислення, яке, як вважають, є унікальним для людини, також є важливим атрибутом Смерті.

З іншого боку, Смерть багато в чому розглядає негативну природу людини щодо упередженості відносно інших. Коли смерть з'являється в Освенцимі і стикається з деякими французькими євреями, він каже: «Вони були французами, вони були євреями, вони були тобою» [1, с. 350]. Для смерті люди всіх рас є, мабуть, однаковими. Стражданням євреїв слід співпереживати. Євреї не обирають бути євреями. Саме Гітлер збільшує відмінності між расами, і все це має значення при зміні расової ідентичності. Смерть запитує, чому різні раси людства треба розділяти і чому вони продовжують вбивати одне одного.

Щоб ще більше продемонструвати негативні сторони людини, Смерть критикує цінність своєї роботи. Хоча ніхто не може його замінити, він робить все можливе, щоб виконати покладену на нього важку працю. «Для мене війна — це як новий бос, який очікує неможливого. Він стоїть через ваше плече, повторюючи одне, невпинно: «Зробіть, зробіть це». Так ви працюєте важче. Ви отримуєте роботу. Бос, однак, не дякує вам. Він просить більше» [1, с. 309].

Світ, жорстокий настільки, що навіть смерть співчуває людям, які стають жертвами інших людей, не має права на існування – такий вирок автора.

Список використаної літератури

1. Зусак М. Книжный вор / Маркус Зусак ; [пер. с англ. Н. Мезина]. М.: Эксмо, 2014. 560 с.
2. Тресиддер Дж. Словарь символов; [пер. с англ. Палько С.]. М: ФАИР-Пресс, 1999. 444с.
3. Talbot, B. Fists and Words: Fighting to Define Identity in the Works of Markus Zusak.

SEMANTIC FIELDS OF TOURIST TERMS IN MODERN ENGLISH DISCOURSE

Tourism terminology is an important section of the term system of any language. This can be explained by the fact that the field of tourism is considered to be a significantly meaningful sphere which concerns practically each person in modern society. The relevance of the tourism terminology study is determined by the growth of intercultural relations, the role of the language of tourism in the modern communicative process, as well as the insufficient knowledge of word-formation, morphological, semantic and functional characteristics of tourist terminology.

The vocabulary system of any professional language is reflected in the systematic conceptual field. The meaning of any lexical unit does not exist in isolation, but in a certain relation with the meaning of other words of the given semantic field [4, p. 112].

The most significant feature in which terms differ from common words is their belonging to the terminological field. Under the terminological field is understood a peculiar, artificially delineated area of existence of the term, within which it has all the characteristics that are peculiar to it. A field for a terminological concept is the system of concepts to which it belongs, and for a term-word a field is also a set of other terms-words with which it interacts within a given professional language, on the basis of which it forms itself and which influences its linguistic form [3, p. 110-111].

The use of semantic fields as a method of describing terminological vocabulary is associated with the division of terminological lexical units into specific lexicosemantic groups. Terms belonging to one thematic group constitute a relatively independent lexical microsystem, taking into account their internal semantic relations [3, p. 112]. Such groups are micro fields belonging to a particular common field.

The semantic field of tourism is the most common combination of words that denote this sphere of human activity.

It consists of the following micro fields, selected by hierarchical criteria: “*Types of Tourism and Travel*” (agricultural tourism, space travel/tourism, special interest holidays); “*Tourists` accommodation*” (floatel, boutique hotel, bungalow, connecting rooms, suite); “*Transport*” (canoe, liner, courtesy bus, autopista,

motorcoach, beltway, aerostat); “*Entertainment*” (coral reefs, theme park, wine tasting); “*Equipment*” (backscatter, baggage lockers, twin beds, berth, baggage (luggage) lift); “*Tourist`s equipment*” (trunk, backpack, compass, cabin bag, road map); “*Food*” (bill of fare, coffee shop, bistro, drive-in restaurant, American service); “*People in the field of tourism*” (bell hop, concierge, animator, day visitor, walked guest, no show); “*Processes*” (advance reservation, cancellation, booking, agent bypass, accreditation, arrival without notice); “*Services*” (aircraft leasing, bareboat charter, after-sales service, add-on); “*Tariffs and payment*” (bereavement fare, booking charge, cancellation charge); “*Documents*” (baggage check, accident insurance, customs declaration, baggage tag); “*Organisations*” (state tourism office, commercial agency, cruise-only agency, Destination Management Company (DMC)); “*Seasons*” (busy season, dead season, high season, holiday season, off-peak, shoulder season, slack season); “*Medical provision of tourism*” (contains a vocabulary indicating the disease (altitude sickness, break bone fever, leishmaniosis, malaria, mountain sickness, cholera, diphtheria).

Each of the distinguished micro-fields and lexical-semantic groups is not isolated from each other. These are open microsystems whose members interconnected. According to Yu.D. Apresyan: “... *from any semantic field, through a more or less long chain of mediated links, it is possible to get into any other field*” [1, p. 251-252].

The language of English tourism, like most modern professional languages, consists of lexical units of two types: word terms and terms-phrases or one-component and respectively multi-component terms (root morpheme is considered as a component) [2, p. 146].

So terms are a group of words which requires special attention, constant checking with dictionaries and constant updating the meaning of names in human`s memory.

Список використаної літератури

1. Наталія Біян. Іноземна філологія. Випуск 121. С 142-149.
2. Goeldner Charles R., Brent Ritchie J.R. *Tourism: Principles, Practices, Philosophies*. New Jersey. John Wiley & Son, Inc. Eleventh Edition. 633 p.

3. Sharpley Richard. Travel and Tourism. London: SAGE Publications Ltd, 2006. 232 p.

4. World Travel Dictionary. The dictionary for the Travel Industry. London. Columbus Publishing Ltd, 1999. 2nd Edition. 256 p.

Кирило Леонов (м. Вінниця)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Навчання іноземній мові учнів початкової школи знову стало предметом зацікавленої розмови педагогів, філологів і батьків. Раніше приділялося недостатньо уваги проблемам і особливостям вивчення іноземної мови, починаючи 1 класу середньої школи, більш того, тільки в невеликому числі шкіл застосовувалися такі системи навчання іноземної мови. В даний час, навчання іноземної мови з дошкільного віку або в початковій школі набуло масового характеру.

У процесі навчання дітей іноземної мови треба пам'ятати, що дитина опановує мову в результаті наслідування мови дорослих, шляхом імітації без цілеспрямованого навчання. Це означає, що ніхто не пояснює правил граматики, і тим не менш більшість дітей до п'яти-шести років вже настільки опановує складну граматику, що буде самостійні висловлювання, успішно вирішує комунікативні завдання, а до семи-восьми років в мові дитини з'являються складні речення, тексти значної довжини. І другу мову дитина опановує так само легко, як першу – спонтанно, без виокремлення правил, завдяки надзвичайній здатності до імітації, яка втрачається з роками.

Однак імітація не є основним механізмом оволодіння мовою в дитинстві. Можливість самостійної побудови висловлювання досягається за рахунок величезної (зрозуміло, неусвідомлюваної) аналітичної роботи дитини, яка не стільки імітує, скільки розчленовує й узагальнює все, що бачить і чує, і виводить системи правил, які визначають вираз індивідуальних думок дитини.

Результати дослідження оволодіння другою мовою в дитинстві і аналіз існуючої практики навчання дозволяє висунути нові вимоги до побудови навчання іноземних мов у школярів початкової школи. Ще в 1985 році на міжнародному семінарі ЮНЕСКО з даної проблеми фахівці з різних країн були єдині в підході до цих вимог: мова має засвоюватися дитиною усвідомлено; навчання ні в якому разі не має перетворюватися в імітаційний процес; діти повинні опановувати іноземну мову як засіб спілкування, і всі компоненти навчання (відбір і подача мовного матеріалу, зміст дій по його реалізації) необхідно підпорядкувати комунікативній меті.

Проведений Є.І. Негневицькою психолого-педагогічний аналіз навчального процесу при традиційному підході до навчання школярів початкових класів англійської мови показав, що цей підхід не задовольняє сучасним вимогам, оскільки там наявна:

- глобальна подача мовного матеріалу;
- відсутність цілеспрямованого та керованого формування системи навичок і умінь;
- неусвідомленість дітьми комунікативних функцій мовних одиниць;
- відсутність умов для мовної та розумової діяльності.

Особливості організації навчального процесу іноземної мови в початковій школи полягають в декількох факторах. По-перше, необхідно відзначити загальні особливості навчання іноземної мови. Педагогу необхідно прагнути, щоб заняття проходили на основі індивідуального підходу в умовах колективних форм навчання. По-друге, педагог варто запропонувати такий спосіб засвоєння знань, який був би спрямований спеціально на розвиток, а не на шкоду йому. А для цього важливо, щоб кожна дитина була головною дійовою особою на уроці, відчувала себе вільно і комфортно, брала активну участь в обговоренні тем уроку.

Таким чином ми приходимо до висновку, що важливо, щоб діти разом з учителем «творили» урок. Не тільки і не стільки знання і володіння мовним і мовленнєвим матеріалом визначають ефективність процесу навчання іноземної мови в молодшому шкільному віці, скільки готовність і бажання дітей брати участь в міжкультурному спілкуванні мовою, що вивчається.

Список використаної літератури

1. Борова Т.А. Англійська мова для молодших класів: Навчальний посібник. – Х.: ТОВ «Видавничий дім ББН», 2000. – 156 с.
2. Камінська Н. Ігрові моменти на уроках англійської мови. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 80 с.
3. Негневицька О.І. Іноземна мова для наймолодших: вчора, сьогодні, завтра // Іноземна мова в школі. – 1987. – № 6.

Аліна Логоша (м. Вінниця)

USING GAMES FOR VOCABULARY TEACHING

Game is a unique phenomenon of human culture, its source and peak. In no other activity does a person show such self-forgetfulness as in the game. Game is the regulator of all vital positions of the child. Thus, I define the game as a means of forming the cognitive activity of students and the development of their communication skills, as a subject of research, and the object of my research is the formation of cognitive activity of students and the development of their skills [2, с. 40].

Using a game in a foreign language promotes spontaneous memorization of language material and the formation of strong oral skills. It, on the one hand, promotes the activation of emotions and emotional memory, on the other - contains the necessary units for learning monologue and dialogic speech. The game can be a good material for introducing, consolidating and further activating the work of students with educational material, but it must be an integral part of the methodological organization of the educational process. Educational games differ from entertaining ones in that they have a narrow methodological purpose. But for students, the educational game remains fun, training is postponed to the background [1, с. 352].

Halliwell argued that due to the creative language skill young learners bring into the classroom, teachers have to provide them with a communicative atmosphere where they could express themselves. Also, because the language used in any activity

is unpredictable, teachers have to encourage them to actively construct language for themselves. That is why games are important and useful. Not only they are fun, but also they create the desire to communicate and create predictability [3, c. 90].

Using games when teaching vocabulary to young learners require trained teachers who involve children in playing and mastered the linguistic part of the language. Rixon stated that understanding games will help teachers in finding and creating games that make their students learn while they play [3, c. 100].

Vocabulary games can be actively used throughout the initial course of learning English, as there is a constant need to replenish students' vocabulary, as well as ensuring its long "life" in the child's memory. And without mastering the necessary lexical minimum, the process of learning, reading and writing will be purely mechanical and tedious. Using these games for learning and learning, we get the following results:

- The child quickly and easily learns the lexical minimum of up to 500 - 800 lexical units;
- Develop skills of further self-replenishment of your vocabulary;
- Get used to the appearance of the letters of the English alphabet;
- Acquire the first skills of English pronunciation.

It should be noted that when selecting lexical games for students in grades 5-7, it should be borne in mind that lexical games should pursue the following goals:

- To train students in the use of vocabulary in situations close to reality;
- To intensify the speech and thinking activities of students;
- Develop students' speech reaction;
- To acquaint students with the correlation of words, sentences and their meaning [2, c. 50].

The most important thing when choosing games for students in grades 5-7 should be borne in mind that the same game can be used at different stages of the lesson. However, it all depends on the specific working conditions of the teacher. Just remember that for all the attractiveness and effectiveness of games, you need to adhere to a "sense of proportion", otherwise they will tire students and lose the freshness of emotional impact [2, c. 70].

Though games are very popular among young learners, they should not be overused. They should be chosen appropriately to students' level, interest, and

context. Furthermore, it must be concerned with the presented topic and vocabularies. Any game can be effective when it is used suitably to the topic and is controlled by wise and skilled teacher.

Список використаної літератури

1. Кобышева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Кобышева. – Минск: Тетра система, 2007. – С. 352
2. Richards, J. C., & Rodgers, T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University, 2001. – С. 261
3. Rixon S. The Role of Fun and Games Activities. – London: Collins, 1991. – С. 261

Olena Mahdych (Winnyzja)

METAPHORISCHER GEBRAUCH DES VERGLEICHS

Unter dem stilistischen Mittel «*Metapher*» versteht man einen elliptischen Vergleich, der sich auf einer Demonstration der Ähnlichkeit basiert. Es gibt auch viele Forschungen, die die Nähe zwischen der Metapher und dem Vergleich bezeichnen und bestätigen. Der britisch-amerikanische Philosoph Max Black sagte, dass der Unterschied des Vergleichs von der Metapher nur in seiner Form, genau zuzusagen, in seiner Struktur liegt. Wenn es um den Vergleich geht, wird die Ähnlichkeit behauptet, aber im Fall der Metapher wird die Ähnlichkeit nur impliziert.

M. Black ist auch davon überzeugt, dass die metaphorische Konstruktion für einfachen Ersatz des Vergleichs oder für eine andere Art direkter Aussage nicht gelten kann, da erwähnte Konstruktion ihre eigenen Vorteile und Möglichkeiten hat [1, p. 153-172].

Das Verständnis des metaphorischen Vergleichs ist vor allem möglich auf linguistisch-poetischer Ebene, da darauf die Schaffung der künstlerischen Gestalt im Vordergrund steht, die die Vorstellung des Autors vorführt. Für solche Art des Vergleichs ist auch kennzeichnend die Erweiterung, die Verfügbarkeit der intensivierenden, konkretisierenden und adverbialen Modifikatoren, z. B.:

✓ *Frau von Briest* aber, die unter Umständen auch unkonventionell sein konnte, hielt plötzlich die schon forteilende Effi zurück, warf einen Blick auf das jugendlich reizende Geschöpf, das, noch erhitzt von der Aufregung des Spiels, **wie ein Bild frischesten Leben von ihr stand**, und sagte beinahe vertraulich... [3, p. 20].

✓ Das Gelände des Friedhofs lag **wie ein zerbombtes Schlachtfeld vor ihm**, zerwühlt, zerfuhrt, von Gräben durchzogen, von Schädeln und Gebeinen übersät, ohne Baum, Strauch oder Grashalm, eine Schutthalde des Todes [2, S. 302-303].

Wir haben auch festgestellt, dass der Vergleich häufig in Form der vergleichenden Inversion dargestellt wird, die nach ihrer Natur die Aussage noch expressiver macht:

✓ *Der* sorgte für Effi **wie eine kleine Vorsehung**, und sie wusste es ihm auch Dank [3, p. 160].

✓ ...von einem Waldbrand, den er dabei um ein Haar entfacht und der dann wohl die gesamte Provence, in Brand gesteckt hätte, so sicher **wie das Amen in der Kirche**, denn es ging ein scharfer Mistral... [2, p. 120].

Für das stilistische Mittel – *Vergleich* wird also eine wichtige Rolle in der Sprache der schöngeistigen Literatur zugewiesen, da er die Erklärung vollständig durch Schattierungen, Kontraste und Parallelen ausdrückt. Die kompositorisch-sprachliche Rolle der Vergleichskonstruktionen im Text hängt damit zusammen, welche Rolle die Vergleiche als Komponente des Textes spielen. Der metaphorische Vergleich kann schon als Bestandteil der Sprachzusammensetzung angesehen werden, der sich in einer Reihe mit anderen Komponenten des Texts befindet. Metaphorische Vergleiche können auch als eine Komponente subjektivierender Erzählung betrachtet werden, da diese Konstruktionen auch dazu dienen, den Standpunkt der Charaktere zu vermitteln.

Literaturverzeichnis

1. Black M. Metaphor. – M., – 1990. 153-172 p.
2. Patrick Süskind. Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders. – Z., – 1985. – 120, 302-303 S.
3. Theodor Fontane. Effi Briest. – B., – 1895. – S. 20, 160.

КОЛОРАТИВЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ КРАСНОГО ЦВЕТА В ПОЭЗИИ ИВАНА БУНИНА

Иван Алексеевич Бунин, будучи известным писателем и поэтом, всегда отличался особой тонкостью восприятия. Его повышенная восприимчивость к звукам, краскам и иным явлениям мира помогали создавать художественные образы, отличавшиеся правдивостью и выразительностью. Поэтому все его поэтические произведения наполнены цветом, ароматами, запахами, звуками.

В своей поэтической речи И.А. Бунин довольно разнообразно использует колоративную лексику, которая создает особое индивидуально-авторское восприятие. В поэтическом наследии писателя колоративы используются в меньшей степени и не отличаются разнообразием, как правило, с их помощью автор описывает природу.

Н.: Гаснет вечер, скрылось солнце,

Лишь закат краснеет...

Счастлив тот, кому зарею

Тёплый ветер веет. [1, с. 55].

Обратимся к колоративу *красный*, который часто встречается в пословицах и поговорках, также присутствует в художественных текстах. Так, например, в произведениях И.А. Бунина только лексема *красный* употребляется 433 раза, что свидетельствует о ее высокой частотности. Если учесть также количество остальных колоративов, входящих в поле концепта «Цвет», можно сделать вывод о высокой частотности концепта и важности его в русской лингвокультуре.

В русском языке *красный* цвет приобретает несколько значений: в народных традициях красный – красивый, символ праздника; в литературных текстах либо символ торжественности, парадности, либо возникает негативная коннотация красный – кровь – боль.

Например, «Извозчик, квёлый человек с *красными* глазами, в старом пиджачке с короткими рукавами и в сбитых башмаках...» (И.А. Бунин «Господин из Сан-Франциско») – цветообозначение *красный* употребляется в прямом значении, однако в данном контексте колоратив *красный* приобретает негативную коннотацию, является символом усталости, бедности. Это

проявляется в описании детали: старый пиджачок с короткими рукавами, сбитые башмаки. Однако в том же произведении колоратив *красный* используется также с положительной коннотацией, он выступает как обозначение роскоши, достатка, богатства: «И не спеша пошёл по коридорам и по лестницам, устланным *красными* коврами, вниз, отыскивая читальню» (И.А. Бунин «Господин из Сан-Франциско»).

Обратим внимание, что в художественном тексте концепт «Цвет» играет особую роль. Используя те или иные цветоименования, автор может наиболее глубоко передать настроение главных героев, обозначить конфликт, отразить эмоции и чувства.

В поэтической речи И.А.Бунина колоратив *красный* ассоциируется с кровью, огнем и светом, с узами родства и связью поколений, а так же с силой, энергией, могуществом, богатством, радостью, красотой.

Н.: Жар в печке угрюмо *краснеет*,
В холодной прихожей темно,
И сумерки, с ночью мешаясь,
Могильно синеют в окно. [1,с.357].

В сознании русского народа *красный* связан с мученичеством и тревогой, а у И.А. Бунина этот колоратив выражает «боль», «тревога», «опасность».

Н.: Как все вокруг сурово, снежно,
Как этот вечер сиз и хмур!
В морозной мгле краснеют окна нежно
Из деревенских нищенских конур.[1, с. 46].

Часто *красный* и *алый* в поэзии Бунина связаны с огнем или светом. Краснеют луна или солнце в утренние или вечерние часы.

Н.: Вечернее *алое* небо
Гляделось в зеркальный затон, [1,с.70];
Н.: Ни души в поселке; не *краснеют*
Из-под крыш вечерние огни. [1,с.71].

Красный цвет как цвет любви восходит к огню, который несёт тепло. На языке символов *красный* – цвет Божественной любви (Шейнина, 2007: 365). В то же время это наиболее агрессивный цвет, цвет живой протекающей крови. В поэтической речи И.А. Бунина *красный* цвет служит репрезентантом концепта «Природа». Красоту осеннего леса И.Бунин описывает с помощью лексем

багровый, багряный, рдеть: «Лес...лиловый, золотой, багряный»; «Леса багряны, неподвижны»; «любил лесок багровый на заре».

К. И. Чуковский в одной из своих статей, опубликованных в 1968 году, писал: «Бунин постигает природу почти исключительно зрением. Как и Фет, он – «соглядатай природы». Его степной, деревенский глаз так хваток и зорек, что мы все перед ним как слепые. Знали ли мы до него, что белые лошади под луною зеленые, а дым – сиреневый, а чернозем – синий, а жнивья – лимонные. Там, где мы видим только синюю или красную краску, он видит десятки оттенков: розово-золотой, серо-жемчужный, серебристо-сизый, радужно-ржавый, серо-зеленый. Он не столько певец, сколько колорист-живописец».

Н.: Пустыня, грусть в степных просторах.

Синеют тучи. Скоро снег.

Леса на дальних косогорах

Как *жёлто-красный* лисий мех. [1, с. 45].

Бунин – один из писателей, обладающих искусством замечать и воссоздавать мельчайшие детали, тончайшие нюансы, незначительные на первый взгляд мелочи. Именно они, превращаясь в художественную деталь, дают воображаемую картину мира, наполненную множеством тонов и полутонов. По его мнению, в многоцветье выявляет себя одухотворенная и осмысливающая жизнь человека, красота мира.

Список использованных источников

1. Афанасьев В.А. И.А.Бунин / В.А.Афанасьев. – М.: Просвещение, 1966. – С. 380
2. Бунин И.А. Собрание сочинений в шести томах. – М.:Художественная литература, 1987, – С. 637
3. Волков Н. Цвет в живописи./ Н.Волков. – М., 1980.
4. Карпов И.П. Проза Ивана Бунина: Книга для студентов, преподавателей, аспирантов, учителей. /И.П. Карпов. – М.: Флинта: Наука, 1999. – С. 336.
5. Словарь русского языка: В 4 т. – М.: Рус.Яз. Полиграфресурсы. – 1999.
6. Смирнова Л.А. Иван Алексеевич Бунин: Жизнь и творчество: Кн. Для учителя.- М.: Просвещение, 1991. – с.192
7. Шейнина Е.Я. Энциклопедия символов / Е.Я. Шейнина. – М.: АСТ, 2007. – 591 с.

ХУДОЖНІ РИСИ САЛОННОЇ КАЗКИ У ТВОРЧОСТІ ЕНДРЮ ЛЕНГА

Стиль авторських казок і перекладів Ендрю Ленга прямо пов'язаний з його дитячим читанням, тобто з казками попередниці Мадам Д'Онуа, про які він в книзі «Adventures among books» згадує: «Раптове перетворення Білої кішки в королеву після того, як їй відрубали голову, глузлива злостивість Жовтого карлика, незрозуміле печиво з крокодилячих яєць і проса, яке мати принцеси Фрутілли спекла для феї Пустелі, – речі несподівані і дивні, але безумовно заслуговують довіри – такі мої перші спогади про контакт зі світом вимислу (world of romance)» [2, с. 7].

Традиція ж, створена салонною казкою, полягає, зокрема, в тому, що дія літературної казки розгортається в літературному антуражі (setting), тобто, в створеному літературою, мистецтвом, а також філософією і іншими гуманітарними науками світі, який може взаємодіяти або не взаємодіяти зі світом реальним.

У Е. Ленга дія всіх його казок, не рахуючи «Золотої Фейрнілі», розвивається виключно в створеному літературою світі.

Перша його казка «Принцеса Ніенте» (“The Princess Nobody”) написана так, щоб можна було повторно використовувати комплект ілюстрацій Річарда Дойла (Richard Doyle) до вірша про фей Вільяма Аллінгема (William Allingham), і являє собою нанизання необов'язкових для розвитку сюжету традиційних казкових ситуацій. Її композиція підкріплює тезу Е. Ленга про те, що нову казку написати не можна, можна тільки по-різному варіювати ситуації і функції персонажів, що зустрічаються в старих казках. (Таким чином, Е. Ленг передбачив одну з основних ідей «морфології чарівної казки» В.Проппа). Традиція складати твори для дітей, засновані на комплектах ілюстрацій до інших літературних творів, була прийнята в ХІХ в. ще до Е. Ленга.

Казка «Принцеса Ніенте» починається з того, що бездітний король погоджується віддати Ніенте (“Niente” – по-італійськи «Ніщо») карлику-чаклуну, якщо у королеви народиться дитина. Коли король повертається до двору, то виявляється, що у королеви народилася дочка, яку вирішили називати Ніенте, щоб король згодом зміг сам вибрати їй ім'я. Принцеса виростає,

потворний карлик приходять за нею верхом на жабі, і король в жаху погоджується на те, що принцеса зникне і він не побачить її до тих пір, поки її не знайде в країні Фейрі відважний принц. За принцесою відправляється безліч шукачів, серед них – до смішного потворний принц Комік. Але серце у нього добре, він виручає одного з мешканців чарівної країни, той стає його магічним помічником, і після низки смішних пригод в Грібляндії принц відвідує його королеву, яка перетворює його з принца Коміка в прекрасного принца і вручає йому Ніенте. Але принц порушує заборону королеви дізнається і вимовляє ім'я принцеси, яка раптово розчиняється в повітрі, а він знову стає Принцом Коміком. В кінці казки Королева фей води, хрещена мати принцеси, повертає Ніенте (Гвендолін) принцу, який, вже в образі Прекрасного принца, пробуджує від зачарованого сну своїх принців-супутників. Принц із Гвендолін живуть довго і щасливо.

Хоча англомовні критики вбачають у казці вплив К. Гоцці, вона більше схожа на пародійні салонні казки, такі як «Тернинко» Антуана Гамільтона і «Чудова вівця» («The Wonderful Sheep») мадам Д'Онуа. Коли в подальшому Е. Ленг в «Блакитний книзі казок» перекладав, позбавляючи від надлишку золота і дорогоцінних каменів, казки салонні, в них особливо виразно проявилися такі властивості, як примхливість і необов'язковість сюжету, над натяжками в якому посміюються самі автори, і веселий виклик логіці, характерний для бароко. Як зазначив А. Строев, «Антуан Гамільтон в «Тернинко» (1705, опублікована в 1730) хотів спародіювати, як колись Сервантес, нестримне захоплення вигаданими історіями, але в підсумку проклав дорогу новому жанру: іронічній казковій повісті. Прагнення до літературної гри, літературного маскараду, самопародіювання було як ніколи доречним в епоху розквіту рококо. Тому виявилось зовсім непросто створити пародійну казку – вона зливалася з каноном...» [1, с. 22].

Ці особливості салонної казки і дозволили Е. Ленгу створити її стилізацію, прив'язану до різномірної збірки ілюстрацій.

В основному ж казкам Е. Ленга, як і всій англійській літературній казці досліджуваного періоду, властива чітка композиція, в ній відсутні «примноження сутностей», тобто введення по ходу дії нових фей і чарівників, що рухають сюжет ззовні, а також необов'язкові, тобто які не сприяють руху сюжету, чудеса.

Такий чином, твори Ендрю Ленга мають досить різнобарвні ідейно-тематичні особливості. Ендрю Ленг був поціновувачем салонної казки, тому всі тематичні особливості казок взяті звідти.

Список використаної літератури

1. Французская литературная сказка XVII-XVIII вв.: Пер с фр./ А. Строев, с. 22
2. Andrew Lang, a critical biography with a short-title bibliography of the works of Andrew Lang. – Leicester: E. Ward, 1946., с. 7.

Ганна Манятовська (м. Вінниця)

СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОКНИГ

У концепції Нової Української Школи зафіксовано ключові компетентності учнів, зокрема, визначено вміння спілкуватись іноземною мовою. Проаналізувавши вимоги програми з англійської мови для учнів старшої школи, розуміємо, що старшокласник повинен не лише сприймати іншомовні тексти, спілкуватись в усній та письмовій формі, а й розуміти співрозмовника на слух та вести відповідний діалог. Отже, формування іншомовної аудитивної компетенції учнів старшої школи стає невід'ємною складовою реалізації концепції НУШ.

До питання дослідження особливостей та методики формування іншомовної аудитивної компетентності в свій час звертались вітчизняні та зарубіжні дослідники такі як, Дж. Ашер, Ст. Крашен, І.П. Лисовець, І.Н. Верещагіна, І.Г. Колосовська, Л.В. Шевкопляс, І.А. Круківська, Д.Т. Линч, О.Б. Тарнопольський, С.В. Гапонова, Н.І. Гез, І.П. Білянська та ін.

Зокрема, питання проблеми навчання аудіюванню розкрито в працях І.П. Лисовець [5]. Труднощі аудіювання з використанням автентичних текстів у своїх дослідженнях розглядає М.М. Пруссаков [6]. Значний внесок у методику формування іншомовної аудитивної компетенції зробила С.В. Гапонова [2], яка

розглядає проблематику використання аудіотекстів, критерії відбору аудіоматеріалів та роль всебічного розвитку особистості в процесі вивчення іноземних мов.

У своїх працях О.Б. Тарнопольський визначив поняття аудіювання як «рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що забезпечує розуміння того, що сприймається на слух, і належить до усної форми мовлення» [7, с. 131-140]. Також науковець у власних дослідженнях неодноразово згадує, що аудіювання – це активний процес, який невід’ємно пов’язаний з прогнозуванням інформації, що буде почута.

С.В. Гапонова розглядає аудіювання як, «здатність ідентифікувати та зрозуміти усне висловлювання» [2, с. 9]. Авторка вважає, що аудіювання в методиці навчання іноземних мов має розглядатись комплексно, в поєднанні з іншими видами мовленнєвої діяльності (читання, говоріння та письмо). Інформація, яка сприймається учнями на слух, має спонукати до висловлення власної думки та зацікавленості в подальшому прослуховуванні подібних матеріалів.

Навчання аудіюванню передбачає формування відповідної компетенції через безпосереднє спілкування іноземною мовою та через сприймання звукозаписів. У своїх численних роботах, І.А. Круківська зазначає, «у навчанні аудіюванню викладач має змогу застосовувати широкий арсенал аудитивних матеріалів» [4, с. 22]. До таких аудитивних матеріалів відносяться різного типу та жанру пісні, аудіокниги, підкасти, аудіоінтерв’ю, радіопередачі та інше.

Варто відзначити, що використання саме аудіокниг в процесі формування аудитивної компетенції старшокласників, дозволяє вирішити питання мотивації навчання, підвищити інтерес до вивчення іноземної мови та створити ефективне мовне середовище. Автентичність та сюжетність аудіокниги дозволяє учням глибше зрозуміти текст, створити власні асоціації та відчути ритм читання, інтонації, фразові наголоси, тощо.

І.П. Білянська [1] у власних дослідженнях розглядає питання формування аудитивної компетентності тих, хто навчається через активне використання аудіокниг художніх творів та неодноразово підкреслює, що робота з аудіоматеріалами має включати в себе аудиторний та позааудиторний етапи, з обов’язковим веденням щоденника аудіювання.

Одна з вітчизняних основоположників комунікативної методики навчання іноземних мов, Н.І. Гез [3], вважає, що обсяг здобутих знань з іноземної мови суттєво впливає на розуміння, інтерпретацію та подальше відтворення аудіоматеріалу. Таким чином, рівень володіння учнів іншомовними навичками має безпосередньо враховуватись при виборі матеріалів для ефективного формування аудитивної компетенції.

Таким чином, більшість наукових досліджень спрямовані на визначення поняття аудитивної компетентності, уточнення методичних особливостей навчання аудіювання, розгляд труднощів формування аудитивних навиків учнів та студентів. Однак, питання ефективності навчання аудіювання з використанням сучасних аудіо-засобів, наприклад, аудіокниг, залишається не достатньо дослідженим.

Список використаної літератури

1. Білянська І. П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Білянська Ірина Петрівна – Тернопіль, 2018. – 315 с.
2. Гапонова С.В. Навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи /С.В.Гапонова // Іноземні мови. – 1996. – № 2.
3. Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. И. Гез, Н. Д. Гальскова, 2008.
4. Круківська І.А. Використання пісень у процесі навчання аудіювання /І.А.Круківська // Іноземні мови. –1998. – № 1.
5. Лисовець І.П. Інтегроване навчання аудіювання і усного мовлення/І.П.Лисовець//Англійська мова і література – 2004. – № 3.
6. Пруссаков Н.Н. Трудности при обучении аудированию иноязычного звучащего текста /Н.Н.Пруссаков // Иностранные языки в школе– 1994.– № 6. с.23-31.
7. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навч. посібник. / О. Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКІОС», 2006. – 248 с.

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ ЗАСОБАМИ ГРИ

Формування навичок лексичної компетенції в учнів є одним з найбільш актуальних завдань сучасної освіти, оскільки ці навички визначають їх успішність в повсякденному житті, стимулюватимуть їх інтеграційні процеси, дозволяючи не тільки адаптуватися до життя, але й активно впливати на життєві події, завойовувати певні соціальні позиції, змінювати навколишню дійсність і самого себе.

Досягнення високого рівня розвитку даних компетенцій виявляється в тому, що людина з легкістю використовує достатньо великий лексичний запас як при безпосередньому, так і опосередкованому спілкуванні, адекватно вживаючи сталі вирази, типові для носіїв мови. Результатом сформованості іншомовної лексичної компетенції чимало дослідників вважають здатність учнів вирішувати комунікативні завдання, пов'язані з практичним використанням іншомовної лексики у мовленні на основі набутих знань та відповідних навичок і вмінь [1, с. 37-38].

Розвиток науки і техніки сприяв появі нових форм розвитку лексичної компетенції, новітнім методам розв'язання освітніх завдань. Сучасний вчитель є не просто транслятором готових ідей та знань, він насамперед є диригентом та фасилітатором навчального процесу. У наші часи відбувається еволюція змісту, форм і методів навчання, що спонукає до розробок і впровадження новітніх освітніх технологій. До найперспективніших належать інтерактивні технології, завдяки яким учні стають активними учасниками навчального процесу [3, с. 276].

Досвід показує, що без ігрових дій закріплення в пам'яті учня іноземної лексики відбувається неефективно. Гра на заняттях як один із прийомів навчання має бути цікавою, жвавою, сприяти накопиченню нового матеріалу і закріпленню раніше набутих знань. Гра – це особливим чином організоване заняття, яке потребує напруги емоційних та розумових сил. Забезпечення природної невимушеної необхідності багаторазового повторення мовного

матеріалу, тренування учнів у виборі потрібного мовленнєвого варіанту – це є підготовка до ситуативної спонтанності мовлення.

Під час гри всі мають рівний статус. Вона під силу навіть слабким учням. Слід зазначити, що про навчальні можливості гри давно відомі. У процесі гри проявляються особливо повно, іноді зовсім зненацька, здібності людини. Цікавим є те, що гра завжди припускає прийняття рішення – як пожартувати, як відповісти, як виграти. Бажання розв'язати ці питання загострює розумову діяльність. Специфіка гри полягає у тому, що учбові завдання виступають перед учнем не в навчальному вигляді, а маскуються. Граючи, учень не ставить учбового завдання, але в результаті гри він чогось навчається. Ставити мету – відпочити, перевести увагу на щось інше немає необхідності: характер гри сам зробить свою справу [4, с. 73].

Підтримка, заохочення, створення цікавих ситуацій, під час яких можна поспілкуватися з товаришами, підвищують мотивацію до навчання іноземної мови. Учні вивчають мову швидше, якщо вони залучені до таких видів діяльності, які цікавлять їх, у яких вони бажали б приймати участь: ігри, пісні, вистави, фестивалі. Звідси випливає, що для навчання учнів іноземної мови повинні застосовуватись форми і методи, які базуються на використанні різних компонентів ігрової діяльності, поєднуючи з вправами, запитаннями, демонстраціями унаочнення, вказівками, поясненнями.

Сутність інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес, відбуваючись за умов постійної активної взаємодії всіх учнів, базується на співпраці, взаємонавчанні рівноправних та рівнозначних суб'єктів навчання. Моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу – все це передбачає підготовку учнів до самостійного життя та сприяє формуванню атмосфери співробітництва, взаємодії, статусу вчителя як лідера колективу. При застосуванні ігрових форм навчальної діяльності учні вчаться спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати рішення тощо. Це обумовлює актуальність теми формування навичок лексичної компетенції учнів шляхом використання різних ігрових форм, тому що учні навчаються мислити, розуміти суть речей, осмислювати ідеї і концепції, шукати потрібну інформацію, інтерпретувати її та застосовувати в конкретних умовах в такому незвичному для себе форматі. [2, с. 32].

Список використаної літератури

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. - М. : Просвещение, 1969. – 276 с.
2. Боделан О.В. Вплив інтелектуальних і комунікативних особливостей учнів на їхню психологічну адаптацію в школі.// Наука і освіта. – Одеса,1998.- №5.-С. 32.
3. Малиєнко В. Навчальна діяльність як діяльність спілкування. //Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – №1. – С. 37-39
4. Curricularre Vorgaben und Unterrichtsplanung/ Karin Ende, Rudiger Grotjahn, Karin Kleppin, Imke Mohr. München:Goethe-Institut, 2013, С. 73

Олена Медвецька (м. Вінниця)

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сьогодні у нашому суспільстві виникла нагальна потреба в творчих, діяльних та обдарованих, інтелектуально й духовно розвинених громадян. Розвиток творчих здібностей треба розпочинати з ранніх років, враховуючи наявні нахили дитини. Чим раніше починається розвиток здібностей, талантів, тим більше шансів на їх розкриття. У дитячому віці учень більше здібний до творчості, ніж у зрілому, тому що на нього не впливають різного виду стереотипи. Тому завдання вчителя не тільки виявляти, а й розвивати учнів, привертаючи увагу до них науковців, психологів, друзів, колег, батьків.

Ось чому саме в школі варто надавати велику увагу навчально-виховному процесу, основним елементом якого був і залишається урок, але в системі особистісно-орієнтованого навчання істотно змінити його функції та форму організації.

Необхідною умовою успішного навчання школярів є творча особистість учителя, оскільки саме він своїм прикладом розвиває внутрішнє бажання учнів постійно самовдосконалюватись. Таким чином, урок англійської мови має бути спланований так, щоб він міг розкрити творчий потенціал дітей, невимушено спонукати до самостійного пошуку, сприяти розширенню кругозору учнів.

В основі методу лежить розвиток пізнавальної діяльності учнів, вміння самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну роботу учнів – індивідуальну, групову, парну – яку учні виконують протягом певного часу. Цей метод органічно поєднується з груповим підходом до навчання. Він включає в себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю природою. Мельник Л.В. зазначає, що під час використання проектної технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пізнавальні навички учнів, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо.

Проектні технології мають наступні переваги:

- одночасне поєднання індивідуальної та колективної діяльності, можливість самореалізації, робота в команді;
- реалізація вікових потреб у самостійній і практичній діяльності;
- оцінювання результатів, їх суспільна значущість;
- можливість бачити результати своєї діяльності;
- можливість застосування в процесі роботи над проектом сучасних технологій учителями й учнями;
- використання всесвітньої мережі Інтернет;
- можливість реальної міжпредметної інтеграції.

Тож переконавшись у потребі використання проектної технології, слід визначитись з видом проекту. Сучасна література пропонує декілька варіантів їх класифікацій, проте серед основних можна виділити: пошуковий, дослідницький, творчий, інформативний, ігровий.

Метод проектної технології варто досить часто використовувати на уроках англійської мови тому, що, досліджуючи певну тему, учні не просто зазубрюють нову з товаришами, складаючи повідомлення, статті, захищаючи свої проекти, намагаючись якомога більш творчо проявити себе.

Отже, кожна дитина має творчі задатки, головне надихнути її та допомогти розкритися. Тому сьогодні дуже важливо розвивати креативність учнів на уроках саме англійської мови, застосовуючи метод проектів, тому що він дає змогу учням більше спілкуватися англійською мовою, прибираючи всім

відомий мовний бар'єр, збагачувати лексичний запас слів, адже діти під час спілкування використовують не лише лексику, прив'язану до підручника. Метод проектів мотивує тих, хто навчається до вивчення англійської мови та розкриває їх творчі здібності.

Список використаної літератури

1. Буренко В. Методичні рекомендації з розвитку творчої особистості учня в процесі вивчення іноземної мови / Валентина Буренко, Світлана Сафарян // Іноземні мови в сучасній школі = Іноземні мови в навчальних закладах. – 2013. – №4. – С. 63
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Академия, 2000. – 272 с.
3. Мельник Л.В. Метод проектів у контексті сучасної освіти // Педагогічні науки. Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : зб. наукових праць. Том1. – Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. С. 86-92

Анна Назорна (м. Вінниця)

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ЗОРОВОЇ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

В сучасному освітньому середовищі значна увага приділяється розвитку діалогічного мовлення. Більшість дослідників визначають діалог як складне комунікативне явище, яке в свою чергу є однією з моделей комунікації кількох співрозмовників. Для продуктивного використання діалогічного мовлення під час вивчення мови важливо знати і розрізнити етапи його формування.

Актуальність дослідження. В умовах сучасного освітнього процесу велике значення має здатність учня чи студента чітко та грамотно висловлювати свої думки та адекватно взаємодіяти з іншими учасниками комунікативного процесу. Добре відомо, що учні можуть знати граматичні правила але бути не в змозі використовувати їх в практиці спілкування [1, с.

273]. Особлива увага надається завданням, в процесі яких використовуються наочні матеріали для побудови діалогу. Ці фактори доводять актуальність теми дослідження та обумовлюють інтерес дослідників у цій сфері.

Багато талановитих вчених внесли свій внесок у розвиток цільового використання діалогу при вивченні іноземної мови. Особливо значущими є дослідження М. Свейна, який разом з іншими дослідниками зазначив недостатню компетентність учнів в комунікативних видах діяльності, особливо в говорінні та письмі та почав шукати шляхи до її вирішення. Ці ідеї продовжили такі відомі лінгвісти як П. Лайтбаун та Н. Спада [2, с. 12].

Мета дослідження. Дослідити процес та етапи формування діалогічного мовлення засобами зорової наочності серед учнів старшої школи.

Діалоги використовуються для вивчення іноземної мови та подальшого використання її для спілкування. Великі можливості для підвищення ефективності навчання дає використання засобів зорової наочності. Різноманітні наочні посібники сприяють розвитку розумових та мовленнєвих умінь учнів залучаючи їх до активізації процесу комунікативної діяльності. Вчитель може використовувати як природні, так і штучні засоби зорової наочності. На уроках іноземної мови широко використовується роздатковий матеріал такий як картки з малюнками, змодельованими ситуаціями, зразками діалогів чи з тематичним словниковим матеріалом. Поєднання зорової та аудитивної наочності дозволяє презентувати діалог-зразок разом з усіма його характерними особливостями [3, с. 183-184].

В сьогоденні умовах комп'ютеризації навчання, особливе значення мають електронні засоби наочності. Використання сучасних інформаційних пристроїв для унаочнення матеріалу має безліч переваг. Головною перевагою є можливість аудіовізуалізації, тобто передачі інформації через звук і зображення.

Можливо виділити два типи використання діалогічного мовлення в навчальних цілях на уроках іноземної мови. Варто зазначити, що обидва підходи є можливими, хоча кожен має свої особливості. Спосіб формування діалогічного мовлення який бере за основу “зразок діалогу” можна розділити на чотири етапи:

- Учні слухають зразок діалогу, звертаючи увагу на текст-опору, основна мета – зрозуміти зміст.

- На другому етапі головна мета – мовний аналіз діалогу, вчитель звертає увагу учнів на певні сталі вирази та граматичні конструкції.
- Далі йде рольова гра, засвоєння і драматичне відтворення моделі учнями.
- Четвертий етап – творчий. Учні генерують власний діалог для ситуації схожої на вивчену.

Інший підхід передбачає сходинки від вивчення певних елементів діалогу до створення власного прикладу на основі даної ситуації.

- Перший етап – засвоєння окремих діалогічних одиниць. Доцільним є використання форми роботи учень-учень.

- Для другого етапу характерне оволодіння невеликими діалогами (3 – 4 репліки)

- На третьому етапі учні складають власні діалоги, які включають по 3-4 мікродіалоги [4, с. 482].

Висновки. Таким чином, формування діалогічного мовлення відбувається у декілька етапів, кожен з яких має свої особливості. Вчитель повинен добирати відповідні вправи для кожного рівня і дотримуватись чіткого алгоритму дій. Особливо ефективним є використання наочних матеріалів для створення автентичної комунікативної ситуації.

Список використаної літератури

1. Widdowson, H. G. 1978. Teaching Language as Communication. Oxford : Oxford University Press.

2. Ammar, A. & Hassan, R. (2017). Talking It Through: Collaborative Dialogue and Second Language Learning. *Language Learning*, 68, 1, 46-82. DOI:10.1111/lang.12254.

3. Особливості навчання діалогічного мовлення при вивченні англійської мови / А. О. Наконечна, І. Я. Ординська // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – № 2. – С. 175-189.

4. Труханова Т. І. Підходи у навчанні діалогічного мовлення / Труханова Тетяна Іванівна // Наукові записки. – Випуск 104 (2). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 512 с.

«ПЕРЕВЕРНУТИЙ» КЛАС ЯК ІНТЕРАКТИВНА МОДЕЛЬ ОПАНУВАННЯ УСНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Опанування іноземної мови у середній та старшій школі в цілому, та, особливо, набуття усної мовної компетенції, тісно пов'язані з такими психологічними аспектами, як підліткова невпевненість у собі, страх опинись незрозумілим, небажання висловлювати свою думку, бо вона може здаватись учневі зовсім недоречною, тощо. Практикуючі вчителі нерідко стикаються з небажанням підлітків виконувати усні завдання, суть яких полягає у висловленні власного бачення навіть повсякденних проблем. Вчитель часто стикається з потребою «розговорити» учня, який відповідає односкладними та обірваними реченнями. Очевидно, що особисті психологічні труднощі пов'язані з виступами на публіку позбавляють учнів цінної можливості практикувати усне мовлення, що вкрай необхідно для набуття усної комунікативної компетенції.

Одним із способів вирішення цієї проблеми може бути сучасна інтерактивна модель навчання «перевернутий» клас. Суть такого навчання полягає в тому, що учні йдучи на урок вже знають тему уроку, мали можливість прогледіти матеріали декількох майбутніх уроків, та навіть опрацювати вправи за темою, ще до того, як мали змогу почути пояснення нового матеріалу від вчителя. В класі, учні приділяють більше уваги практичним завданням та проектам [4]. Під час самого уроку вчитель використовує метод «взаємного викладання» (*peer instruction*), суть якого полягає в тому, що під час активної бесіди учні мають змогу перевірити наскільки добре вони зрозуміли опрацьований вдома матеріал [2, с. 120].

Така модель заняття «знімає стрес» необхідності швидкого розуміння нового матеріалу під час уроку. Учні вже морально підготовлені до теми уроку, адже мали змогу вивчити матеріал у комфортному середовищі та темпі, продумати відповіді на усні запитання, або просто замислитись над темою. Окрім того, заняття можуть набувати форми активних дебатів, адже учні завжди мають змогу пошукати більше інформації за темою, знайти цікаві,

можливо протирічні факти, тощо. Все це сприяє практиці говоріння та набуття усної комунікативної компетенції.

Як і при будь-якій моделі інтерактивного навчання, «перевернутий» клас за своєю суттю не може бути тим, де домінуючу роль виконує вчитель. Така модель навчання потребує готовності вчителя поступитись центральною роллю, бути максимально толерантним до помилок учнів під час активної дискусії, бути готовим до різноманітних думок, тощо [1, с. 9].

Саме через таку спонтанність та «творчий безлад» у ході уроку, ідея «перевернутого» класу може здатись занадто радикальною. Проте, переваги такого навчання над традиційним є очевидними. «Нікому з нас це (*традиційний настановчий урок*) не подобалось, ми сиділи й нудьгували. І самі вчителі цього не люблять. Їм здається, що вони надсилають інформацію у вакуум. Люди мають бути активні.» [2, с. 121] – так висловлюється щодо «перевернутого» класу К. Робінсон, провідний американський експерт з питань освіти.

Інший фактор, який ускладнює запровадження моделі «перевернутого» класу є великі затрати часу на підготовку матеріалів на різноманітних інтернет-платформах, недостатні навички ІТ, небажання вчителя змінювати свій звичний принцип роботи [3].

Висновки. Інтерактивна модель навчання «перевернутий» клас може бути надзвичайно ефективним методом набуття усної комунікативної компетенції, особливо серед підлітків. Така модель навчання дозволяє підліткам відчувати себе більш впевненими під час аудиторних відповідей, проявити себе та виступити у ролі активного експерта, а не пасивного слухача, що вкрай необхідно для розвитку усних комунікативних навичок. Проте, така система організації навчання є часозатратною для викладача та потребує впевнених ІТ навичок.

Список використаної літератури

1. Rivers W. M. Interactive language teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 248 с.
2. Robinson K., Aronica L. Creative Schools. у пер. з англ. Г. Лелів. Львів : Вид-во Літопис, 2016. 257 с.
3. Л. Конопляник, К. Мельникова. Використання технології «перевернутий клас» при навчанні фахової іноземної мови. Вісник

Національного авіаційного університету. 2019. № 15. С. 38–45. URL: https://www.researchgate.net/publication/341049448_Vikoristanna_tehnologii_Perevernuti_klas_pri_navcanni_fahovoi_inozemnoi_movi (дата звернення: 11.09.2020)

4. Моделі змішаного навчання: особливості, поради, успішні приклади. URL: <http://blog.ed-era.com/modieli-zmishanogho-navchannia-osoblivosti-poradi-uspishni-prikladi/> (дата звернення: 11.09.2020)

Інна Олійник (м. Вінниця)

THE ADVANTAGES OF INTEGRATED TEACHING GRAMMAR AND SPEAKING SKILLS

In the contemporary world of foreign language teaching, most professionals agree on the point that the structural integration of all language skills in language teaching has the learning objective of imitating and approaching the native speakers level [2, p. 62].

Integrated language teaching is usually associated with outgrowths of communicative teaching. As a result, most current approaches to teaching language lead students to the ability to communicate effectively and focus on developing communicative competence [3, p. 22]. The main goal of achieving this result is to learn how to transfer the knowledge of grammatical concepts from written to oral language. It complements the point that grammatical elements of language present a unity of content and expression, or a unity of form and meaning and should be taught in integration with all language skills, particularly, with speaking.

The integration of speaking skills in teaching grammar as contrasted with purely teaching grammar, exposes language learners to authentic language and challenges them to use grammar material naturally in the language practice. In this way learners gain a real picture of complexity of the English grammar as employed for communication. Moreover, this approach stresses that English grammar is not just a set of written rules; instead, grammar becomes a real means of interaction used in communication among people.

In addition, this approach allows teachers to check students' progress in acquiring multiple skills simultaneously. Integrating grammar into language

–language forms. Finally, the integration of grammar and speaking, whether found in content-based or task-based language instruction (or any hybrid form), can be highly motivating to any students [1, p. 2].

For the sake of the proof of the veracity of the above mentioned we arranged for trial training. It was carried out in the framework of school practice in upper secondary school. The 10th grade students were involved in the active and regular use of role-playing games for the purpose of the integrated teaching of speaking skills and grammar, namely – the category of the Passive Voice of the English verb. The trial training was conducted with the participation of 18 students, divided into two groups consisting of 9 students each. The students in the first group were taught the chosen grammar topic using traditional deductive approach (Presentation, Practice, Production). The other group experienced integrated teaching/learning of grammar and speaking by means of specially selected speaking role-playing games “Breaking News!”, “Furious Parents and Innocent Children”, “The Boss is Angry” etc. Both groups were taught a selected grammar topic in English for a total of six hours.

The results of the study showed that the second group improved the overall grammatical competence on the given topic from 40.0% to 58.5%, and the first group - from 40.0% to 51.5%. The results of the study also indicate that the role-playing games can be effectively used to increase students' interest in learning difficult grammatical material of the English language. The survey showed that the students who were taught the selected grammar topic against the traditional approach didn't reveal much interest in learning and practicing the material. Instead, the students from the second group expressed their concerns about practicing the grammar topic integrated with role-playing activities: 35% of respondents found it “funny”, 30% - “entertaining”, 20% - “exciting” and 87% of respondents agreed that the suggested way of learning grammar was “highly motivating” for them.

Summarizing the above mentioned, it should be noted that integrated teaching of foreign language grammar and speaking has a number of obvious advantages, as it contributes to the rapid and effective development of both skills and abilities, generalization, systematization and consolidation of students' knowledge.

References

1. Richards, J. C., *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press – 2006. – p. 1-3

2. ChiuYing Wong, C., Barrea-Marlys, M., The Role of Grammar in Communicative Language Teaching: An Exploration of Second Language Teachers' Perceptions and Classroom Practices – 2006 – p. 61-75

3. Damaris Coredero Badilla, Ginneth Pizarro Chacon, Revista de Lenguas, Communicative Grammar: An Effective Tool to Teach a Second Language in Today's Classes – 2013 – p. 18-27

Надія Остапчук (м. Вінниця)

СВІТОГЛЯД І ЕСТЕТИКА ТВОРЧОСТІ ГЕРМАНА МЕЛВІЛЛА

Творчість Г. Мелвілла (Herman Melville, 1819-1891) вражає глибиною і значущістю, вона пронизана духом безкомпромісного заперечення моралі та звичаїв буржуазної Америки.

Предки Г. Мелвілла були старими поселенцями англійських колоній, учасниками американської революції. Після розорення і смерті батька, дрібного нью-йоркського комерсанта, вісімнадцятирічний Г. Мелвілл найнявся матросом і відправився в далекі плавання. Він був юнгою на китобійному судні, жив на Маркізьких островах серед тубільців. Безпосередньо зіткнувшись з колоніалізмом, Г. Мелвілл ще сильніше зненавидів капіталізм. Так сама біографія Г. Мелвілла сприяла тому, що у нього сформувалося критичне ставлення до капіталістичної цивілізації і ідеалізація патріархального життя народів, які не знають зол цієї цивілізації.

Про світогляді Г. Мелвілла можна отримати чітке уявлення, прочитавши його романи. У них проявляється гострий інтерес письменника до соціальних проблем. Він ненавидить феодальну тиранію, ненавидить рабство і деспотичну владу долара. Г. Мелвілл мріє про рівність між людьми, про соціальну справедливість.

У першому романі «Тайпи» («Турее», 1846) Г. Мелвілл дає типове для романтизму зображення патріархального життя на острові Тайпи, що не знає вад капіталістичної цивілізації. Тубільці, стверджує автор, живуть більш гармонійним життям, ніж цивілізовані люди, тому що вони не знають приватної

власності, не знають жахливої за своїми наслідками пристрасті до накопичення багатства.

Другий роман «Ому» («*Omoo*», 1847) присвячений опису життя тубільців островів Таїті. Таїтяни вже вкусили від деяких «благ» цивілізації. Цивілізація розбестила їх, вони стали корисливими і розважливими, стали обманювати один одного, що абсолютно не було їм властиво до появи білих прибульців. З гнівом обрушується Г. Мелвілл на винуватців зла – французьких і британських колонізаторів, а також на місіонерів – цих ландскнехтів колоніальної експансії [1, с. 193].

Дві ранні книги Г. Мелвілла близькі за стилем В. Ірвінгу і Ф. Куперу. Їх відрізняє ясна манера оповіді, природність, простота, сумлінність описів, поетичність пейзажу.

Романи «Редберн» («*Redburn*», 1849) і «Біла куртка» («*White Jacket*», 1850) за своїм змістом і манерою також примикають до раннього етапу американського романтизму з його прямим показом дійсності. У цих романах Г. Мелвілл відтворює інші глави своєї біографії, розповідає про плавання на торговому судні («Редберн») і на військовому кораблі («Біла куртка»). В останньому романі Г. Мелвілл викриває жорстоку мораль, яка панувала у військовому флоті США [2, с. 78].

Другий етап творчості Г. Мелвілла відображає зрушення в його світогляді, обумовлені поразкою революцій 1848 року в Європі, розгромом чартистського руху в Англії і експансією Сполучених Штатів (Мексиканська війна 1846-1848 рр.). Гнів і лють письменника зростають і знаходять вираження в монументальних романах 50-х років. Але разом з тим зростає і відчай Г. Мелвілла, його песимізм, викликаний свідомістю нездоланності зла. З точки зору художньої своєрідності романи другого етапу відрізняються тяжінням до алегорій і символіки, філософського підтексту. Ці особливості намічаються вже в романі «Марді» («*Mardi*», 1849), який створювався під враженням поїздки автора до Англії на початку 1849 року. У самій Англії не згасав чартистський рух. Ніби підтверджуючи високу правоту революційної боротьби, Г. Мелвілл сам дає бій суспільному ладу, який несе народам світу незліченні лиха [4, с. 8].

Монументальний роман «Мобі Дік, або Білий Кит» («*Moby Dick, or the White Whale*», 1851) проіннятий романтичною алегорією і символікою. Цей твір – одна з вершин романтичного символізму в американській і навіть світовій

літературі [1, с. 193]. «Мобі Дік» поєднав в собі риси роману філософського, соціального, морського і «китобійного».

Після періоду забуття у ХХ столітті заново відкрито Г. Мелвілла. Виявилось, що ні трагічна мужність, притаманна його книгам, ні його літературні відкриття анітрохи не втратили своєї актуальності і значущості.

Основний внесок художньої системи письменника і її вплив на культуру Америки полягає в надзвичайному поєднанні ракурсів реалістичного і символічного бачення світу, майстерному вмінні синтезувати два типи мислення: раціональне (логічне) і міфологічне.

Список використаної літератури

1. Калиниченко М. Ще раз про Мелвілла, або «Там, де закінчується документ...» / М. Калиниченко // Всесвіт. – 2008. – № 7/8. – С. 192-195
2. Ковалев Ю. В. Герман Мелвилл и американский романтизм / Ю. В. Ковалев. – Л., 1972. – 280 с.
3. Ковалев Ю. В. От «Шпиона» до «Шарлатана» : статті, очерки, заметки по истории американского романтизма / Ю. В. Ковалев. – СПб., 2001. – 256 с.
4. Мелвілл Г. Мобі Дік: роман / Г. Мелвілл; пер. з англ. Д. Радієнко; передм. О. П. Горенко. – Х. : Бібколектор, 2013. – 571 с.
5. Наливайко Д. С. Зарубіжна література ХІХ сторіччя. Доба романтизму : підручник / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова. – К. : Заповіт, 1997. – 464 с.

Ольга Паращук (м. Вінниця)

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТІВ РІЗНИХ ТИПІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. В наші дні педагогічне мистецтво чітко диктує необхідність нових підходів до навчання іноземної мови. Старі методики відходять у минуле, а їх місце займають інноваційні методи і прийоми

викладання. Одним з найбільш ефективних на сьогоднішній день методик викладання іноземної мови є метод проектів [5].

Мета дослідження. Дослідити ефективність використання проектів різних типів.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів – це сукупність засобів, дій учнів в визначеній послідовності для досягнення поставленої задачі – розв’язання певної проблеми, значущої для учнів та оформленої в вигляді деякого кінцевого продукту. В основі методу лежить розвиток пізнавальної діяльності учнів, вміння самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення [4].

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну роботу учнів, яку учні виконують протягом певного часу. Цей метод органічно поєднується з груповим підходом до навчання. За типом проекти бувають:

- Дослідницькі, які потребують чітко продуманої структури, визначених цілей, обґрунтування актуальності предмета дослідження для всіх учасників, визначення джерел інформації, продуманих методів, результатів.

- Творчі, які припускають відповідне оформлення результатів. Вони, як правило, не мають детально визначеної структури спільної діяльності учасників.

- Рольово-ігрові. Учасники грають певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту, особливістю розв’язуваної проблеми. Ступінь творчості тут дуже високий, але домінуючим видом діяльності все-таки є рольово-ігрова.

- Інформаційні, що спрямовані на збір інформації про які-небудь об’єкти, явища та ознайомлення учасників проекту із цією інформацією, її аналіз та узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії.

- Міжпредметні. Це можуть бути невеликі проекти, що стосуються двох-трьох предметів (наприклад, англійська мова + світова література, англійська мова + екологія + географія) [1].

Мета методу проектів:

- активізація пізнавальної діяльності учнів;
- формування в учнів навчальної компетенції, що відповідає основним принципам концепції безперервної самоосвіти;
- формування в учнів специфічних умінь і навичок загальнонавчального й комунікативного характеру [3].

За способом організації метод проектів може бути індивідуальним, парним та груповим. Найчастіше на практиці використовують останній.

Груповий метод проектів має такі правила та принципи: усі члени команди рівні; усі члени групи отримують задоволення від спілкування, бо вони виконують завдання разом; усі повинні виявляти активність та зробити певний внесок у спільну справу; відповідальність за кінцевий результат – на всіх членах команди [3].

Працюючи над проектом, учні вчаться працювати в “команді”, відповідально ставитися до виконання своєї частини роботи, оцінювати результати своєї праці та праці своїх товаришів, що є великим стимулом до активного засвоєння знань.

Безумовно, у кожного з методів навчання є свої переваги та недоліки. Отже, основними перевагами використання методу проектів є:

- Розвиток навичок самоосвіти і самоконтролю;
- Розвиток навичок групової діяльності;
- Створення комфортного навчання за рахунок того, що кожен учень може проявити себе;
- Підвищення мотивації до навчання;
- Розвиток творчих здібностей;
- Розвиток інформаційної культури.

До основних недоліків даного методу можна віднести:

- Проблему суб'єктивної оцінки творчої роботи;
- Психологічні комунікативні проблеми (поділ на групи);
- Технічні накладки, які можуть вплинути як на процес роботи, так і на кінцевий результат;
- Нестача необхідних ресурсів [1].

Висновки. Впровадження методу проектів на уроках англійської мови сприяє підвищенню результативності навчання, мотивації навчальної діяльності, ефективності навчально-виховного процесу, якості викладання англійської мови, зростанню зацікавленості до мови, формуванню логічного, творчого мислення, інформаційної культури учнів та їх заохоченню до творчої, дослідницької діяльності.

Список використаної літератури

1. Дашко Г. С. Використання методу проектів. – Трибусівка , 2013.
2. Олійник О. П. Використання методу проектів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетенції учня. - Котовськ , 2012 р..
3. Павлюк Ю. Ю. Проектна технологія на уроках англійської мови // <https://vseosvita.ua/library/proektna-tehnologia-na-urokah-anglijskoi-movi-63189.html>. - 2018 р..
4. Пехота О. М. Поняття навчального проекту. Етапи виконання навчального проекту// <https://school-65.jimdofree.com>
5. Пикеева Е. Н. Метод проектов на уроках иностранного языка // Молодой учёный. - Казань : Конверс, 2014 р. – 7 (66). – С. 534-536.
6. Травнікова С. В. Використання проектної технології на уроках іноземної мови // https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/40940/. – 2014 р.

Анастасія Пашигрєва (м. Вінниця)

СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ КОМІЧНОГО У СЕРІЇ КНИГ «ДЖУДІ МУДІ»

Дитяча література відіграє важливу роль у розвитку дітей, тому потрібно замислитись над тим, наскільки відповідальним є завдання перекладача такої літератури. Це завдання також значно ускладнюється тим, що перекладач, який і водночас виступає реципієнтом іншомовного твору, не належить до цільової аудиторії, і тому для нього важливо ще на етапі доперекладацького аналізу визначити чинники, які обов'язково потрібно буде враховувати під час роботи над твором.

Перекладацька стратегія інтерпретується як шлях досягнення певних перекладацьких цілей, які ставить перед собою перекладач. Перекладацьку стратегію розглядають як процесуальне явище: етапи та способи діяльності перекладача для досягнення основної мети – створення тексту оригіналу, який зберігає функціональні домінанти тексту оригіналу, які вважаються критерієм

еквівалентності перекладу. За основну ціль в даній роботі перекладач Наталія Ясіновська визначила передачу комічного. Згідно лінгвостилістичного аналізу серії книг «Джуді Муді», Наталією Ясіновською були застосовані наступні стратегії перекладу комічного у даному тексті.

I. Використання однозначних еквівалентних відповідностей:

1. Подієві маркери – перекладаються за допомогою однозначних еквівалентних відповідників:

«Judy goes to third grade» - «Джуді йде до третього класу».

2. Переклад власних імен відбувається за допомогою однозначних традиційних відповідників та прийому транслітерації:

Judy Moody - Джуді Муді, Stink - Стінк, Rocky - Рокі.

3. Переклад географічних назв відбувається шляхом підбору однозначних традиційних відповідників (оскільки в тексті зустрічаються тільки загальновідомі географічні назви):

America - Америка, Loch Ness - Лох-Нес.

4. Найменування різних дитячих іграшок та дрібничок перекладаються за допомогою однозначних традиційних відповідників:

«She had collections of twenty-seven dead moths, a handful of old scabs, a dozen fancy toothpicks, hundreds of designer Band-Aids (she needed the box tops), a box of body parts (from dolls!) including three Barbie heads, and four unused erasers shaped like baseballs» [2, с. 19].

«У неї були колекції з двадцяти семи мертвих молюк, жменьки старих паршів, десяток фантазійних зубочисток, сотні дизайнерських стрічок для покрівлі (їй знадобилися великі коробки), коробка частин тіла (з ляльок!), Включаючи три голови Барбі, і чотири невикористаних гумки, що мають форму бейсболу» [1, с. 16].

II. Безперекладний спосіб або нульова трансформація:

«I ATE A SHARK – I ATE A SHARK» - «Я з'їла акулу».

Смішний напис на футболці відтворено безперекладним способом, тобто збережено в оригінальному вигляді.

III. Калькування:

«GINO'S EXTRA-CHEESE PIZZA was printed in large letters on the board. Are we having extra-cheese pizza for lunch?»

«GINO'S EXTRA-CHEESE PIZZA була надрукована великими літерами на дошці. Чи є у нас додаткова сирна піца на обід?»

Частина речення залишена в оригіналі, а інша відтворена прийомом калькування.

IV. Застосування трансформацій:

«“Hello, Mr. Toad,” said Judy» (комізм у тому, що Джуді викривлено промовила ім'я вчителя).

«Привіт, містер Жаба, - сказала Джуді».

Здійснено дослівний переклад речення.

Розглянемо інший приклад трансформації - заміна частин мови:

«Judy glared at him with one of her famous troll-eyes stares».

«Джуді обпекла його одним із її знаменитих пекучих поглядів».

Для комічного ефекту автор використала метафору *troll-eyes stares*, яка зазнала у перекладі заміни іменникового словосполучення *troll-eyes* на прикметник + іменник *пекучий погляд*.

Наступним прикладом трансформації є генералізація значень:

«She wore her tiger-striped pajama pants on the bottom and a plain old no-words T-shirt on top».

«На ній були піжамні штани в тигрову смужку і стара футболка без написів!»

Автор твору не використовує мовні засоби фонетичного рівня для передачі інтонації героїні. Однак, перекладач обрамляє речення знаком оклику та здійснює лексичну трансформацію - генералізацію значення іменників *old no-words T-shirt on top* на фразу *без написів!*

Що стосується стратегій перекладу Наталія Ясіновська здебільшого використовувала оптимальний спосіб перекладу комічного, який передбачає використання перекладачем, аналогічних авторським, засобів створення лінгвістичного комізму. І лише інколи компенсуючим способом, який передбачає використання, альтернативних авторським, засобів або часткове використання оригінальних засобів із альтернативними, з метою відтворення комізму у перекладі, з причини неможливості передати комізм оптимальним способом.

Список використаної літератури

1. Меган МакДоналд Джуді Муді стає знаменитою: повість / переклад з англ.. Наталії Ясіновської. Львів: Видавництво Старого Лева. 2015. – 128 с.
2. Megan McDonald Judy Moody. Language: English Publisher: Candlewick Press. 2010-2018.
URL: <https://www.bluewillowbookshop.com/event/megan-mcdonald-judy-moody>.

Юлія Петлінська (м. Вінниця)

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Орієнтація на гуманістичні тенденції в освіті, європеїзація змісту і моделей навчання, створення нових освітніх стандартів актуалізують в Україні сьогодні необхідність ефективної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов, здатних відповідати високим вимогам до фахівців в цій сфері.

Аналіз педагогічної літератури та практика свідчать, що проблема формування у студентів іншомовної фонетичної компетенції потребує особливої дослідницької уваги. Науковці звертають увагу на значення сформованості фонетичних навичок для реалізації іншомовної комунікації. Так, О.І. Вишневський зазначає таке:

1) фонетичні навички мають смислорозрізнявальне значення. Від хибної вимови всього лише одного звуку в слові воно втрачає або змінює зміст і, як наслідок, ускладнює процес комунікації при говорінні та при сприйнятті мови на слух;

2) фонетичні навички відносяться до низки найбільш «тендітних», вони більше за інших піддаються руйнуванню в силу недостатнього або несистематичного підкріплення. [2, с. 46]

Проте, дослідники зауважують, що в навчальному процесі при формуванні фонетичної компетенції можна прослідкувати протиріччя між:

- програмними вимогами до студентського рівня володіння вимовою і неможливістю забезпечити якісне варіювання мовної норми за нестачі конкретних прийомів;

- ресурсними можливостями мультимедійних технологій, які є позбавленими традиційної форми навчання фонетики, і не розробленістю в методиці навчання іноземних мов застосування мультимедіа в навчальних цілях. [3, с. 306]

Однією з найважливіших умов формування фонетичної компетенції є розвиток фонетичних навичок, тобто здатність правильно асоціювати звук з відповідним йому значенням і вимовляти звуки, які відповідають певним значенням. Так, згідно з Н. Ф. Бориско, є такі види фонетичних навичок: слухо-вимовна, інтонаційна, рецептивна та репродуктивна.

Слухо-вимовна навичка – це навичка коректної вимови усіх фонем у потоці мовлення та їх адекватного розуміння у процесі сприйняття мовлення інших людей.

Інтонаційна навичка – це навичка коректного інтонаційного оформлення власного мовлення та розуміння у процесі сприйняття мовлення інших людей.

Рецептивна фонетична навичка – це автоматизована рецепція фонем та інтоном у потоці мовлення на базі розвиненого фонематичного та інтономатичного слуху.

Репродуктивна фонетична навичка – це автоматизована репродукція фонем і інтоном у потоці мовлення на основі коректної коартикуляції та інтонування [1, с. 3].

Проблема іншомовної фонетичної компетенції потребує подальшої дослідницької уваги та пошуку нових інноваційних підходів до її формування.

Список використаної літератури

1. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції/ Н. Ф. Бориско // Науково-методичний журнал «Іноземні мови». – 2011. – № 3. – 3 с.

2. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навч. посіб. / О. І. Вишневський – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2011. – 46-59 с.

3. Хомутова А. А. Использование мультимедийного пособия в курсе «Практическая фонетика английского языка» / Иностранные языки в

дистанційному обученні матеріали II Міжнародн. науч.-практ. Конф. - Пермь
Издательство Пермского гос. тех. Ун., 2006 – 305-308 с.

Марина Поворожник (м. Вінниця)

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНИХ МЕТОДІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ТЕХНІЦІ ЧИТАННЯ

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування іншомовної компетентності у техніці читання зумовлюється необхідністю розгляду питання у контексті компетентнісного підходу. Оволодіння учнями навичками техніки читання в майбутньому допоможе сформувати у них інші складові комунікативної компетентності, а саме полікультурну, країнознавчу, соціокультурну, забезпечити активність та зацікавленість на уроках іноземної мови.

Попри той факт, що методикою формування іншомовної компетентності у техніці читання займаються багато вчених (Й. М. Берман, М. З. Біболетова, О. Б. Бігич, М. В. Денисенко, З. І. Кличникова, В. М. Плахотник, К. І. Онищенко), проблема не може вважатися остаточно вирішеною, оскільки потребують уточнення характеристики іншомовної компетентності у техніці читання, цілі її формування в учнів загальноосвітніх навчальних закладів, ефективність методів, етапи формування компетентності у техніці читання.

Мета дослідження – розглянути загальну характеристику іншомовної компетентності у техніці читання, цілі формування її в учнів; описати переваги та недоліки методів формування компетентності у техніці читання, що застосовуються в сучасній практиці викладання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Формування компетентності в техніці читання іноземною мовою – це досить складний процес. Вміння читати сприяє розширенню лексичного запасу, закріпленню граматичного матеріалу, засвоєнню структурних форм мови, вдосконаленню мовленнєвих умінь, тому читання має високу практичну цінність.

Компетентність у техніці читання – це комплекс автоматизованих навичок швидкого сприймання графічних образів слів, автоматичного співвіднесення їх зі звуковими образами та значеннями цих слів [2, с. 6]. Показником сформованості навичок техніки читання є швидкість виконання операцій зорового сприймання та ідентифікації графічних образів слів зі звуковими образами, що зберігаються у довготривалій пам'яті читача.

У сучасній практиці викладання іноземних мов з метою формування компетентності у техніці читання застосовують такі методи:

- The Alphabetic Method – алфавітний метод;
- The Look & Say Method – метод цілих слів;
- The Sentence Method – метод цілих речень;
- The Story Method – метод розповіді

Алфавітний метод (або метод читання по складах) навчання техніки читання базується на запам'ятовуванні алфавітних назв літер. Проте не завжди можна прочитати слово, знаючи алфавітні назви усіх букв [1, с. 195]. Суть методу полягає в тому, що учні спочатку завчають назви букв, потім комбінацій з двох, трьох букв тощо, а потім переходять до читання. Перевагою методу є те, що він сприяє засвоєнню учнями буквено-звукових відповідностей. Однак склади самі по собі нічого не означають для них, і школярі швидко втрачають інтерес до читання.

Метод цілих слів полягає у впізнаванні учнями цілісного образу слова. Слова вводяться із малюнками. Спочатку учні сприймають слова на слух, а потім повторюють їх і запам'ятовують графічний образ. Використання даного методу сприяє запам'ятовуванню учнями великої кількості графічних образів слів. Суттєвим недоліком цього методу є те, що учні не навчаються співвідносити букви і звуки і, в результаті, стикаються з труднощами причитання незнайомих слів.

Метод цілих речень полягає у впізнаванні учнями цілої фрази чи речення. В даному методі не презентуються окремі слова, а цілісні речення. Зазначений метод використовується в інтенсивних методиках вивчення іноземної мови.

Метод розповіді в навчанні техніки читання полягає у читанні різноманітних текстів з метою одержання необхідної чи бажаної інформації, досягнення визначеного програмою рівня розуміння змісту текстів.

Вагому роль у процесі формування техніки читання відіграють індивідуально психологічні особливості самого читача. Тому, кмітливість учня, розуміння теми тексту, його вміння читати рідною мовою, сприятиме оволодінню компетентністю у читанні іноземною мовою. Успішність читання залежить від потреби учнів узнати щось нове, від наявності інтересу до теми повідомлення, від усвідомлення об'єктивної потреби вчитися, тобто від спрямованості на пізнавальну мотивацію цієї діяльності [3, с. 323].

Як ми бачимо, існує багато різноманітних методів навчання техніки читання, у кожному є переваги і недоліки. Тому, майстерність вчителя полягає у правильному виборі і застосуванні методів щодо формування іншомовної компетентності у техніці читання здобувачів освіти. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у визначенні складових техніки читання та доборі доцільних типів і видів вправ для їх формування.

Список використаної літератури

1. Васильєва Т. Г. Типологізація методів обучения технике чтения: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/vasiljyeva_35_76_2_47_54.pdf.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підр. для студентів вищих навч. закл. / [С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник та ін.]; автор. кол. С. Ю. Ніколаєва. – [2-е вид.] – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с. (Серія «Альма-матір»).

Світлана Пустовіт (м. Вінниця)

ВНЕСОК ДЖ. ЛОНДОНА У РОЗВИТОК АНІМАЛІСТИЧНОГО ЖАНРУ

Джек Лондон зробив значний внесок у розвиток анімалістичного жанру. Першими відомими повістями автора про собак є «Поклик пращурів» і «Біле Ікло». Їм передував невеличкий твір про північну лайку «Батар», який не

привернув такої уваги читачів і критиків, як дві попередньо згадані повісті [5]. Їх привабливість не обмежувалася зображенням Півночі, але збільшувалася за рахунок незвичайних героїв-собак, з точки зору яких і були представлені відносини між людьми і події, які з ними відбувалися.

Ще через десять років, в 1917 р., Дж. Лондон повернувся до розповідей про собак. На цей раз його героями були два брати – ірландські тер'єри Майкл і Джеррі. Їх пригодам в південних морях і в Каліфорнії письменник присвятив два повнометражних романи «Джеррі-островитянин» і «Майкл, брат Джеррі».

І північні, і південні собаки спостережливі, розумні, чутливі, вони «зовсім, як люди, тільки не говорять» [3, с. 112]. Спроба автора уявити братів наших менших як розумних, думаючих істот з власним менталітетом і насиченим емоційним життям породила два наслідки, на які сам письменник ніяк не розраховував: після виходу в світ північних повістей критики звинуватили автора в надмірно докладному олюдненні тварин, на що він, відбиваючись від нападів, відповідав в листах і статтях 1908-го року, що він «не олюднює», а як послідовник Ч. Дарвіна, віддає належне розвиненій психіці, спостережливості, мисленню вищих тварин, до яких відносить і собак. Другий наслідок значною мірою було спровоковано властивій людині вибірковістю уваги і пам'яті [1, с. 7].

Детальність зображення внутрішнього світу собак залишила у читачів багатьох поколінь враження розповіді від 1-го особи, і чотири великі твори Дж. Лондона якось автоматично згадувалися в одному ряді анімалістичних *ich-erzählung*. Наприклад, відомий літературознавець С. Д. Бантінг зазначає: «Хоча багато, що стало класикою, твори для дорослих і дітей, написані з точки зору тварин, не є оповідними. Я була впевнена, що Біле Ікло – не тільки герой, а й оповідач» [4]. Розглянемо, що дозволило Джеку Лондону створити образи собак не тільки як фізичних, а й як ментальних, психічних, емоційних і соціальних сутностей. Почнемо з цитати, положення якої ми повністю поділяємо: «Особливого розгляду вимагають великі літературні жанри, зокрема роман». Тут нерідко спостерігається своєрідне усунення автора як творця тексту, а тому текст сприймається як пряме і безпосереднє відображення дійсності. Елімінація автора надає цьому жанру деякі можливості, які в принципі знаходяться за межами здібностей мовця. Наприклад, для роману

типовими є описи так званого внутрішнього світу персонажів з дуже складними переливами думок і почуттів, що, на жаль, а може, на щастя, не підвладне спостереженню. Роман демонструє принципово іншу модальну улаштованість в порівнянні з усним мовленням, мовою фольклору, драми, лірики [2, с. 61].

У собак Дж. Лондона є образна пам'ять, їм властиві почуття збентеження, морального задоволення, гордості, емоційних потрясінь. У всіх творах вони виростають з сліпих цуценят у дорослих досвідчених собак, пізнаючи і осмислюючи навколишній світ.

Джек Лондон замінив власну точку зору можливою точкою зору собаки, але його присутність в тексті залишилась. Іншими словами, функції новатора в чотирьох творах про собак розділені, однак, такий поділ – це структурно-стилістичний прийом, використання якого має на меті створити ефект достовірності описуваного можливого світу, а той факт, що в головній ролі виступає «друг людини» лише підсилює дієвість прийому.

Таким чином повідання та повісті Джека Лондона по-справжньому людяні, сповнені великою теплотою як по відношенню до людей, так і до тварин. Гуманізм, глибоке проникнення в психологію тварин, тонке спостереження за їх поведінкою дозволили Лондону створити чудові твори, що зробили великий вплив на подальший розвиток анімалістичної літератури і не втратили свого значення і в наші дні.

Список використаної літератури

1. Быков В. Предисловие/ В.Быков// J.London. The Call of the Wild. White Fang. – М. : Progress publishers, 1971. – Р. 3-12
2. Брицын В. М. Когнитивные подходы к интерпретации категории модальности / В. М. Брицын //Образ мира в зеркале языка: Сб. науч.ст. – М. : Флинта, 2011. – С. 56-62.
3. Booth W. C. Rhetoric of Fiction / W. C. Booth. – Chicago : Chic.UP, 1991. – 214 p
4. Bunting S. D. Animal narrators [Электрон. ресурс] <http://www.yahoo.com/pets/html>
5. London J. The Call of the Wild. White Fang/ J.London. – М. : Progress Publishers, 1971. – 288 p.

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА КУЛЬТУРНЕ ЗНАЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

Фразеологізми – високоінформативні одиниці мови. Вони є однією з мовних універсалій, так як не існує мови без фразеологізмів.

За визначенням А.В. Куніна фразеологічна одиниця (ФО) – це стійке поєднання лексем з повністю або частково переосмисленим значенням. Також фразеологізмами можна назвати слова і словосполучення, специфічні для мови різних груп населення, за класовою або професійною ознакою, для літературного напрямку або окремого автора [2, с. 89].

А.І. Смирницький за структурним принципом ділить ФО на одновершинні, двовершинні, багатoverшинні в залежності від числа знаменних слів. На його думку, одновершинні ФО – звороти, подібні похідним словами, в яких є один семантично повнозначний елемент: *give up* – кинути будь-яку звичку; *ring up* – дзвонити, викликати по телефону. Двовершинні і багатoverшинні ФО – обороти, подібні складним словами, де таких повнозначних компонентів два і більше: *first night* - прем'єра; *black art* - чорна магія.

Крім структурного поділу, А.І. Смирницький ділить ФО за стилістичним принципом. Він розрізняє фразеологічні одиниці та ідіоми. Фразеологічні одиниці - стилістично нейтральні звороти, позбавлені метафоричності або ті, що втратили її: *fall in love* - закохатися; *get up* – вставати. Ідіоми засновані на перенесенні значень, на метафорі, яка усвідомлюється мовцем. Яскраве стилістичне забарвлення, відхід від звичайного нейтрального стилю є їх характерною рисою: *to take the bull by the horns* – брати бика за роги; діяти рішуче; *dead as a doornail* – без ознак життя. У свою класифікацію А.І. Смирницький не включає фразеологічні зрощення, фразеологічні вирази і фразеологічні сполучення [4, с. 55].

На думку А.І.Смирницького, фразеологічні одиниці, типу *fall in love*, *get up* та ін., повсякденно вживаються в мовленні, тобто є невід'ємною і необхідною частиною мови, а ідіоми – це прикраса мови [4, с. 157].

Класифікація стійких словосполучень в роботі А.І. Смирницького є лише нарисом, чорновою версією і ґрунтується переважно на стилістичному критерії.

Праці В.В. Виноградова мали величезний вплив на дослідження в області англійської фразеології. Розроблена ним семантична класифікація фразеологізмів досить поширена. З точки зору семантичної неподільності компонентів всі фразеологізми розділені на три групи:

- фразеологічні зрощення (або ідіоми) – невмотивовані одиниці, що виступають як еквіваленти слів: *to be careless* – абияк; *to twiddle one's thumbs (fingers)* – бити байдики; *to be (live) in the back of beyond* – казна-де;

- фразеологічні єдності – мотивовані одиниці з єдиним цілісним значенням, що виникають зі злиття значень лексичних компонентів: *smb lacks depth of thought (understanding)* – дрібно плавати; *to sit on the fence* – вичікувати, не ставати не на чиюсь сторону; *the last drop* – остання крапля.

В.В. Виноградов також включає до складу фразеологічних єдностей словесні групи, що є термінами, наприклад: пряма кишка, будинок відпочинку, боротьба за існування і т.п.

Між фразеологічними зрощеннями і єдностями багато спільного, але також є й відмінності. Фразеологічні зрощення втратили внутрішню форму, тому їх значення є цілісним невмотивованим. Окремі фразеологічні єдності поступово перероджуються в зрощення.

- до фразеологічних сполучень відносяться звороти, в яких у одного з компонентів фразеологічно пов'язане значення, виявляється лише в зв'язку з визначеним колом понять і їх словесних позначень. Подібні поєднання не є еквівалентами слів, так як у кожного їх компонента різні значення: *a bosom friend* – щирий друг; страх бере, туга бере, сміх бере і ін. Але не можна сказати: радість бере, задоволення бере і т.п. [1, с. 161].

У класифікації В.В. Виноградова відсутній єдиний принцип класифікації ФО. Зрощення і єдності відокремлюються одна від одної за ознакою мотивованості фразеологічної одиниці, фразеологічні сполучення - за ознакою обмеженою сполучуваності слова.

Фразеологія є своєрідною і яскравою складовою будь-якої мови. Фразеологічні одиниці можуть характеризуватися національними особливостями, мати різну експресивну забарвленість, набувати додаткового значення» під впливом контексту, належати до різних функціональних стилів.

Вивчення загальних рис і відмінностей фразеологізмів різних мов сприяє кращому розумінню національної специфіки народу – носія мови, поглиблює знання про мову.

Вивчення фразеологічних одиниць з точки зору культури і національних особливостей є найбільш цікавим. «Культура регіону - це складне утворення, що включає національні, соціально-економічні, географічні та інші особливості життєдіяльності суспільства на даній території» [2, с. 84]

Існують різноманітні джерела походження фразеологізмів, наприклад: соціально-історичні чинники, народна творчість (фольклор та література), повсякденне життя та звичаї людей.

Наприклад, англійський фразеологізм *good wine needs no bush* – гарне вино не потребує ярлику, хороший товар сам себе хвалить походить від старовинного англійського звичаю, «шинкарі вивішували гілки плюща на знак того, що в продажі є вино» [5, с. 77].

Англійському поету Альфреду Теннісону зобов'язаний своєю появою фразеологізм *over the walnuts and (the) wine* - під час післяобідньої бесіди (коли за столом залишаються одні чоловіки). Прибрати лапки та виділення жирним, приклади виділяємо лише курсивом

ФО *a rose without a thorn* - «троянда без шипів»; виняткове явище з'явилося завдяки віршу ірландського поета і драматурга Л.Мак-Неллі «Дівчина з Річмонд-Хілла»

Поява ФО «*bush telegraph*» - швидке поширення чуток, чутка пов'язана з людьми, які повідомляли збіглим злочинцям, що ховаються в заростях і живуть грабунком, про пересування поліції [5, с. 79].

Таким чином, дослідження ФО сприяє глибокому розумінню національної мовної картини світу та виявленню специфічних рис сприйняття навколишньої дійсності носіями різних мов.

Список використаної літератури

1. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Виноградов В. В. Лексикология и лексикография: избранные труды. М.: Наука, 1986. 161 с.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка / А.В. Кунин. Москва: Высшая школа, 1986. 336 с.

3. Мікрюков О.О. Фразеологія в лінгвістичній системі мови. URL: http://www.rusnauka.com/15_NPN_2013/Philologia/3_139382.doc.htm
4. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. Москва: Московский Государственный Университет, 1998. 260 с.
5. Dobrovol'skij D. Idioms: motivation and etymology. Yearbook of Phraseology. 2010. pp. 73-96.
6. Ortony A., Clore G.L., Collins A. The Cognitive Structure of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 450 p.

Аріна Савкова (м. Вінниця)

МОТИВАЦІЯ В КОНТЕКСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сучасні психологи і педагоги поділяють думку, що якість здійснення будь-якої діяльності та її результати залежать, перш за все, від спонукання і потреб індивіда, його мотивації. Саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, яка в свою чергу визначає вибір засобів і прийомів, впорядкування їх для досягнення цілей, тобто мотивація позначає систему факторів, що визначають поведінку людини.

Проблема недостатньої мотивації учнів виникає, на жаль, в процесі вивчення ними різних шкільних предметів. Однак особливо гостро у середній школі стоїть проблема низької мотивації саме до вивчення іноземних мов.

Одним із шляхів оптимізації навчального процесу є формування та розвиток мотивації навчання, позитивне ставлення учнів до іноземної мови і навчальної діяльності, пов'язаної з опануванням іноземною мовою як засобом спілкування.

С.Л. Рубінштейн писав, що «існує два види навчання або, точніше, два способи навчання, в результаті яких людина здобуває знання і навички. Один з них спеціально спрямований на оволодіння цими знаннями як на свою пряму мету. Інший призводить до оволодіння цими знаннями і вміннями, здійснюючи інші цілі» [3, с. 316]. Навчання в останньому випадку – не самостійна

діяльність, а процес, який наразі триває як компонент і результат іншої діяльності, в яку він включений.

Відтак, оволодіти деякими знаннями можна в процесі гри або праці, проте в даному випадку сама гра або праця є головними видами діяльності, побічний продукт яких – придбання знань.

Говорячи про навчальну діяльність, методисти мають на увазі перш за все перший з видів навчання, про які говорить С.Л. Рубінштейн. Тут оволодіння знаннями і вміннями виступає метою діяльності.

Б. Г. Ананьєв вказував на необхідність формування у школярів «навчальної самосвідомості», під якою він розумів усвідомлення учнями мотивів, цілей, прийомів навчання і усвідомлення самого себе як суб'єкта навчальної діяльності, який організовує, спрямовує і контролює процес свого навчання [1, с. 47].

В результаті навчальної діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань, змінюється сам суб'єкт діяльності. Навчальна діяльність учнів передбачає наявність таких компонентів: а) розуміння навчальних завдань, прийняття навчального завдання «для себе», самостійне опрацювання, що пов'язане з мотивацією навчання, з перетворенням школяра на суб'єкт діяльності; б) здійснення навчальних дій, для чого слід опанувати систему загальних і спеціальних навчальних умінь; в) здійснення операцій самоконтролю і самооцінки.

Таким чином, важливим компонентом навчальної діяльності є мотивація навчання як один із шляхів оптимізації навчання і виховання школярів. Наявність внутрішніх мотивів забезпечує високу ефективність здійснення як навчальних дій, так і операцій самоконтролю і самооцінки, що веде до значного підвищення ефективності всього процесу навчання.

При цілісному розгляді проблеми мотивації вивчення школярами іноземних мов дослідники виходять з того, що в навчанні взаємодіють наступні складові: 1) учень і те, як він опановує іншомовні знання, вміння і навички, які мотиви спонукають його до діяльності; 2) учитель і те, як він навчає, керуючись методичними принципами, використовуючи методи, прийоми, засоби та форми навчання; 3) власне предмет «іноземна мова» – тобто мовні одиниці, які повинні бути введені в пам'ять учнів.

Таким чином, при формуванні позитивного ставлення школярів до предмету необхідно враховувати те, кого, як і чого ми навчаємо.

Тому я можу стверджувати що, при формуванні позитивного ставлення школярів до предмету необхідно враховувати чинники, які виходять із того, кого ми навчаємо, як навчаємо і чому навчаємо.

Розцінюючи мотивацію як найважливішу пружину процесу оволодіння іноземною мовою, що забезпечує його результативність, потрібно мати на увазі наступне: мотивація - сторона суб'єктивного світу учня, вона визначається його власними спонуканнями і пристрастями, усвідомлюваними їм потребами. Звідси всі труднощі виклику мотивації з боку. Учитель може лише опосередковано вплинути на неї, створюючи і формуючи підстави, на базі яких в учнів виникає особиста зацікавленість в роботі.

Список використаної літератури

1. Ананьєв Б.Г. Психологія педагогічної оцінки // Вибрані психологічні праці. М., 1998. 164 с.
2. Бичковська Є.В., Гончаренко А.Л. Розвиток інтересу до англійської мови у молодших школярів // Іноземні англійської мови в школі. 2008. № 1. С. 51-56.
3. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології: Підручник. СПб .: Пітер, 2002. 720 с.

Вікторія Савлук (м. Вінниця)

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЗВО НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Основною метою навчання іноземних мов в університеті є розвиток здібностей студентів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Ця мета передбачає взаємопов'язаний комунікативний та соціокультурний розвиток студентів засобами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування в різноманітних сферах

життєдіяльності. Для досягнення зазначеної мети необхідно використовувати інтерактивні методи навчання, які забезпечують не лише високий рівень знань студентів, але й спроможність застосовувати ці знання на практиці [4, с. 26].

Оскільки вивчення іноземної мови передбачає набуття комунікативних умінь і навичок, ефективного результату можна досягти лише за умови інтерактивної організації навчально-пізнавальної діяльності. Це не означає, що потрібно відкинути традиційні методи й впроваджувати лише методи активного навчання (МАН). Інтерактивна модель навчання передбачає поєднання пасивних методів з активними. Я. Колкнер, Т. Єналієва, Є. Устинова вважають, що “традиційність... не виключає суті свідомого підходу до навчання, а свідомість і комунікативність не лише не заперечують, але й навпаки, взаємодоповнюють одне одного” [3, с. 13]. О. Пометун, Л. Пироженко стверджують, що суть інтерактивного навчання полягає у тому, що “навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників” [5, с. 9]. На думку Г. Ваценка, викладач може організувати навчальну роботу і вжити таких засобів, що ті, хто навчаються, залишаються пасивними суб’єктами навчання, або ж, навпаки — навчальну роботу можна організувати таким чином, що суб’єкти учіння проявляють найбільше ініціативи й активності [2, с. 115].

У методиці викладання англійської мови на сучасному етапі спостерігається тенденція переходу від комунікативного до інтерактивного підходу. Л. Алексєєва вважає, що відмінність інтерактивного підходу від комунікативного полягає в тому, що у процесі інтерактивного навчання увага приділяється самій комунікативній діяльності, тоді як при комунікативному підході в центрі вивчення перебувають мовні комунікативні функції [1]. В останні десятиріччя у США та Великій Британії все більшого поширення набувають саме такі методи, які об’єднують у собі комунікативні та пізнавальні цілі. Значна увага приділяється студенту як активному суб’єктові процесу навчання, засвоєння іноземної мови відбувається за допомогою фахових знань та знань з інших наук. У сучасній методиці варіанти інтерактивного підходу мають різні назви – “Whole Language Content Approach”, “Cognitive Approach”, “Content Based ESL Program”, “Cognitive Academic Language Approach”, що свідчить про зростаючий інтерес до них та перспективи подальшого розвитку.

При інтерактивному підході необхідним є створення такого навчально-методичного середовища, де майбутні спеціалісти могли б вдосконалювати свої професійні якості, розвивати самостійне та критичне мислення, розширювати світогляд.

Список використаної літератури

1. Алексеева Л.Е. Принципы интерактивного подхода к обучению профессионально ориентированному английскому языку. <http://www.phil.pu.ru/depts/02/anglistika XXI – 01/4.htm>
2. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К.: Укр. Вид. Спілка, 1997. 415 с.
3. Колкнер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пос. для студ. филол. спец-тей высш. пед. уч. завед. – М.: Академия, 2001. 264с.
4. Матієнко О.С., Дакалюк О.О. Використання інтерактивних методів навчання під час вивчення граматики англійської мови // Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу. – 2012. №2. С. 26-31.
5. Ніколаєва С.Ю. та ін. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів. – К.: Ленвіт, 1999. 320 с.

Катерина Светличенко (м. Вінниця)

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЯК МЕТОД КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

Когнітивна лінгвістика – мовознавчий напрям, у якому функціонування мови розглядається як різновид когнітивної, тобто пізнавальної діяльності, а когнітивні механізми та структури людської свідомості досліджуються через мовні явища [5, с. 169]. У вітчизняному мовознавстві проблемами когнітивної лінгвістики займаються М. Болдирев, І. Бровченко, О. Воробйова, С. Жаботинська, В. Карасик, Т. Луньова, В. Манакін, М. Полюжин, Т.

Радзієвська, Ю. Апресян, М. Кочерган, Й. Стернін, Г. Уфимцева. У сучасній когнітивній лінгвістиці стрижневим є поняття концепту [2, с. 26]. Відмінність когнітивної лінгвістики від інших когнітивних наук полягає в матеріалі, що досліджується та в застосованих методах дослідження. Метою статті є розгляд методик концептуального аналізу та етапів його проведення.

Концептуальний аналіз – це головний метод логічного аналізу мови й когнітивної лінгвістики, що передбачає моделювання й опис концептів – інформаційних структур свідомості, що являють собою структуровану сукупність знань про об'єкт концептуалізації, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії різних пізнавальних механізмів [4, с. 261-262] Лінгвіст Телія В.М. ідентифікувала концептуальний аналіз як «дослідження, для якого концепт є об'єктом аналізу» [7, с. 97]. Тобто концептуальний аналіз визначено як метод опису концептів в когнітивній лінгвістиці.

Професор В.А. Маслова спробувала описати методику проведення концептуального аналізу спираючись на структурні особливості концепту. Вона запропонувала таку структуру концепту, де в центрі знаходиться ядро - словникова дефініція концепту, а на зовнішній стороні індивідуальне сприйняття концепту людиною, асоціації, які у неї виникають, що вона відчуває. [6, с. 248] Професор також зазначала, що при концептуальному аналізі «використання тих або інших методів, методик, прийомів та способів дослідження залежить не лише від складності концепту, але й від мети та завдань, що їх ставить перед собою дослідник, а також від характеру лінгвістичних джерел, що становлять матеріал дослідження» [3, с. 58]. Це означає, що при виборі методики для концептуального аналізу необхідно опиратися на структуру концепту.

Серед методик концептуального аналізу можна виділити: теорію прототипів, теорію метафори, культурологічну теорію Ю. Степанова та лінгвокультурологічні теорії В. Карасика й С. Воркачова. [1, с. 358–359]. Саме В. Карасик й С. Воркачов запропонували застосовувати таку схему концептуального аналізу, яка опирається на структуру концепту, розроблену професором В. А. Масловою.

Схема концептуального аналізу охоплює такі етапи

1) дослідження етимології імені концепту;

- 2) аналіз словникових дефініцій;
- 3) вивчення словотворчої парадигми;
- 4) дослідження метафоричної сполучуваності;
- 5) аналіз парадигматичних і синтагматичних зв'язків;
- 6) виявлення ціннісної складової частини;
- 7) асоціативний експеримент.

Отже, загалом концептуальний аналіз спрямований на визначення змісту концепту, побудову структурної моделі концепту та розкриття специфіки його вираження в мові. Єдиної методики концептуального аналізу не існує, адже вибір прийомів й способів аналізу залежить від складності концепту і від мети, яку ставить перед собою дослідник.

Список використаної літератури

1. Ипанова О. А. Жизнь / О. А. Ипанова // Антология концептов : в 5 т. – Т. 1-2. – Москва. : Генеза, 2007. – С. 356-370.
2. Карасик В. Базовые характеристики концептов. Антология концептов / В. Карасик, Г. Слышкин. – Волгоград : Парадигма, 2005. – 243 с.
3. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику / В. А. Маслова. – Москва : Флинта: Наука, 2004. – 296 с.
4. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: ДовкілляК, 2006. – 716 с.
5. Степанов Ю. Константы : Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. Степанов. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – С. 40-76
6. Сухорольська С. М. Методи лінгвістичних досліджень : навч. посіб. / С. М. Сухорольська, О. І. Федоренко. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – Львів : Інтеллект-Захід, 2009. – 348 с
7. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – Москва : Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

VERBALIZATION OF THE CONCEPT “NATIONAL IDEA” IN THE SPEECH OF BARACK OBAMA

In recent years, presidential candidates in the United States of America have tended to actively use the myth of national idea and unity in their speeches. The well-established functioning of national values in the linguistic picture of the world, the linguistic representation of significant symbols, such as the "American dream", provide more opportunities for manipulative influences in the political discourse of the United States. The concepts of "American dream", "national interests", "security of the nation", "protection of democratic freedoms" acquire in American discourse often sacred, undeniable meaning [2, p. 111].

According to B. Motuzenko, the concept of "national idea" is much broader and is basically a complex system of all socio-cultural values developed in this society, a system of attitudes, expectations and norms that operate in the process of life around values and, therefore, complex a system of stereotypes, behavioral "guidelines", the skillful use of which provides convenient opportunities for manipulating the consciousness of the masses [2, p. 115]. Therefore, the myth of the "national idea" is one of the effective means of influencing the entire social space of the state, [1, p. 9]. In the presidential campaign, Barack Obama actively exploited this technique. In his speech "*A More Perfect Union*", he often appeals to the notions of a powerful nation: *We remain the most prosperous, powerful nation on Earth; the eternal "American dream": But for all those who scratched and clawed their way to get a piece of the American Dream;* speaks of America as the only country that provides equal opportunities to all its citizens without exception: *and for as long as I live, I will never forget that in no other country on Earth is my story even possible* [4].

Thus, manipulation in terms of communicative processes has a direction, purpose, result. The goal and result of successful manipulative influence in the political environment can be the votes of voters, support for the political program, and so on. Modern myth-making covers all spheres of public life and is especially noticeable where cultural groups want to influence and dominate. According to K. Levi-Strauss, nothing is more reminiscent of mythology than political ideology [3, p.

217].

Analyzing all of the above, it should be noted, that the large-scale election campaigns, the growing connection between politics and the media, and ultimately the extraordinary personal and oratorical qualities of the American president have made political discourse a part of modern American society. Barack Obama actively used myths about the national idea, unity, promoted the image of a resolute leader, emphasized the values of Americans.

References

1. Воїнов В.В. Соціально-оціночні номінації у контексті культури США. Київ, 1994. 144с.
2. Мотузенко Б.І. Маніпуляції як соціальна технологія. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2000. №4. С.111-124.
3. Леви-Строс К. Структурная антропология. Москва, 2001. 512 с.
4. Remarks of Senator Barack Obama “A More Perfect Union” Constitution Center Philadelphia, Pennsylvania, 2017. URL: http://www.huffingtonpost.com/2008/03/18/obama-racespeech-read-th_n_92077.html (Last accessed: 19.09.2020).

Дарина Семенюк (м. Вінниця)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО

Розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, інформатизація сучасного суспільства, зміни в способах поширення та використання інформації значно впливають на процес у галузі нових технологій навчання. Одним із сучасних засобів реалізації процесу навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій є дистанційне навчання.

Відповідно до положення дистанційне навчання – організація освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання у різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх як правило опосередкованої

взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій [2].

В.Ю. Биков дає наступне визначення: «дистанційне навчання – форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально (тобто, на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників віч-на-віч, інакше, коли учасники територіально знаходяться поза меж можливої безпосередньої навчальної взаємодії і коли у процесі навчання їхня особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою)» [1, с. 9].

Дистанційні освітні ресурси дають можливість безпосереднього спілкування студентів та викладачів (онлайн), неперервного контролю якості засвоєних знань, здійснення індивідуального підходу в навчанні, адаптації навчального матеріалу до особистого темпу засвоєння кожним студентом.

Аналіз і узагальнення досвіду дистанційної освіти, проведений В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, дає змогу виокремити такі властивості дистанційної освіти:

1. Гнучкість. Студенти системи дистанційної освіти здебільшого не відвідують регулярних занять у вигляді лекцій та семінарів, а працюють у зручний для себе час, у зручному місці, що дає значну перевагу для тих, хто не може або не хоче порушувати свій звичайний спосіб життя.

2. Модульність. В основу програм дистанційного навчання покладено модульний принцип. Кожен окремих курс створює цілісне уявлення про певну предметну галузь. Це дає змогу з набору незалежних курсів-модулів сформувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним або груповим потребам.

3. Паралельність. Навчання може проводитися відразу за декількома спеціальностями окрім основної, у різних предметних галузях знання.

4. Далекодія. Відстань від місця знаходження того, хто навчається, до навчального закладу (за умови якісного зв'язку) не перешкоджає ефективному навчальному процесу.

5. Асинхронність. У процесі навчання той, хто навчає, і студент можуть реалізувати технологію навчання й учіння незалежно від часу за зручним для кожного розкладом та темпом.

6. Рентабельність. Під цією властивістю розуміють економічну ефективність дистанційної освіти [3].

Основними принципами системи дистанційної освіти є: гнучкість, модульність, динамічність, адаптивність, неперервність, креативність і відкритість. Вона базується переважно на самостійному отриманні необхідного обсягу і якості знань та передбачає поєднання широкого спектру традиційних і новітніх інформаційних технологій [4].

Успішність дистанційного навчання певним чином залежить від ефективної його організації, від керівництва самим процесом і майстерності викладачів, що приймають в ньому участь.

Організація освітнього процесу під час дистанційного навчання може передбачати навчальні (у тому числі практичні, лабораторні) заняття, корекційно-розвиткові заняття, вебінари, онлайн форуми та конференції, самостійну роботу, дослідницьку, пошукову, проєктну діяльність, навчальні ігри, консультації та інші форми організації освітнього процесу, визначені освітньою програмою закладу освіти (навчальними програмами з окремих предметів (інтегрованих курсів). Отримання навчальних матеріалів, спілкування між суб'єктами дистанційного навчання під час навчальних та корекційно-розвиткових занять, консультацій, що проводяться дистанційно, забезпечується передачею відео-, аудіо-, графічної та текстової інформації в синхронному або асинхронному режимі. Звичайні лекції можуть бути замінені відеолекціями, слайд-лекціями; місце практичних занять займають індивідуальні комп'ютерні тренінги та лабораторні заняття; підсумковий контроль можна здійснювати за допомогою колективного тренінгу, тест-тренінгу, заліку, іспиту тощо.

Отже, дистанційна освіта – це комплекс освітніх програм, що призначені полегшити стратегію навчання, не залежну від щоденного контакту з викладачем, а засновану на кращому використанні самостійного навчання студентів.

Список використаної літератури

1. Биков В.Ю. Технологія створення дистанційного курсу: навч. посіб. / В.Ю. Биков, В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, О.В. Рибалко, Ю.М. Богачков. – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
2. Деякі питання організації дистанційного навчання [Електронний ресурс] // Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/77021/.
3. Особливості дистанційного навчання [Електронний ресурс] // Режим доступу: https://pidru4niki.com/1209061355085/pedagogika/osoblivosti_dstantsiynogo_navchannya.
4. Особливості дистанційного навчання в системі вищої освіти [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/45-pyatnadsyatavseukrajinskapraktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/269-osoblivosti-dstantsijnogo-navchannya-v-sistemi-vishchoji-osviti>.

Єлизавета Соколюк (м. Вінниця)

СВОЄРІДНІСТЬ ХУДОЖНЬОГО СВІТУ Д. О. КЕРВУДА

Джеймс Олівер Кервуд – американський письменник, яскравий послідовник старших сучасників Дж.Ф. Купера, Е. Сетон-Томпсона і Дж. Лондона, людина, яка мріяла про гармонійний союз людини і природи.

Д. О. Кервуда називають співаком північноамериканської природи. Він народився неподалік від кордону з Канадою в штаті Мічиган, і все його подальше життя та творчість були пов'язані саме з цією країною. За все своє життя він створив 26 романів та повістей, присвячених дикій природі Півночі.

З усіх творів Д. О. Кервуда найвідоміші анімалістичні повісті – «Казан» (1914), «Гризлі» (1917), «Бродяги півночі» (1919). Вони присвячені природі Канади і опису життя чотириногих мешканців із цих суворих місць. Читаючи ці твори, важко повірити, що в молодості письменник мав славу завзятого мисливця і вбивав тварин заради спортивного інтересу, який, втім, переріс у іншу потребу – досліджувати і захищати. Не випадково саме у повісті «Гризлі» можна зустріти героя, дуже схожого на автора – це мисливець і шукач пригод

Джим Ленгдон. Так як і автор, він переносить на папір те, що пізнав у довгій дорозі дикими місцями, а також одразу усвідомлює, що життя звіра не менш цінне, ніж людське.

Один із ранніх романів «Золотошукачі» дає уявлення про те, що Д. О. Кервуд знаходиться в пошуках власного стилю, образів, тематики прози, шукає застосування свого досвіду життя на Півночі, і не дивно, що він звертається до творчості старшого сучасника Джека Лондона і його північних розповідей. Беручи за основу художні традиції Дж. Лондона (а також Ф. Купера), Дж. О. Кервуд створює власний творчий метод [1].

Філософська концепція, яка характеризує взаємини людини, природи і цивілізації, визначила, багато в чому, своєрідність художнього світу роману. У загальну картину єдиного світу, крім людей і тварин, Дж. О. Кервуд включає безліч істот «прикордонної», перехідної природи. Нескінченний рух народжує мінливість форм, і це своєрідна сучасна аналогія античним метаморфозам. Однак, у творах Д. О. Кервуда, кожна істота, людина, тварина або рослина призначена займати свою нішу.

Читаючи роман «Казан», читач дізнається, що природа у зображенні Д.О. Кервуда населена безліччю звірів, чиї схильність, звички і реакції автор знає досконально. І в цьому рухомому просторі всюди кипить життя: в кожному подиху вітру, плескоті води, нічному шелесті – роман не залишає порожніх місць, що вигідно виділяє його серед інших творів письменників-аніمالістів [2].

В романі «Золотошукачі» вовки кровожерні, вони вбили дружину і дитину індіанця Мукоко. Однак, коли до людей прибивається вовчеля і його вдається виховати як собаку, воно все-одно втікає в ліс. Герої-люди роману одноставні в тому, що до людей він не повернеться: поклик крові! Вони згадують історію про те, як лось лицарськи захищав від мисливців свою подругу, зовсім як людина. Домашні собаки, що б'ються через їжу, схожі на вовків, але вони тримаються біля людини [1].

Ті епізоди творів Д. О. Кервуда, де зустрічаються люди, читаються швидко – хоча, в принципі, динаміка притаманна всьому твору. Хтось із персонажів-людей представлений неоднозначно – і це великий плюс, інші ж – навпаки, зображені як лиходії і благодійники. Але і тут у Дж.О. Кервуда не все просто: навіть найбільш позитивний персонаж, що вчиняє благородно, не

розуміючи, що може порушити крихке буття природного світу – і це дозволяє по-новому оцінювати здавалося б позитивний вчинок. Таким чином, художній світ Д. О. Кервуда є своєрідним і яскравим.

Список використаної літератури

1. Кервуд Дж.О. Золотоискатели. Черный Охотник: романы /пер. с англ. Зиновий Львовский, Марк Волосов. Харьков; Белгород: Книжный клуб “Клуб семейного досуга”, 2017. 318 с.
2. Кервуд Дж.О. Казан, благородный волк: Азбука-классика, 2008. 288 с.

Ольга Сологуб (м. Вінниця)

РОЛЬОВІ ІГРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ШКОЛІ

На сьогоднішній день традиційне навчання більшою частиною учнів сприймається як неуспішне та таке, що не мотивує та не надихає. Незважаючи на те, що вчителі постійно шукають нові навчальні методи, здебільшого вважається, що сучасні школи мають серйозні труднощі, пов'язані з мотивацією та залученням учнів до діяльності на уроках [5, с. 75].

Ціллю викладання іноземної мови є комунікативна діяльність учнів, тобто застосування іноземної мови на практиці. Завдання педагога полягає в організації навчального процесу таким чином, щоб кожен учень брав активну участь у ньому. Існує досить багато нестандартних форм роботи викладача, які допомагають активізувати увагу та підвищити мотивацію учнів до вивчення іноземних мов. Однією із таких форм роботи є застосування інноваційних технологій у навчальному процесі.

Сутність інноваційного навчання полягає у залученні усіх учнів до процесу вивчення мови та наданні їм можливості розуміти та показувати те, що вони знають та про що думають.

Основною формою організації навчальної діяльності тих, хто навчається, традиційно є урок. Кожен учитель хоче, щоб його уроки були цікавими, захоплюючими та незабутніми. Молоді вчителі часто думають, що цілком

достатньо лише знати предмет. Однак робота в школі дуже швидко заперечує це поняття, особливо в сучасній школі, яка не залишається осторонь тих змін, що відбуваються у світі. Предметно-інформаційне середовище стрімко розширюється. Телебачення, відео, радіо, комп'ютерні мережі значно збільшили потік та різноманітність інформації останнім часом. Актуальним завданням школи є надання учням можливості оволодіння знаннями, розвитку навичок відбору та оцінки отриманої інформації. Однією з форм навчання, яка може розвинути такі навички, є навчальна гра. У більшості сучасних психолого-педагогічних дослідженнях гра розглядається як джерело творчості, розвитку та самореалізації особистості та як метод активізації навчально-пізнавальної діяльності [4, с. 143].

Д.Б. Ельконін наголошує на ідеї, що гра – це інструмент пізнання, інструмент розвитку поведінки людини, її розумової діяльності та сфери мотивації. Таким чином, гра виконує навчальну та розвиваючу функції. Розглядаючи той факт, що суть педагогічного процесу полягає в єдності процесів навчання, виховання та розвитку, можна зробити висновок, що використання ігор повністю відповідає завданням цілісного педагогічного процесу будь-якого навчального закладу [3, с. 299].

Гра надає можливість використовувати набуті знання, «вступати» до різних відносин під час вирішення ситуації, взятої з реального життя або змодельованої в грі, завдяки чому соціальний досвід людини збагачується, розвиваються її здібності та формується особистість [3, с. 301].

Російський письменник Ю. Нагібін, описує значення гри в дитинстві наступним чином: «У грі виявляється характер дитини, її погляди на життя, її ідеали. Самі того не усвідомлюючи, діти в процесі гри наближаються до вирішення складних життєвих проблем» [2].

Одним з найефективніших видів ігор є рольова гра. Специфіка рольової гри полягає в тому, що умови та шляхи розвитку ситуації, що моделюється, відносно нестандартні. Цей вид ігор допомагає учням спробувати себе у різних ролях, що допомагає розвинути навички театрального мистецтва, зробити акцент на креативності в той час як виконується основна функція такого завдання – комунікативна. Учні вчаться застосовувати вже набуті ними знання у різних контекстах та ситуаціях, що допомагає розвинути навички говоріння та мислення та залучає їх до активної праці протягом уроку. Крім цього, за

допомогою рольової гри розвивається увага, увага та образне мислення дітей, закладаються здібності оперувати образами дійсності [1, с. 206].

У ході рольової гри варто використовувати різноманітні граматичні структури, інтонаційні моделі, значний обсяг лексичного матеріалу. У цьому плані рольова гра перевершує можливості будь-якої іншої парної і групової діяльності, вона спонукає учнів говорити в будь-якій ситуації на будь-яку тему, вона передбачає посилення особистісної причетності до всього, що відбувається.

Отже, рольова гра – це ефективний засіб, що спрямований на підвищення мотивації учнів під час навчального процесу, допомагає вдосконалити навички спілкування та всебічно розвинути особистість.

Рольова гра впливає на розвиток у дітей здатності взаємодіяти з іншими людьми. За допомогою рольової гри учні засвоюють правила і навички спілкування, набувають досвіду взаєморозуміння, вчаться обґрунтовувати власні дії та наміри.

Список використаної літератури

1. Блакитна. В.Л. Рольова гра як засіб формування комунікативної компетентності школярів 5-9 класів при вивченні англійської мови – / Блакитна. В.Л. – 2013. – №4. – С. 205-211.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. / Селевко Г.К., 1998. – 231 с.
3. Слюсаренко Н. В. Гра та її використання в процесі підготовки майбутніх учителів / Слюсаренко Н. В. – Херсон: ХДУ, 2007. – 378 с
4. Сойко І. М. Особливості використання дидактичних ігор на уроках в початковій школі / Сойко І. М. – 2016. – С. 142-147.
5. Dicheva, D., Dichev C., Agre G., Angelova G. Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. / Dicheva, D., Dichev C., Agre G., Angelova G. – 2015. – С. 75-88.

ІНТЕГРАЦІЯ ПІДХОДУ “DOGME” У СИСТЕМУ ОСВІТИ УКРАЇНИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Освіта сьогодення в Україні перебуває у стані реформ: видатні діячі освіти і культури щоденно сперечаються в доцільності й ефективності різноманітних педагогічних методів і технологій. Але незмінною лишається умова використання підручника. Він, як засіб навчання знаходиться в особливій позиції і є головним навчальним посібником для учня [2, с. 57]. Практика показує, що «сліпе» слідування підручникам не у повній мірі сприяє розвитку комунікативної, соціальної, інформаційної компетентності та компетенції саморозвитку і самоосвіти учнів. А тому вчителі шукають нові методи для реалізації цієї важливої мети. Одним із сучасних підхід навчання говорінню іноземною мовою може стати метод Dogme.

Вперше про цей метод дізналися у 2000 році від Скотта Торнбері. Однодумцем Скотта Торнбері є Люк Меддінгс. Вони пропонують навчати іноземній мові через живу бесіду викладача і учнів, засновану на реальному життєвому досвіді [4].

Підхід Dogme або Teaching Unplugged пропонує вчителям іноземної мови обмежитись від застосування підручників і перейти до використання автентичних матеріалів, що забезпечить розвиток комунікативно-орієнтованого навчання. Автор методу, Скотт Торнбері, пояснює, що не потрібно повністю відмовлятися від підручників, адже вони, безсумнівно, структурують навчальні теми і дозволяють систематизувати навчальний процес для кращого закріплення учнями знань, умінь і навичок.

Окрім того, unplugged (відключений) підхід піднімає питання відсутності доступу вчителя до навчальних матеріалів, технічних обмежень і недостатності фінансування. Сучасний урок занадто перевантажений підручниками, посібниками, роздруківками, технологіями. З одного боку їх застосування допомагає викладачеві урізноманітнити урок, а з іншого боку не дає можливість відступити від навчального плану, вийти за рамки тієї чи іншої теми уроку, пригнічуючи ініціативу, що виходить безпосередньо від учнів [3].

Delta Teach Development підхід пропонує спосіб вирішення цих проблем, шляхом зменшення кількості навчальних матеріалів на уроці, відхід від великої кількості технологій, за якими слідують викладачі. «Цікаві» завдання на роздруківках є доцільними лише для початкової школи. Для середньої, старшої і вищої ж головним акцентом є спілкування: вміння передати свою думку іноземною мовою, зрозуміти і підтримати діалог із співрозмовником.

Ще однією причиною необхідності інтеграції методу Скотта Торнберрі, є самі здобувачі освіти. Прямуючи на урок, діти стикаються із усіма можливими труднощами та проблемами життя, такими як крадіжка гаманця, запізнення на рейсовий автобус, страх виступу на публіці тощо. Розповідаючи про це, дитина хоче почути пораду, співчуття, заохочення тощо. Викладачі, в свою чергу, «зрозуміло» кивають головою, задають кілька питань «із ввічливості» і відкривають підручник для «виконання навчального плану».

Педагог, працюючий за методом Dogme, візьме ситуацію, що склалася з учнями, за основу проведення уроку. Він проведе дискусію іноземною мовою між дітьми, де спільними зусиллями, учні знайдуть головні проблеми випадку і шляхи їх вирішення чи передбачення у майбутньому.

Отже, основними принципами комунікативного методу unplugged (відключений) є:

- орієнтування на розмову;
- невелика кількість навчальних матеріалів;
- зосередження на нових мовних одиницях, що з'являються у процесі заняття.

Урок за методом С. Торнберрі, рекомендовано проводити, поставивши столи в коло, щоб кожен учень бачив один одного, спостерігав за реакцією однолітків і педагога, коригуючи свою вимову і відкриваючись колективу. На столі класти папір і ручки, для вільного запису і письмового формулювання своєї думки, а також для «навчальних поміток» протягом дискусії.

Так як «напряму уроку визначається тим, що виникає в розмові між викладачем і учнями [1, с. 117], вчитель виконує на уроці роль фасилітатора, допомагаючи сформулювати речення, висловити свою думку й ідею. Метод “А Dogme for ELT” передбачає готовність і здібність педагога ввести лексичні й граматичні одиниці протягом «спонтанної» теми заняття. Вчитель необхідно

швидко переключатися, пояснювати матеріал у нових ситуаціях, доступно і зрозуміло ввівши учнів в іноземномовне комунікативне середовище.

Такий підхід навчання іноземної мови в Україні стане рушієм розвитку освіти і технологій. Залучення педагогів до його застосування, на нашу думку, є одним з головних завдань Міністерства Освіти України.

Список використаної літератури

1. Дженні Райт, Крістіна Ребуфет-Бродус “Experimental Practice in ELT: Walk on the wild side”, 2013, с.117)

2. 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 загальною ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590с.

3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Панова Л.С., Андрійко І.Ф., Тезікова С.В. та ін. – К.: Видавничий центр «Академія», 2010.

4. Thornbury S., Meddings L. Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching. – DELTA Publishing, 2009. – 104 p.

Оксана Телеватюк (м. Вінниця)

ЕПІТЕТИ ЯК РЕПРЕЗЕНТАНТИ ПОЗИТИВНИХ ЕМОЦІЙ У РОМАНІ КЛАУДІЇ КЕРРОЛЛ «LOVE ME OR LEAVE ME»

Одним з найбільш важливих і, безумовно, одним з найпоширеніших художніх засобів літературного тексту є епітет. Опис будь-яких пригод, явищ, фізичних об'єктів, станів і т.п. безпосередньо пов'язано з власною думкою людини, або, коли мова йде про текст художнього твору, персонажа книги. Ця думка виражається за допомогою суб'єктивної оцінки того, що відчувається і спостережуваного або за рахунок опису даного досвіду. Епітети наділяють явища образністю, необхідної для потрібної інтенсифікації пережитого спектра емоцій і відчуттів.

Варто відзначити, що жінки більш активні в емоційному плані, ніж чоловіки, тому в їхній мові виявляється більшу кількість епітетів і засобів вираження експресивності, ніж у мові представників чоловічої статі.

Наступні приклади ілюструють наскільки важлива оцінно-зображальна складова предметів мовної дійсності для жінки. Описуючи інтер'єр готелю, героїня, не приховуючи захоплення, використовує такі оціночні прикметники як 1) *brehtaking, gorgeous, the most luxurious, stunning, the most gorgeous*. [2, p. 106]. Звернемо увагу, що прикметники *gorgeous i luxurious* мають досить сильну емоційну забарвленість в позитивній формі, відповідно, в найвищому ступені вона гіперболізується і приймає форму чогось абсолютно досконалого, видатного і неймовірного красивого.

Оскільки жанр тісно пов'язаний з живою діалогічною і монологічною мовою, в ньому можна знайти сленгові вислови, такі як в прикладі 1.

1. *He's one of these super-doooper top-notch lawyers* [3, p. 12].

У прикладі представлена частина монологу Памели, яка розхвалюючи Марка Дарсі, не скупиться на компліменти і користується розмовними фразами для опису його таланту в сфері юриспруденції. У словнику MED правопис прикметника *super-doooper* відрізняється від заявленого в тексті і виражається злитим написанням з заміною подвоєною О на U. Слово характеризує щось дуже хороше або високоякісне, дається з позначкою *informal*, що виявляє його стилістичне маркування і приналежність до неформального реєстру. Також присутній прикметник *old-fashioned*, що вказує на те, що дана лексема не актуальна для сучасного англomовного суспільства. У свою чергу, складний прикметник «*top-notch*», що означає «*of the highest quality*»; В OED теж дається з позначкою *informal* і відрізняється приналежністю до розмовного стилю мови.[5, p. 45].

Далі розглянемо приклад голофрастичного епітета.

2. *The rich, divorced-by-cruel-wife Mark - quite tall - was standing with his back to the room...* [3, p. 13].

Багатий, розведений-зі-злою-дружиною Марк - досить високий - стояв спиною до кімнати ...

В даному прикладі автор акцентує увагу на тому, що, на думку батьків і близьких Бріджит, є для неї найважливішим в характеристиці героя, то, що він неодружений. Дана синтагма, стягнута до розгорнутого визначення,

використовується з метою відобразити соціальне становище характеризується персонажа. В даному компоненті присутні не тільки описова, фактична характеристика – розлучений, але і оцінна, що відноситься до суб'єктивну думку з приводу його дружини.

Опис дружини також дає додаткову інформацію про Марка, як про людину страждалу і змучену, що в свою чергу не може не викликати почуття жалю і бажання втішити. Таким чином, виходить, що прагматичної спрямованості наведеного вище голофрастичного епітета є приховане спонування до побудови відносин.

Раптово Хлое приходять в голову думка про те, що їй зовсім не обов'язково залишатися в готелі, в якому вона працювала разом з Френком, які кинули її нареченим. І вона вирішує втекти.

3. *Suddenly I'm sitting bolt upright, heart walloping cartoon-like in my chest, as I really start to give it serious thought* [2, p.18].

4. *Chest hammering cartoon-like, I weave my way through, slip out the main door completely unnoticed and in the blink of an eye I've escaped outside ...*

Дані епітети створюють в голові у читача візуальний образ мультиплікаційних героїв, з тіла яких вистрибує і пульсує якась частина, в даному випадку – серце. Тим самим автор досягає зближення з читачем, оскільки пропонує йому досить поширений і цілком зрозумілий образ, що викликає відповідні його глядацькому досвіду асоціації. Автор ставить себе і читача на один щабель, використовуючи зрозумілі читачеві порівняння, як би говорить з ним на одній мові, що дозволяє стерти просторові межі між творцем і критиком.

Прикметник «*walloping*» і «*hammering*» передають характер відчуттів, які долаються героїнею, що дозволяє читачеві краще зрозуміти її стан [1, p. 512].

Чим більше тактильних, візуальних та інших образів, почуттів і відчуттів описує автор, тим сильніше стає включеність читача в роман, оскільки, таким чином, він стає повноцінним учасником оповідання, проживаючи події разом з персонажами твору, відчуваючи ті ж відчуття, що і вони.

Список використаної літератури

1. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. - М. : Рус. яз., 2002. 512 с.
2. Carroll Claudia Love Me or Leave Me, Avon, HarperCollinsPublishers – London, 2014. 18p.
3. Fielding Helen Bridget Jones's Diary. – 12-13p
4. Macmillan English Dictionary (MED) [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.macmillandictionary.com>
5. Online Etymology Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.etymonline.com/>. – 45p

Тетяна Теледида (м. Вінниця)

ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У сучасному суспільстві володіння іноземною мовою розглядається як один з головних інструментів розширення знань та можливостей. Різні методи і підходи в навчанні іноземних мов набувають високої популярності в сучасному світі глобалізації та інтеграції. Одним із сучасних методів вивчення іноземної мови є CLIL, який впроваджують в систему освіти навчальних закладів.

Технологія CLIL (Content and Language Integrated Learning: предметно-мовне інтегроване навчання) є одним з видів білінгвального навчання і вже успішно застосовується в 20 європейських країнах. Термін було введено Девідом Маршем і Анною Мальєрс в 1994 році. В Україні дана технологія не є настільки поширеною. Технологія CLIL – полягає у інтегрованому викладанні предмету та іноземної мови. Підхід ґрунтується одночасно на двох фокусах: навчальній дисципліні та іноземній мові, що уможливорює їхнє одночасне викладання і вивчення. У випадку CLIL важливим є цілеспрямоване засвоєння одночасно предмета, мови й навичок навчання в комфортному для цього середовищі [3]. Як результат, учні покращують знання з предмета та мовні й мовленнєві навички. Оскільки, учні різні за своїм розвитком і багато в чому

відрізняються один від одного, потрібно враховувати цей факт в навчально-виховному процесі [1].

Вік учнів старшої школи – це віковий період завершення дитинства, перехідний від дитинства до дорослості. Основні психологічні потреби старшокласника – прагнення до спілкування з однолітками, прагнення до самостійності та ін. У цьому віці закладається вміння міркувати дедуктивно, творчо мислити, будувати докази і сперечатися. Тому, відповідно до сучасних досліджень, уроки іноземної мови мають певну специфіку, яка ґрунтується на вікових особливостях учнів. Як висновок потрібно використовувати методику, яка дозволяє досягти поставлених цілей при викладанні іноземної мови. Саме методика CLIL дозволяє:

- 1) утримувати потрібний фокус на мові, контенті, навичках;
- 2) розробляти та використовувати лінгвістично та пізнавально релевантні матеріали;
- 3) допомогти студентам розпізнавати міжпредметні зв'язки;
- 4) використовувати мультимедіа по максимуму;
- 5) сформувати стратегії та критерії для навчання поза аудиторією та поза стінами навчального закладу;
- 6) оцінити навчальні ресурси та оточення й визначити потенційні труднощі та способи їхнього усунення;
- 7) сформувати навички, необхідні для підвищення співпраці щодо відбору, створення та адаптації навчальних матеріалів [5].

Основними рисами методики CLIL є: паралельні фокуси, затишний початковий простір, автентичність, активне навчання, підтримка, співпраця [4].

Як висновок можна зазначити, що багаторічні дослідження науковців показують, що завдяки навчанню учнів старшої школи за допомогою методики CLIL відбувається значне покращення іншомовних вмінь учнів, підвищується рівень вмотивованості, поліпшується їхнє ставлення до вивченої іноземної мови та полегшується робота на уроках.

Дана методика дає можливість розглядати предмет з різних точок зору, отримати доступ до спеціальної термінології іноземною мовою, підвищити компетенції з іноземної мови, розвинути навички усної комунікації, урізноманітнити методику викладання навчального предмета [2].

Таким чином, CLIL – це дидактична методика, яка дає можливість сформувати в учнів лінгвістичні та комунікативні компетенції нерідною мовою в тому ж навчальному контексті, в якому у них відбувається формування і розвиток загально навчальних знань і навиків.

Список використаної літератури

1. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 720 с.
3. Heras, A., Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*.
4. Marsh D. CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. Bruxelles: The European Union, 2012. 400 p.
5. http://sites.znu.edu.ua/cms/index.php?action=news/view_details&news_id=40079&lang=ukr&news_code=nova-storinka40079-ukr

Анна Терещук (м. Вінниця)

ВПЛИВ ТВОРЧОСТІ ЮДЖИНА О'НІЛА НА СТАНОВЛЕННЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ДРАМИ

Творчість Юджина О'Ніла – загально визнана вершина розвитку американського театру ХХ століття, сліди його впливу можна знайти сьогодні у всіх знаменитих драматургів США. При цьому не можливо не відзначити, що виникла вона і розвивалась багато в чому завдяки тому впливу, який справили на нього європейські драматурги 2-ї половини ХІХ ст.: Г. Ібсен, А. Стріндберг, Г. Гауптман, У.Б. Йїтс тощо. Як відомо, поява «нової драми» була ознаменована не лише протестом проти комерційного мистецтва, а й змінами в художній структурі п'єси, природі конфлікту.

Зовнішня наповненість поступалася місцем аналізу душевних переживань, дія, заснована на зіткненні персонажів, – «внутрішньому» сюжету, що дає привід до філософсько-психологічного осмислення буття. «Найбільш

проникливі критики початку ХХ ст. помітили, – пише Б.І. Зінгерман, – що «якщо в старому театрі говорилося про трагедію в житті, то в новому – про трагедію життя» [1, с. 19].

Хоча зародки театральної культури в США сягають періоду революції й в ХІХ – на початку ХХ ст. з'явилося кілька видатних драматургів (Р. Берд, Дж. Хирн, Б. Говард, О. Томас, У. Муді), становлення американської національної драматургії відбувається лише в 20-х роках ХХ століття. Цей процес пов'язують – крім соціальних змін в країні – з розвитком реалістичного напрямку в літературі, який висунув Т. Драйзера, Е. Сінклера, С. Льюїса, Ш. Андерсона, Е. Л. Маєрса, Р. Фроста, К. Сендберга з дещо запізнілим впливом нової європейської драми (Ібсен, Шоу, німецькі експресіоністи), а також з рухом «малих» або «художніх» театрів, які кинули виклик комерційному Бродвею з його сформованою системою «зірок» і практикою грати п'єсу, поки вона дає збори – так звані «long-run plays».

П'єси 20-х років перевертають романтико-мелодраматичні штампи на сцені, набувають чітко виражену критичну спрямованість щодо американського способу життя. Особливо різкій критиці піддаються міщанство і культ успіху, плеканий в обстановці буму, тимчасової стабілізації капіталістичної економіки після першої світової війни.

Так, на Бродвеї, який був центром театральної індустрії у Нью Йорку, популярністю користувалися мелодрами, котрі описували сентиментальні любовні історії або шахрайські афери на тлі бурхливого міського життя з неодмінно щасливим фіналом. Стереотипність побудови п'єс, однобічність зображених характерів (ангели або демони) не подавали жодних надій на появу у США театру європейського зразка. Згідно з висновками американського дослідника Марка Браяна (Mark Bryan), драма кінця ХІХ століття практично не змінилася з часів Громадянської війни [5, с. 35].

Наслідуючи художні форми «нової драми» Г. Ібсена та Б. Шоу, молоді драматурги прагнули наповнити їх змістом американських соціокультурних реалій. З іншого боку, у пошуках власного стилю, вони тяжіли до використання класичних зразків світової літератури, проте значно модернізували їх, надали їм сучасного звучання. Першим, хто зумів знайти оптимальні мистецькі рішення складних завдань, став Юджин О'Ніл – драматург, якого вважають фундатором американської національної драми. Саме ним були вперше створенні яскраві

гостропсихологічні п'єси з використанням елементів структурного психоаналізу та класичної драми [2, с. 127].

Своєрідність творчості Юджина О'Ніла, глибина закладених у п'єсах думок пов'язані передусім із особливостями світосприйняття письменника, яке формувалося в період швидкого розвитку американської економіки, культури бізнесу та золотої лихоманки. Умови, в яких проходило його дитинство Юджина О'Ніла, стали важливим чинником формування письменника як драматурга. Він ріс в сім'ї акторів: постійні переїзди у зв'язку з гастролями батьків та, як наслідок, відсутність нормального дитинства, друзів, зрештою, дому в цілому призвело до «відчуття бездомності, неприкаяності та душевного дискомфорту, котре залишиться з ним на все життя» [4, с. 46]. Дитинство його пройшло в постійних роз'їздах: кожен сезон батько відправлявся на гастролі по всій країні, і мати, ревна католичка, з дітьми супроводжувала його, хоча терпіти не могла театр. «У кожної дитини зазвичай є свій будинок, а про мене можна сказати, що я ріс учасником трупи», – згадував згодом Юджин О'Ніл. Життя на колесах завадило йому здобути систематичну освіту. Після відрахування навесні 1907 р. з другого курсу Принстонського університету за студентські витівки майбутній драматург, по суті, починає самостійне життя.

Про життя і творчість Юджина О'Ніла написані десятки томів, але нікому не вдалося описати його молодість так, як це зробив він сам в монументальній сімейно-психологічній драмі «Довгий день йде в ніч» («A Long Day's Journey Into Night»). Яка була написана перед другою світовою війною, вона пролежала в паперах п'ятнадцять років і була опублікована в 1956 році, відродивши – вже помертвено – колишню славу О'Ніла в Америці і в усьому світі.

Уже з перших літературних спроб письменник виступає новатором та експериментатором, відмовляючись від інтриги, руйнує ієрархію театрального амплуа, звертає особливу увагу на діалог і підтекст [3, с. 298]. Прем'єра п'єси «Курс на схід до Кардіффу» ознаменувала народження «нової американської драми», що синтезувала в собі нові віяння: посилення драматизму у сюжеті, заглиблення у людські почуття, соціальну дієвість. Апогеєм творчості драматурга стали 20 -ті роки, саме в цей час автор пише такі п'єси, як «За обрієм» (Beyond the Horizon) (1920), «Імператор Джонс» (The Emperor Jones) (1920), «Анна Крісті» (Anna Christie) (1922), «Кошлата мавпа» (The Hairy Ape) (1922), «Усім дітям Божим дано крила» (All God's Children Got Wings) (1924).

В творчості Ю. О'Ніла першої половини 1920-х рр. сформувалась концепція особистості драматургічного героя, що включає в себе певні особистісні характеристики, такі як індивідуалізм, нігілізм, егоцентризм, що викликають у персонажів драм особливий психологічний стан, який характеризується наступними ознаками: відчуттям внутрішньої дисгармонії, порушенням і втратою гармонійних відносин із зовнішнім світом і з іншими індивідами. Особистість такого типу переживає стан підвищеної тривожності і незадоволеності життям і, тим не менш, прагне до самоствердження у ворожому їй навколишньому світі. Завзяте небажання героя підкоритися долі, обставинам, соціуму, перетворює його в активну особистість.

Список використаної літератури

1. Зингерман Б.И. Очерки истории драмы XX века. М.: Наука, 1979. 390 с.
2. Клюка Т.Л. Концепція трагічного у п'єсі Юджина О'Ніла «Пристрасті під в'язами». *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2011. Вип. 27. С. 126-129.
3. Назарець В. Юджин Гладстон О'Ніл. *Зарубіжні письменники. Енциклопедичний довідник*. Тернопіль: Навчальна книга Богдан. С. 298-300
4. Чорненький Я. Я. Життєвий і творчий шлях Юджина О'Ніла. *Всесвітня література та культура*. 2006. № 7. С. 45-55
5. Bogard T. *Contour in Time*. New York : Oxford University Press, 1972. 440 p.

Діана Токарєва (м. Маріуполь)

ЗАСОБИ ФОНЕТИЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ У АНГЛОМОВНІЙ РЕКЛАМІ

Аналізуючи рекламний дискурс як інституційний тип дискурсу, орієнтований на просування товарів і послуг на ринку, у межах філології його розглядають як у загально лінгвістичній площині (О. Зелінська, Дж. Н. Ліч, Г. Почепцов, Д. Розенталь та ін.), так і через вивчення окремих його аспектів, включаючи когнітивний (О. Анопіна, В. Охріменко, О. Ткачук-Мірошніченко

та ін.), психолінгвістичний (Е. Макгрегор, Ю. Сорокін, Є. Тарасов, Н. Коваленко та ін.), власне лінгвістичний (О. Зелінська, В. Зірка, Є. Ісакова, Т. Лівшиц, О. Павленко). Останній передбачає аналіз рекламних текстів на різних мовних рівнях: фонетичному, граматичному, синтаксичному, структурно-семантичному. Перед дослідниками постає завдання знайти такі механізми, які сприяють формуванню процесів міжкультурної комунікації, вихованню ціннісних орієнтацій, соціальних знань, філософії культури споживання окремих товарів і послуг тощо. Актуальним постає дослідження інституціонального впливу реклами на різні аспекти життєдіяльності суспільства загалом і окремих суб'єктів зокрема. Вагоме місце в створенні рекламного тексту належить засобам фонетичної виразності.

Одним з популярних прийомів створення мовної гри в англomовній рекламі є алітерація. В англійській мові 20 приголосних звуків, але лише деякі з них (p, b, m, n, t, k, d, k, g) вимовляються з повною зупинкою повітря, і, на думку Г. Майерса, використовуються частіше, ніж інші. [4, с. 227]. Алітерація досить широко вживана в слоганах англomовної реклами: «The science behind the beauty» – реклама продуктів для манікюру від компанії Sally Hansen, повтор звуку [b]; «Freedom for your feet» – реклама зручних кросівок для бігу від бренду Nike. На рекламному плакаті зображений кросівок, що гнеться в різні боки. На підсвідомому рівні виникає ще одне слово на «f» – flexible. Повтор звуку [f]. Про те, як фонетичні засоби виразності впливають на емоційне сприйняття реципієнтом тексту при перекладі іншою мовою, йдеться в наукових розвідках О. Павленко. [5, с. 92].

Явище асонансу – повторення подібних голосних звуків в довколишніх словах – можна побачити на наступних прикладах: «Can't pay, won't pay, cheap fares must stay» – реклама сайтів з продажу авіаквитків за низькою вартістю; «iGo iGive iPlan iGet iMove iDo iLive» – реклама смартфона iPhone 4S. Повтор голосних звуків створює внутрішній ритм, який створює задоволення від прочитання рекламного заголовка. У рекламній сфері популярність використання асонансу пов'язують з «прилипанням» слогана до мови, що міцно закріплюється в пам'яті клієнта.

Рима також знайшла своє поширене застосування в рекламних текстах. Найчастіше маркетологи використовують риму разом з ім'ям компанії. Наприклад, в рекламі віскі «Haig» був використаний наступний слоган: «Do not

be vague. Ask for Haig », також в рекламі туристичного агентства «Do not just book it, Thomas Cook it » знайшло своє відображення ім'я творця бренду. [1]. У той же час, рима має бути функціональною: по-перше, римувати треба значущі слова, по-друге, рима має бути стилістично і семантично пов'язана із загальним змістом рекламного повідомлення: «Hair feels fresher, stronger, for longer» – реклама шампуню («Stronger - longer»); «The snack that smiles back!» – реклама усміхнених рибок від Goldfish («snack - back»).

Апокоп застосовують рідко, він характеризується випаданням звуків, тим самим скорочуючи слово: «I'm lovin` it!» – слоган Макдональдсу; «Changin` ur life with Glamourous style!» – реклама «глянцю»; [2]. Особливість даного прийому полягає в тому, що випадання кінцевого приголосного «g» є ознакою швидкої розмовної мови і надає неофіційний, близький до простого споживача відтінок звучання.

Так само частим у вживанні прийомом є ономапопея. Завдяки йому, асоціація з брендом і його призначенням значно спрощує «зберігання» рекламованого предмета у пам'яті суб'єкта [2]. «Pssshh! Bottle opener!» – реклама для відкривача напоїв, яка виконана у вигляді звуку відкривання кришки – «Pssshh!». Звуконаслідувальний елемент говорить тут сам за себе: використовуючи «відкривачку», чутно той самий «Пшшш!».

Таким чином, наявність у слоганах своєрідних «перегуків» робить рекламний текст більш художньо виразним і доступним для великої кількості людей, в наслідок чого на рекламу звертають увагу набагато більше людей, мовою повсякденного спілкування яких є не тільки англійська. Всі приклади демонструють використання фонетичних видів мовної гри для залучення уваги потенційних покупців до різних властивостей продуктів.

Список використаної літератури

1.Билкова, С. В. Мовний вплив у рекламі / С.В. Билкова, А.С. Кочетова // Молодий вчений. – 2015. – №19. – с. 673-676.

2.Кобякова І. К. Лінгвостилістичні особливості рекламних слоганів // Перекладацькі інновації, м. Суми, 13–14 березня 2014 р. / редкол.: С. О. Швачко, І. К. Кобякова, О. О. Жулавська. – Суми : Сумський державний університет, 2014. – 172 с.

3. Мороз Л. В. Особливості перекладу англомовних письмових рекламних текстів / Л. В. Мороз, Н. В. Кушнір, Л. М. Мороз // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія : Філологічні науки. – 2013. – Кн. 3. – с. 141-144

4. О.Павленко. Авторські концепції перекладацтва другої половини ХХ століття: компаративний аспект):[монографія] /О. Павленко.–К.: Логос.–2015.–444 с.

5. Павленко О. Г. Фактори зменшення рівня еквівалентності в художньому перекладі (на матеріалі прози Дж. Фаулза) / О. Г. Павленко // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2010. – Вип. 89 (1). – С. 91-94.

6. Myers, G. Words in Ads. □ London: Hodder Arnold, 2013. □ p. 227.

Олександр Троян (м. Хмельницький)

DEVELOPING CULTURAL AWARENESS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

It is common knowledge, a language is part of culture. Moreover, it is considered to be the most visible and available expression of the culture it serves. No wonder, one of the assumptions foreign language teaching is based on is that culture is implicit in a language.

Thus, the answer to the question whether foreign language teaching should take into account cultural implications or be entirely limited to teaching structures and the rules of their usage, seems to be obvious.

Nevertheless, further advances of Globish (a combination of “global” and “English”) – a subset of the English language formalized in 2004 by Jean-Paul Nerrière – prove that teaching a simplified version of English free of cultural associations can be quite promising. As is known, speakers of Globish are supposed to have a vocabulary limited to 1,500 words, use short sentences, rely on basic syntax, avoid using idiomatic expressions and extensive hand gestures to get the point across [1].

Without being critical of the advantages / disadvantages of the above approach, we should note that foreign language teaching holds a potential to promote

intercultural communication facilitating learners' awareness of both their own culture, and foreign cultures (subcultures).

No wonder, promoting cultural awareness has become in recent years an important focus of modern language education. It is widely accepted that language goes beyond its role of making communication possible and becomes a mirror that reflects the speaker's view of the world. The shift reflects a greater recognition of the inseparability of language and culture, and the need to prepare students for efficient real-life communication.

Foreign language teaching that is not limited to mere acquiring respective linguistic knowledge and focuses on increasing learners' cultural awareness benefits the latter by broadening their mind, increasing their level of tolerance and cultural empathy.

In order to derive the above benefits teachers should encourage students':

- learning from experience;
- apprehension before comprehension, in that the learner is helped to become aware of something before trying to achieve conscious understanding of it;
- affective and cognitive engagement with an encounter, text, or task;
- intake responses to an encounter, text, or task in the sense of developing and articulating representations of the experience;
- discovering clues to the interpretation of an experience by reflecting on that experience;
- tolerance of ambiguity (that is, not worrying about not being able to interpret an experience, or not fixing an immediate and absolute interpretation) [2].

References

1. "Globish now the lingua franca of world travellers." The Austrian, December 12, 2006.
2. Tomlinson B., Masuhara H. "Developing cultural awareness," Modern English Teacher, 2004, 13(1), 5-11.

ТЕМПОРАЛЬНОСТЬ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО- СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Время – основной показатель протекания жизнедеятельности человека. Поскольку физически время не имеет на человека прямого воздействия, это восприятие соизмеряется с конкретными изменениями и последовательностью событий. Категория времени рассматривается в разных аспектах изучения: время как философская единица, время как грамматический показатель, время как вид физического измерения и т. п. Также время может быть обусловлено лексическим значением и функционируют в языковой системе в качестве термина «темпоральность».

Темпоральность – один из видов лексико-семантических полей. Поле темпоральности содержит в себе интегральный признак временного значения. Темпоральность, или время, является архисемой темпорального поля.

Темпоральность – «семантическая категория, отражающая восприятие и осмысление человеком времени обозначаемых ситуаций и их элементов по отношению к моменту речи говорящего или иной точке отсчета» [2, с. 5].

Как и любое другое лексико-семантическое поле, темпоральное поле имеет чётко выстроенную иерархию, которая включает в себя лексико-семантическую группу, состоящую из точных и неточных временных отрезков, которые, в свою очередь, составляют менее объёмные семантические объединения: лексические ряды и антонимические пары.

Структура темпорального поля включает в себя центр и периферию. Центр темпорального поля является абсолютно концентрированным в плане временного значения для выражения синтаксических отношений, регулярным в речевом употреблении, должен выражать абсолютный показатель временного значения. Грамматической формой, выражающей центр темпорального поля, является система временных форм глагола изъявительного наклонения действительного залога.

Периферия темпорального поля включает дальнюю и ближнюю точку, которые являются условными в своём определении. К ближней периферии относят (по А. В. Бондарко):

- формы полных причастий прошедшего и настоящего времени;
- аналитические причастно-страдательные формы;
- образования со значением «давнего обыкновения» (*хаживал, поговаривал* и т. п.);
- синтаксические конструкции со значением настоящего времени, соотносительных с конструкциями, включающими формы типа *был, будет*.

Дальняя периферия функционально-семантического поля темпоральности включает в себя:

- лексические обстоятельственные показатели (*завтра, вчера, давно* и т. п.);
- конструкции с временными союзами типа *когда, как только* и т. п.;
- различные контекстуальные средства передачи темпоральных отношений, не имеющие определённой и однородной структурной характеристики [1, с. 39-42].

Временная парадигма русского языка включает в себя три элемента: прошедшее, настоящее и будущее время. Момент речи является показателем отношения времени к действительности, вследствие чего темпоральность обозначается как «векторная» категория. Лексико-семантическое поле темпоральности можно свести к двум «крайним» точкам — начало и конец. Так или иначе, в лексической единице выражается один из этих концептов. А. В. Бондарко выделяет основные типы темпоральных отношений, которые базируются на следующих временных обозначениях:

- актуальность/неактуальность ориентации на момент речи;
- абсолютные/относительные временные ориентации;
- фиксированный/нефиксированный характер темпорального отношения;
- выраженность/невыраженность степени отдалённости времени действия от момента речи [1, с. 10].

Таким образом, для характеристики категории времени в языкознании стоит обратить внимание на специфические семантические особенности, которые обусловлены не только сложностью вычленения лексемы «время», но и размытыми рамками самой категории времени в языке.

Список использованной литературы

1. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Ленинград, 1990. 264 с.
2. Сабитова З. К. Темпоральность как спецификатор семантической структуры в функциональном аспекте. Алматы, 2011. С. 215-227.

Тетяна Чернікова (м. Вінниця)

ТРАНСКУЛЬТУРНИЙ ПРОЦЕС В АМЕРИКАНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Важливим аспектом у контексті розвитку світового літературознавства наприкінці ХХ століття є визначення поняття транскультуризації. Яскравим прикладом транскультурних процесів та мультикультурних явищ у літературі є американська література пізніх років ХХ століття, початку ХХІ століття. Емігранти з інших країн почали інтегруватися в американську культуру, іншими словами, прослідковується феномен виокремлення своєї індивідуальності з метою «вписатися» у складну систему культурних взаємин з «іншими».

Автори сучасних наукових досліджень (Н. Висоцька, Т. Денисова, Н. Жлуктенко, М. Епштейн, Ю. Кристева, В. Селігей, О. Сидорова, М. Глостанова тощо) приділяють особливу увагу дослідженню етнічної складової творів із позиції транскультурних процесів останніх десятиліть. Також Засурский Я. Н. в «Історії американської літератури» відкриває шлях до розуміння розвитку американської літератури і досягнень американських письменників в ХХ столітті.

У дослідженні розглядаємо характерні риси сучасних поглядів науковців на проблему транскультурності у літературі США кінця ХХ-початку ХХІ ст. стосовно творчості письменників порубіжжя. Нестача ґрунтовних досліджень із проблеми національної ідентичності в її доробку обумовлює необхідність дослідження цього феномену.

Нова транскультурна етнічність витісняє сталі концепти гетерогенності, культурної інакшості, відмінності та гібридності, які чи не найкраще характеризували мінливу культурну природу та особливості формування

національної ідентичності азіато-американця. В цьому плані Т. Надута зауважує про аспект «відпрацьованої» етнічної проблематики в контексті азійсько-американської літератури» [2, с. 101].

З дня заснування США було властиво відсутність однаковості – як расово-етнічного, релігійного так і мовного. Виникала необхідність створення єдиної національної культури. На перший план вийшла проблема самоідентифікації та питання про національне самовизначення. Багато в чому американська національна ідентичність формувалася на противагу європейській: під словом «американське» мали на увазі «неєвропейське», тобто, нове, що з'явилося в противагу старому. «Вже в перших текстах Нового Світу підкреслювався, як відомо, пафос новизни, як і гостре увагу до проблеми національної та групової ідентифікації», – пише М. Тлостанова. [3, с. 34]

Вперше поняття транскультурації було використано кубинським антропологом Ф. Ортісом для осмислення процесів національної розбудови на Кубі [1]. Згодом воно переосмислюється.

М. Епштейн характеризує транскультуру як «нову сферу культурного розвитку за межами сформованих національних, расових, гендерних, професійних культур» [4, с. 622]. Вчений розробляє концепцію транскультури в культурологічному аспекті та розглядає її як результат порівняльного аналізу різних культур, пропонуючи безліч визначень поняття: це інша, альтернативна глобалізму модель розвитку культури, «не порівняльно-глобалістська та не плюралістична»; вона «використовується нами на вході зі своєї культури та на перехрестях з чужими»; «Це область «позазнаходження» по відношенню до всіх наявних культур, свобода кожної людини жити на кордонах або за межами своєї «вродженої» культури, білою або чорною, французької або грузинської, чоловічої чи жіночої» [4, с. 622].

Сучасна американська література, є відображенням процесу транскультурації та результатом тривалої самоідентифікації, вона стала сполучною ланкою між Старим і Новим Світом та прямим доказом самотності Америки. Стверджуючи, що американська культура у своїй основі є синтезною, спираючись на думки дослідників, які розглядали Америку як якісно новий людський світ, створений шляхом продуктивної взаємодії різних цивілізацій. Дана проблематика активно розроблялася та обговорювалася як зарубіжними, так і вітчизняними вченими-американцями.

Транскультурацію, як соціальну реальність, породжують характерні для феномену кордону механізми змістоутворювання і культуротворчості. Так, Емі Тан, одна з найвідоміших представниць азіатсько-американської літератури, стверджує: «Правда в тому, що я пишу... для себе. Я пишу тому, що, якщо б я цього не робила, я б, можливо, зійшла з розуму. Я пишу про ті речі, які викликають у мене страждання і біль... Іншими словами, я пишу історії про життя, яке я не можу зрозуміти. Звичайно, це китайсько-американське життя, але іншого у мене немає і не було» [2, с. 106].

Будучи прийнятим в нове мовне і культурне середовище, письменник-емігрант зберігає у своїй свідомості національно-культурні особливості предків. Цікаво, що представники другого покоління емігрантів не вважають знання мови своїх предків необхідною умовою приналежності до їхньої культури, до того ж, що і сама рідна мова в еміграції, в умовах домінування місцевої, в даному випадку англійської мови, розвивається за дещо іншими законами, ніж на історичній батьківщині. Не буде перебільшенням твердження про те, що є розірваність авторської свідомості, його об'єктивна приналежність до двох культурних традицій, яка виникла наприкінці ХІХ ст. у США для позначення групи американських громадян, котрі мають іноземне походження.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що вивчення теми транскультурації має стати підґрунтям для розробки нових та вдосконалення існуючих методологій та методик з теорії та практики розуміння, як вивчати сучасну англійську мову, яка сповнена впливом іноземних культур.

Список використаної літератури

1. Ortiz F. Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. – Durham, N.C., 1995.
2. Надута Т. Репрезентація нової ідентичності на перетині культурних традицій Сходу і Заходу: роман Емі Тан «Сто потаємних почуттів» / Т. Надута // Вісник Черкаського університету. Серія «Філологічні науки». – 2014. – № 40 (333). – С. 100-106.
3. Тлостанова, М.В. Проблема мультикультуралізму и література США конца ХХ века [Текст] / М.В. Тлостанова. – М.: ИМЛИ РАН «Наследие», 2000. - 400 с.
4. Эпштейн М. Знак пробела: О будущем гуманитарных наук. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – 864 с.

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Прикметною ознакою сучасного етапу суспільного розвитку є зростання значущості англійської мови як мови міжнародного спілкування. Розширення та підвищення якості характеру партнерства нашої держави з іноземними країнами, інтернаціоналізація усіх сфер суспільного життя впливають значною мірою на роль англійської мови в практичній та інтелектуальній діяльності людини. Саме тому шкільний процес опанування англійською мовою переорієнтовується на практичне оволодіння іноземною мовою як одну з ключових компетентностей, зафіксованих у концепції Нової української школи і Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти. Згідно з вимогами чинної програми з англійської мови, старшокласники повинні не лише вміти сприймати автентичні тексти, здійснювати спілкування у письмовій формі, а й розуміти на слух висловлювання співрозмовника та спілкуватися з ним. Саме тому формування аудитивної компетентності старшокласників має надважливе значення.

Актуальність використання автентичних текстів у процесі навчання аудіюванню полягає у їх функціональності, а саме в орієнтації на реальне застосування, адже вони створюють своєрідну ілюзію залучення до природного мовного середовища, а це, у свою чергу, є головним фактором успішного оволодіння іноземною мовою.

Саме тому основною метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування умов застосування автентичних текстів у процесі навчання аудіюванню учнів старшої школи, розроблення комплексу вправ на основі автентичних текстів для навчання аудіюванню та перевірка його ефективності у процесі пробного навчання.

Аналіз роботи з автентичними текстами в розрізі формування іншомовної комунікативної компетентності проведено низкою таких дослідників, як О. Бігич, Ю. Веклич, В. Костомаров, Г. Верещагін, Ю. Прохоров, Ю. Пассов, С.

Тер-Минасова, В. Паращук, Г. Виборова, І. Коломійчук, О. Корчажкіна, В. Наталин, Л. Березенська, О. Носонович, Р. Мільруд та інші.

Під автентичністю в методиці навчання іноземної мови розуміють застосування автентичного мовного та мовленнєвого матеріалу у процесі навчання (Паращук, 2003). Автентичність – це якість тексту, що забезпечує під час його опрацювання функціонування саме тих мовленнєвих механізмів, які реалізують спілкування в природних умовах реального життя. Автентичний текст містить широкий набір лексики носіїв мови і правильне граматичне оформлення висловлювання, а також змістовну сторону, що відіграє важливу роль та містить інформацію про культуру країни; відтворено національну специфіку країни, мова якої вивчається; представлено інформацію, яка є цікавою та значущою для учнів і відповідає їхнім потребам та інтересам. Такий текст викликає позитивну реакцію, стимулює розумову діяльність учнів на уроках іноземної мови.

Під час дослідження представлено і охарактеризовано основні типи вправ, які доцільно застосовувати при створення комплексу вправ з використанням автентичних текстів для навчання іншомовного аудіювання.

Спеціально розроблений комплекс вправ з використанням автентичних текстів для навчання іншомовного аудіювання учнів старшої школи створено з метою апробації та перевірки ефективності. До експерименту було залучено дві групи : експериментальну та контрольну. Участь брали учні 10-А та 10-Б класу, які були відібрані та поділені за критерієм успішності. Увесь процес аудіювання під час пробного навчання характеризувався трьома рівнями: спонукальним, формувальним і реалізуючим.

По завершенню пробного навчання ефективність методики підтверджено результатами тестів, які проводилися на початку і в кінці пробного навчання.

Отже, результати дослідження довели, що ефективність розробленого комплексу вправ з використанням автентичних текстів для навчання іншомовного аудіювання дозволила учням експериментальної групи підвищити рівень сформованості іншомовної компетентності в аудіюванні.

Список використаної літератури

1. Бігич, О. Б. *Методика формування іноземної компетентності в аудіюванні*. Іноземні мови. 2, 19-30.
2. Ніколаєва, С.Ю. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* : підручник для студ.класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт.
3. Редько, В. Г. *Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика* : монографія. К. : Генеза, 2012.

Марія Шарук (м. Вінниця)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОЗИ СТВЕНА КІНГА

В останні п'ять десятиліть книги Стивена Кінга зробили його ім'я найвпізнаванішими на планеті. С. Кінг – унікальний письменник. Вибудовуючи свої романи на, здавалося б, банальних фантастичних припущеннях, він раз за разом ухитряється створювати книги, щонайменше, неабиякі. Літаюча тарілка, що впала в американській глибинці; людина, яка худне через те, що її прокляв циган; вампіри в простому американському містечку... С. Кінг бере найбільш розхожі, які вже вкоренилися в масовій свідомості, «популярні» теми і доводить їх до межі, загострює конфлікти, показує в кожному – як у краплі води – весь світ сучасної людини, з її радощами і бідами, психозами, комплексами, надіями і буденними подвигами. Кращі його твори більшою мірою можна віднести до психологічної прози, ніж до традиційних жахів: ні «Зелена миля», ні «Мертва зона», ні «Серця в Атлантиді» не лякають нас кровожерливими монстрами і напіврозкладеними зомбі.

Творчість С. Кінга лежить, безумовно, в області масової літератури з її специфікою і особливою системою відносин з іншими типами літератури. Це не скасовує, а навіть ставить перед необхідністю дослідження книг популярного в усьому світі письменника, типового і в той же час неординарного представника жанрів «horror» і «science fiction».

Критики вказують і на те, що С. Кінг зовсім не віддаляється від об'єктивної реальності, самозабутньо занурюючись в уявні світи. Навпаки, «він знає, що ми загрузли в лякаючому світі, повному реальних демонів на кшталт смерті й хвороби, і що, можливо, найбільш страшна і лякаюча річ в цьому світі – це людська думка» [2]. Жахливе в романах С. Кінга часто соціально детерміновано, письменник навмисно загострює увагу на якихось деталях, при цьому його розповідь явно несе на собі відбиток натуралістичності. У його руках такий метод стає зброєю, влучно зваленою на ті чи інші суспільні несправедливості. «Кожен з романів може бути вагомим контраргументом невірному подання прозаїки як про дозвільної і, по суті, відчуженої від повсякденних турбот і тривог своєї аудиторії «розважальники». Дія їх розгортається в наші дні або в найближчому майбутньому» [1]. Планета Земля в його творах – не тільки місце, куди приходять потойбічні сили, а й глухий кут, в який суспільство загнало саме себе. Без перебільшення жахливо те, з якою ворожістю люди ставляться один до одного.

При читанні твору в жанрі літератури жахів, якщо воно написано послідовно і тим більше талановито, уявний страх читача – це основний компонент атмосфери жахливого, який виявляє себе в найрізноманітніших формах. Відповідно і викликати такий страх письменник повинен, підходячи до категорії жахливого з різних сторін. З цим погоджується сам С. Кінг: «Я не думаю, що романи жахів можуть впливати на читача, якщо в них не звучать два голоси. Один, гучний, яким ви з моторошними завиваннями розповідаєте своєму читачеві про привидів, перевертнів і монстрів. Інший, тихий, яким ви шепочете про справжні страхи. Тоді, в цьому ідеальному випадку, можливо, зумієте домогтися відчуття жаху, яке в житті відчував кожен: ти знаєш, що це не правда, але значення це вже не має» [1].

Розвиток сюжету, на думку С. Кінга, має обов'язково поєднуватися з цікавістю фабули. Автор запрошує читача в старанно створений світ своїх фантазій, але щоб утримати там свого гостя, потрібно докласти значних зусиль: «В оповіданнях жахів повинна бути історія, здатна заморозити читача, слухача чи глядача. Заморозити, змусити забути про все, відвести в світ, якого немає і бути не може» [1]. Таке вміння – основний аспект художньої майстерності письменника, саме воно відіграє важливу роль при вплетенні елементів

жахливого в тканину розповіді. Жахливе потрібно, щоб вирвати читача з пут повсякденної реальності, дати йому звикнути до нових умов і в найнесподіваніший момент – налякати!

Стівен Кінг створює свій стиль, свої страхи, які дозволяють людині, подолавши ці страхи, прийти до висновку, що Добро все одно перемаже Зло.

Список використаної літератури

1. Захаров Е., Захарова С. Бог и Стивен. Читал ли Кинг Булгакова? URL: <http://www.litrossia.ru/archive/73/letters/1725.php>.
2. Миронов Р. Категория ужасного в произведениях Стивена Кинга. URL: <http://ivanovo.ac.ru/cyberpar/stephenking.htm>.
3. King Stephen. Danse Maccabre. London: Warner Books, 1993. P. 40.

Надія Шейко (м. Вінниця)

NEW APPROACHES TO FOREIGN TEACHERS' TRAINING IN POLAND

The problem of the future foreign language teachers' professional training remains the key one to the educational system of Poland. Following the idea of multilingualism and the initiatives of the Council of Europe and the European Union, the implementation of changes and the development of new approaches to language teaching and language learning have been declared. On the one hand, the purpose of EU language policy is to preserve the linguistic diversity of the community and on the other, provide for its citizens the possibility to master foreign languages [1].

It should be taken into account that each country has its own teacher training system, reflecting national needs, history and traditions. However, considering the tendency of integration in higher education, the gradual introduction of common models and the adaptation of existing systems to the requirements of the present are observed in Polish teacher training. According to Rogulska O. [3, p. 14] Poland, as a country with a decentralized education system, is actively implementing reforms in pedagogical education, developing modern standards for high quality teacher training

in higher education institutions, trying to form an open, multilingual, intercultural society with substantial cultural and linguistic heritage, with all the obvious diversity at the local, regional and national levels.

It is recommended to use a strong eclectic form of communication approach in foreign language teaching. This implies that teachers include other teaching methods, such as cognitive or direct methods into their teaching techniques. Communication approach was reinforced after the implementation of the reforms of educational system in Poland (1999) due to the fact that these reforms clearly indicated the change of the teaching paradigm from knowledge based to skills based. The communication learner-oriented methods are also the most popular approaches used during language courses organized in the system of education. There are language schools in Poland, which work in accordance with Callan and Berlitz's method. Courses for the youngest children that are conducted according to Hellen Doron's method turned to be also popular and essential. Elements of these methods are also used in foreign language teaching methodology in order to increase the effectiveness of education.

From a perspective of a few years that have passed, the establishment of countrywide network language projects has proven to be an effective solution. National In-Service Teacher Training Centre in Warsaw developed the projects, which consisted in covering possibly the largest number of teachers of individual foreign languages with an effective methodological care [2, p. 102]. They achieved that by the establishment of training regions throughout Poland with the use of existing infrastructure. These projects were implemented in close cooperation with various foreign (depending on the language, e.g. the British Council, Goethe-Institute, Spanish Embassy, French Embassy) and domestic partners (e.g. in-service teacher training centres, teacher training colleges).

The ultimate goal of studying a language is to be able to communicate effectively and it is successfully implemented in the professional training of foreign language teachers in Poland. Therefore, the key features of the above training are: availability of several alternative ways of teacher training (programs ranging from university undergraduate and postgraduate programs to highly qualified pedagogical internship); updating of the training syllabus of foreign language teachers; diversification of forms and methods of professional training.

Список використаної літератури

1. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. 2001.
2. Jakowicka M. Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji; red. W. E. Koziol, E. Kobylecka. Warszawa: Wyd. Eurydice. 2008. 219 p.
3. Rogulska O., Tarasova O. Polish experience of foreign language teachers' training. *Comparative Professional Pedagogy*. 9(2). 2019. PP. 14-19.

Анастасія Шеремета (м. Вінниця)

ОБ'ЄКТИВАЦІЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ GREED/ ЖАДІБНІСТЬ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Вчені-когнітивісти сходяться на думці, що існує певна структура концепту, але єдиного підходу до питання про виявлення її складових в даний час, не знайдено. Для більш наочного уявлення структури концепту дослідники пропонують метафоричні порівняння: З. Д. Попова та І. А. Стернин представляють концепт у вигляді хмари, Н. Н. Болдирев – у вигляді снігової кулі.

Залежно від структури І. А. Стернин виділяє три типи концептів – однорівневі, багаторівневі і сегментні [1, с. 59-60]. На наш погляд, концепт «Жадібність» є сегментним, оскільки в ньому базовий чуттєвий шар оточений кількома когнітивними сегментами. Чуттєво-образне ядро – наочний образ людини середнього або похилого віку, зазвичай чоловіки, неприємні, похмурі та самотні. Як сегменти нами виділено такі когнітивні шари:

1. Прагнення до вигоди (greed for profit) – користолюбство, жадоба наживи.
2. Жадібність до грошей (greed for money) – прагнення збагачуватися, зібрати значний капітал, небажання витратити навіть невелику кількість грошей, економія в усьому.

3. Жадібність до матеріальних благ (greed for material wealth) – прагнення володіти максимально можливою кількістю благ, прирівняних до грошей, бажання створити комфортні умови для життя, оточити себе дорогими, престижними речами.

4. Жадібність до слави (greed for fame) – прагнення до популярності, загальним визнанням, бажання завжди і скрізь грати першу роль, прагнення володіти увагою публіки.

5. Жадібність в їжі (greed for food, gluttony) – прагнення спожити максимально можливу кількість їжі і напоїв, більше, ніж потрібно організму для підтримки життєдіяльності, обжерливість.

6. Жадібність до знань (avidity to learn) – прагнення досягнути дійсності, отримати максимально можливу кількість відомостей про світ, безперервний процес пізнання.

7. Прагнення до похвали (greed for praise) – бажання отримувати схвалення за свої дії і рішення, схильність лестоців.

8. Жадібність до влади (greed for power) – прагнення зайняти високе положення, бажання керувати, розпоряджатися, підкоряти своїй волі, діяти на свій розсуд, не враховуючи бажання і переваги оточуючих.

Для аналізу ядра концепту «Жадібність» виділимо ключові лексеми-репрезентанти, якими найчастіше актуалізується концепт. Це такі лексеми, як: greed, greedy, acquisitiveness, avarice, avidity, closeness, covetousness, cupidity, eagerness, gluttony, insatiability, miserliness, niggardliness, parsimony, rapacity, stinginess, voracity (за результатами аналізу емпіричного матеріалу і словникових дефініцій).

Під пареміями розуміються стійкі в мові анонімні вислови, придатні для вживання в дидактичних цілях [2, с. 67]. Як правило, до паремій відносять прислів'я і приказки.

Для проведення нашого дослідження ми використовували такі словники прислів'їв і приказок: Dictionary of Proverbs [3], Words worth і Oxford Dictionary of Proverbs by John Simpson [4].

A miser is like a person with bread who is starving.

The covetous person is always in want.

A greedy person and a pauper are practically one and the same.

В етнокультурному відображенні жадібність знаходиться в одному семантичному сегменті з бідністю, злиднями на основі компонента «постійна потреба в матеріальному забезпеченні».

У пареміях знаходимо відображення сегмента «безглуздість дій», який визначає, що всі вчинки жодної людини не несуть в собі практичної свідомості:

Trying to get every thing, you often get nothing.

No gain satisfies a greedy mind.

Greed lessens what is gathered.

Наступний сегмент, котрий репрезентував в пареміях, ми позначили як «шлях справедливості», який включає в себе віру в перемогу правди, добра:

Unjustly got wealth is snow sprinkled with hot water.

If you are saved from the lion, do not be greedy and hunt it.

При аналізі функціонування концепту «Жадібність» в афоризмах, прислів'ях і приказках виявляється імпліцитне значення «неусвідомлене заподіяння шкоди самому собі»:

Greedy eaters dig their graves with their teeth.

There is no greater calamity than being consumed by greed.

В результаті проведеного аналізу ми приходимо до висновку, що концепт «Жадібність» має багат шарову структуру, оскільки в залежності від прагматичної ситуації і інтенцій адресанта може актуалізуватися один з декількох когнітивних сегментів, оскільки різні адресати розуміють його на основі суб'єктивного досвіду і переконань.

Список використаної літератури

1. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: науч. изд. Воронеж, 2001. С. 58-65.

2. Collins Thematic Dictionary of Quotations. London: Harper Collins Publishers, 1987. 343 p.

3. Dictionary of Proverbs. Ware: Words worth Editions, 2006. 144 p.

4. Oxford Dictionary of Proverbs. Oxford: Oxford University Press, 2004. 375 p.

BRINGING TEAM-BUILDING PERSPECTIVES IN EFL CLASS

Over the past decades, foreign language teaching / learning has seen certain changes, bringing a focus on aspects that proved to be crucial for meeting objectives of the linguo-didactic process. Devising comprehensive foreign language training programmes calls for taking into account *social* (interaction with others), *interactive* (the effect that one person has on another), *pragmatic* (being able to understand the underlying meaning of what is said), and *cultural* (what society is like where the language is spoken) aspects of language functioning. Hence putting more emphasis on live communication in language teaching / learning is seen as a natural move.

It is common knowledge that mastering a foreign language is facilitated by ample communication. Just like babies need human interaction to learn how to speak their mother tongue, foreign language learners need communication practice. One can hardly deny that outside the linguistic environment communication practice of language learners is limited to that in the classroom. Thus, arranging classroom activities in the ways that can boost students' verbal skills is of paramount importance.

According to researchers and educators, group and pair work can help fully utilize the potential of the communicative approach to foreign language teaching due to:

- *Providing real-world experience.* Students get a chance to use the target language in the way that they ultimately plan to in real-life contexts – to communicate with other people.

- *Increasing student speaking time.* Taking a break and moving away from the presenter-listener (teacher-student) model is essential since it is students who become the primary speakers, while the teacher assumes a role of a facilitator.

- *Adding variety to the class.* By changing up the classroom structure teachers can avoid monotony and predictability, helping students stay alert and on their toes.

- *Improving the classroom environment.* When a teacher takes a back seat they're giving students a chance to interact with each other and get to know one another better.

- *Boosting motivation.* When students see that they're actually able to communicate in their target language, they're reminded of the real rewards of learning that language [2].

Group work is often referred to as the arrangement under which “students work together in a group small enough so that everyone can participate on a task that has been clearly assigned” [1].

Group work compared to individual work is built on very different assumptions as to how students best learn. Within group work it is the students' own search for knowledge that is valued. Moreover, as group work becomes more and more important within many occupations, being able to cooperate with others also becomes more important.

One of the most widely used group-development activities in the classroom and beyond is team building. Team building is a collective term for various types of activities used to enhance social relations and define roles within teams, often involving collaborative tasks. Team building creates stronger bonds among the members of a group. In language teaching team building group activities have been shown to foster students' creativity, motivation, better communication and mutual trust.

It should be noted that the terms “team building” and “teamwork” are often used interchangeably. Nevertheless, they are two distinct concepts. While team building places emphasis on the creation of groups, teamwork emphasizes the functions of these groups.

Under team-building arrangement, a language classroom becomes an environment in which students learn together, find new ways to communicate with each other, compete, and acquire language skills applicable in real-time situations, all at the same time.

Team building is an effective technique for achieving certain kinds of intellectual and social learning goals. Student collaboration leads to higher productivity and greater results, among which: the development students' argumentative abilities and critical thinking, developing problem-solving skills, increasing oral language proficiency etc.

The effectiveness of team building differs substantially depending on a range of factors. The most effective efforts occur when team members are interdependent,

knowledgeable and experienced and when the teacher actively establishes and supports the team.

Effective team building incorporates an awareness of team objectives. Goal setting and role clarification have the greatest impact because they enhance motivation, reduce conflict and help to set individual purposes, goals and motivation.

References

1. Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork. Strategies for the Heterogeneous Classroom*. 2nd ed. New York: Teachers Collage, Columbia University.
2. <https://www.fluentu.com/blog/educator/pair-and-group-work-in-the-language-classroom/>

ЗМІСТ

Автор, назва	стор.
СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА АСПІРАНТІВ	
<i>Алексєєва Ольга</i> (м. Одеса) ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	3
<i>Бережанська Наталія</i> (м. Вінниця) ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ	6
<i>Бондар Наталія</i> (м. Вінниця), <i>Бондар Олена</i> (м. Вінниця) ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДЛЯ РОБОТИ В БАГАТОНАЦІОНАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	8
<i>Боровська Олена</i> (м. Вінниця) THE NOTION OF PRO CONTROL IN GERMAN PARTICIPLE CLAUSES	11
<i>Будас Юлія</i> (м. Вінниця) ЗВОРОТНІЙ ЗВ'ЯЗОК ЗІ СТУДЕНТАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	13
<i>Буздуган Олена</i> (м. Одеса) ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО- ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	15
<i>Бучацька Світлана</i> (м. Вінниця) ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	18
<i>Важинська Лілія</i> (м. Вінниця) РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	20
<i>Вишивана Наталія</i> (м. Вінниця) ДО ПИТАННЯ СИНОНІМІЧНОЇ ВАРІАТИВНОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ	23
<i>Гапчук Яна</i> (м. Вінниця) Е- НАВЧАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЗМІШАНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ	25
<i>Glazunova Tamara</i> (Vinnytsia), <i>Kuzmina Svitlana</i> (Vinnytsia) G SUITE PLATFORM FOR ENGLISH TEACHER TRAINING	27
<i>Гончарова Ольга, Маслова Аліна</i> (м. Мелітополь) ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ SKYPE ТА ZOOM В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	29
<i>Грачова Ірина</i> (м. Вінниця) ЗМІНИ У СЛОВНИКОВОМУ СКЛАДІ ДАВНЬО-ТА СЕРЕДНЬОАНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	32

Дмітренко Наталія (м. Вінниця) ШЛЯХИ ІНСТРУКТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ	34
Dovhan Larysa (Vinnytsia) EFFECTIVE WORD-LEARNING STRATEGIES	38
Дорофєєва Олена, Лапишина Ольга (м. Хмельницький) ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК НЕОБХІДНИЙ ЕЛЕМЕНТ ЗАНЯТТЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	39
Дробаха Лариса (м. Вінниця) РОЗВИТОК АУДІОВІЗУАЛЬНИХ УМІНЬ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	42
Загородна Оксана (м. Вінниця) ВИКОРИСТАННЯ TED-TALKS ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТАМИ НЕФЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	43
Зарічанська Наталія, Зарічанський Олег (м. Вінниця) ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ РІЗНИХ ВИДІВ ТЕСТІВ	45
Zarichna Olena (Vinnytsia) CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING: UNIVERSITY PERSPECTIVE	48
Ihnatova Olena (Vinnytsia), Gakh Valeria (Chernivtsi) VISUALISIERUNGEN BEIM INTERAKTIVEN FREMDSPRACHENLERNEN	50
Ільчук Дмитро (м. Вінниця) ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ МУЗИКИ	52
Імбер Вікторія (м. Вінниця) ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	56
Іщук Наталія (м. Вінниця) A THEMATIC STUDY OF IDIOMS IN BUSINESS DISCOURSE	58
Калужская Лилия (г. Мелітополь) ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «POSITIVE CHANGE» В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОГАНАХ ПРЕЗИДЕНТСКИХ ИЗБИРАТЕЛЬНЫХ КАМПАНИЙ США	61
Камінська Марина (м. Вінниця) КОНСТРУЮВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ СИТУАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ З ІМПЛІЦИТНИМ ВИРАЖЕННЯМ НЕГАТИВНОЇ ОЦІНКИ МОВЦЯ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ	62
Кириленко Валерій, Кириленко Неля (м. Вінниця) ВИКОРИСТАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	64
Кірсанова Світлана (м. Мелітополь) ВІДТВОРЕННЯ ЕМФАЗИ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКИХ ХУДОЖНІХ	66

ПЕРЕКЛАДАХ	
Козачишина Оксана (м. Вінниця) ФЕМІНІТИВИ ЯК ЗАСІБ ПРОПАГУВАННЯ ГЕНДЕРНО-ЛІНГВІСТИЧНОЇ РІВНОСТІ У СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ЗМІ	69
Колядич Юлія (м. Вінниця) MOBILE TECHNOLOGIES USAGE: PRESENT-DAY STUDYING	71
Кондратюк Марта (м. Вінниця) ПРИСКОРЕННЯ ЯК ПЕРЕХІД ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В АМЕРИКАНСЬКИХ КОЛЕДЖАХ	73
Кордонова Алла (м. Одеса) ЕТАПИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ РІЗНОПРОФІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	76
Коровій Дар'я (м. Вінниця) КУЛЬТУРА ЯК ОДИН ІЗ КЛЮЧОВИХ ЕЛЕМЕНТІВ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	78
Король Світлана (м. Хмельницький) ВИКОРИСТАННЯ МНЕМІЧНИХ ПРИЙОМІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ	80
Кравець Вероніка (м. Вінниця) СУТНІСТЬ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	83
Кравець Руслан (м. Вінниця) ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	85
Крикун Ольга (м. Вінниця) МОВНА КАРТИНА СВІТУ ПЕРСОНАЖА В ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ	88
Лебедєва Наталія (м. Вінниця) ДИСКУРС ЯК ОБ'ЄКТ НОВІТНІХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	92
Лисак Галина (м. Хмельницький) CLOUD-BASED TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND STUDENT'S NEEDS	94
Лісниченко Алла (м. Вінниця) LEARNING FOREIGN LANGUAGES AT A DISTANCE	96
Лобачук Інна, Олена Малінка (м. Вінниця) ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	98
Malashchuk-Vyshnevska Nataliia (Vinnytsia) IMPLEMENTING REMOTE LEARNING DURING THE PANDEMIC	101
Манжос Ельвіра (м. Вінниця) ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ	102

<i>Martynyuk Olena (Khmelnyskyi)</i> TEACHING SOFT SKILLS TO STUDENTS MAJORING IN FOREIGN LANGUAGE AND LITERATURE	105
<i>Матієнко Олена (м. Вінниця)</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	108
<i>Matiiuk Dmytro, Pidpala Victoria (Vinnytsia)</i> COMMUNICATIVE TASKS OF TALK SHOW PARTICIPANTS	109
<i>Матківська Вікторія (м. Вінниця)</i> ТРАНСФОРМАЦІЯ МОТИВУ “КУРТУАЗНОГО КОХАННЯ” В ЛІТЕРАТУРІ ДОБИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ТА ВІДРОДЖЕННЯ	112
<i>Мельник Людмила (м. Вінниця)</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	114
<i>Мельник Тетяна (м. Вінниця)</i> ТРАНСФОРМАЦІЯ КАЗКОВИХ СЮЖЕТІВ У ТВОРЧОСТІ ЛЮДМИЛИ ПЕТРУШЕВСЬКОЇ	116
<i>Мельникова Руслана (м. Ізмаїл), Ангеловська Катерина (м. Одеса)</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МОВИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	118
<i>Миркович Інна (м. Одеса)</i> ДРАМАТИЗАЦІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ СТУДЕНТІВ НЕФЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	121
<i>Mosiichuk Antonina (Vinnytsia)</i> CONCEPTUAL METAPHORS OF NEGATIVE THINKING IN CONTEMPORARY AMERICAN POPULAR PSYCHOLOGY DISCOURSE	125
<i>Музя Євген (м. Мелітополь)</i> КУЛЬТУРА В СЛОВАРЯХ: ІСТОРИЧЕСКИ ОБОСНОВАННЫЕ ТОПОНИМЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ	128
<i>Оніщук Ірина (м. Вінниця)</i> ІНШОМОВНА ОСВІТА ЯК НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	133
<i>Орловська Ольга (м. Хмельницький)</i> ХАРАКТЕРИСТИКА РОЛЬОВОЇ ГРИ ЯК ЕФЕКТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	135
<i>Петров Олександр (м. Вінниця)</i> ПРОБЛЕМА СТАТУСУ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У СУЧАСНИХ МОВОЗНАВЧИХ РОЗВІДКАХ	138
<i>Petrova Anastasiia (Vinnytsia)</i> STUDENT-CENTERED APPROACH IN TEACHING FUTURE EDUCATORS	140
<i>Подзигун Олена (м. Вінниця)</i> ВИКОРИСТАННЯ GOOGLE CLASSROOM У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	143

<i>Подпльота Світлана (м. Мелітополь)</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	148
<i>Подуфала Олена (м. Вінниця)</i> ГЕЙМІФІКАЦІЯ ВПРАВ LEARNINGAPPS НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	151
<i>Pop Olena (Vinnytsia)</i> ASSESSMENT AND EVALUATION OF GUIDED READING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM	152
<i>Постемська Інна (м. Вінниця)</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ВВІЧЛИВОСТІ В ГУМАНІТАРНИХ НАУКАХ	154
<i>Рахімова Ольга (м. Хмельницький)</i> ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ	157
<i>Розульська Оксана (м. Хмельницький)</i> ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	158
<i>Рудницька Лариса (м. Вінниця)</i> СУЧАСНІ ІНОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	161
<i>Садовець Олеся (м. Хмельницький)</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕМАТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ТА АНІМАЦІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	164
<i>Stepanova Iryna, Ibrahimova Liudmyla (Vinnytsia)</i> REDUPLICATION IN MODERN ENGLISH	167
<i>Столяренко Оксана, Столяренко Олена (м. Вінниця)</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ	169
<i>Стрига Елеонора (м. Одеса)</i> НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ СТУДЕНТІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	171
<i>Tarasova Olga (Khmelnyskyi)</i> ACADEMIC INTEGRITY: CHALLENGES AND STRATEGIES FOR UKRAINE	173
<i>Таратута Светлана (г. Вінниця)</i> ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ АНТИУТОПИИ XX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ В.МАКАНИНА «ЛАЗ» И А. КУРЧАТКИНА «ЗАПИСКИ ЭКСТРЕМИСТА»)	175
<i>Федик Тетяна (м. Вінниця)</i> КОНЦЕПТ ЗАМІДЖЖЯ В РОМАНІ ДЖЕЙН ОСТІН «ГОРДІСТЬ ТА УПЕРЕДЖЕННЯ»	178
<i>Yumrukuz Anastasiia (Odesa)</i> SELF-PRESENTATION TACTICS IN THE PRESIDENTIAL CAMPAIGN DISCOURSE	181

<i>Yablonska Tetyana (Odesa)</i> FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) TEACHING TO STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALITIES	183
<i>Ямчинська Тамара (м. Вінниця)</i> З ДОСВІДУ ПЕРЕБІГУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТІ ПІД ЧАС ЗАГАЛЬНОНАЦІОНАЛЬНОГО КАРАНТИНУ	185
<i>Яцишина Віталія (м. Хмельницький)</i> ЗНАКОВО-КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ВИПЕРЕДЖАЮЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	190
СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ	
<i>Біжан Ніна (м. Вінниця)</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ АКАДЕМІЧНОГО ІНШОМОВНОГО ПИСЬМА МАГІСТРІВ	192
<i>Білошицька Ірина (м. Вінниця)</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕХНОТРИЛЛЕРЕ ДЭНА БРАУНА «ЦИФРОВАЯ КРЕПОСТЬ»	194
<i>Бондарчук Юлія (м. Вінниця)</i> КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ	195
<i>Бурлак Юлія (м. Вінниця)</i> ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	198
<i>Величко Маргарита (м. Вінниця)</i> КОНЦЕПТУАЛЬНА ПОСТАСЬ ОБРАЗУ ЖІНКИ-ДОМОГОСПОДАРКИ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ТЕЛЕСЕРІАЛІ «ВІДЧАЙДУШНІ ДОМОГОСПОДАРКИ»	200
<i>Гнатюк Ірина (м. Вінниця)</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ТВОРІВ Н. ГОТОРНА У ШКОЛІ	202
<i>Голубятнікова Кароліна (м. Вінниця)</i> ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ВЧИТЕЛЯ 21 СТОЛІТТЯ	204
<i>Горбань Аліна (м. Вінниця)</i> ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ЯК РЕЗУЛЬТАТ СОЦІОБІОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ	206
<i>Горобчук Крістіна (м. Вінниця)</i> ФЛОРИСТИЧНІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ	208
<i>Гуліта Юлія (м. Вінниця)</i> ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ДИГІТАЛЬНИХ МЕДІАЗАСОБІВ ПРИ ОБМЕЖЕНОСТІ ТЕХНІЧНИХ ТА МАТЕРІАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ВИКЛАДЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	210

<i>Гуменюк-Чаус Юлія, Яцишин Олег (м. Вінниця)</i> VOCABULARY TESTING: TECHNIQUES AND IMPLICATIONS	212
<i>Дабіжжя Анастасія (м. Вінниця)</i> ПОГЛЯД Ч. ДІККЕНСА НА РЕАЛЬНІСТЬ ТА ВІДОБРАЖЕННЯ ЇЇ В ЙОГО ТВОРАХ	213
<i>Данільчук Анастасія (м. Вінниця)</i> ЮРИДИЧНИЙ ДИСКУРС ЯК РІЗНОВИД ІНСТИТУЦІЙНОГО ДИСКУРСУ	216
<i>Демкова Віта (м. Вінниця)</i> ХМАРО ОРІЄНТОВАНІ СЕРВІСИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ	219
<i>Демчук Аліна (м. Вінниця)</i> ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	222
<i>Дзюбенко Юлія (м. Вінниця)</i> ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	223
<i>Діордійчук Валентина (м. Вінниця)</i> LINGUISTIC FEATURES OF CONTEMPORARY ENGLISH CLASSROOM DISCOURSE	225
<i>Дмитришена Олена (м. Вінниця)</i> КОМУНІКАТИВНО-СИТУАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	227
<i>Дубова Вікторія (м. Вінниця)</i> РОЗВИТОК В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ АУДИТИВНИХ УМІНЬ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ	230
<i>Житник Анастасія (м. Вінниця)</i> ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ	232
<i>Колеснік Анна (м. Вінниця)</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНО-ОСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	235
<i>Костюк Таїсія (м. Вінниця)</i> ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 5-11 КЛАСАХ	238
<i>Крук Інна (м. Вінниця)</i> МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВОЇ ГРИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ	240
<i>Кучер Анжела (м. Вінниця)</i> ОБРАЗ ОПОВІДАЧА В РОМАНІ М.ЗУЗАКА «КРАДІЙКА КНИЖОК»	242

Кучерук Яна (м. Вінниця) SEMANTIC FIELDS OF TOURIST TERMS IN MODERN ENGLISH DISCOURSE	245
Леонов Кирило (м. Вінниця) ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	247
Логоша Аліна (м. Вінниця) USING GAMES FOR VOCABULARY TEACHING	249
Mahdych Olena (Winnyzja) METAPHORISCHER GEBRAUCH DES VERGLEICHS	251
Майкос Валентина (м. Вінниця) КОЛОРАТИВЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ КРАСНОГО ЦВЕТА В ПОЭЗИИ ИВАНА БУНИНА	253
Манеляк Ірина (м. Вінниця) ХУДОЖНІ РИСИ САЛОННОЇ КАЗКИ У ТВОРЧОСТІ ЕНДРЮ ЛЕНГА	256
Манятовська Ганна (м. Вінниця) СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ АУДІОКНИГ	258
Марчук Дар'я (м. Вінниця) ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ ЗАСОБАМИ ГРИ	261
Медвецька Олена (м. Вінниця) РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	263
Нагорна Анна (м. Вінниця) ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ЗОРОВОЇ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	265
Норенко Марія (м. Вінниця) «ПЕРЕВЕРНУТИЙ» КЛАС ЯК ІНТЕРАКТИВНА МОДЕЛЬ ОПАНУВАННЯ УСНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	268
Олійник Інна (м. Вінниця) THE ADVANTAGES OF INTEGRATED TEACHING GRAMMAR AND SPEAKING SKILLS	270
Остапчук Надія (м. Вінниця) СВІТОГЛЯД І ЕСТЕТИКА ТВОРЧОСТІ ГЕРМАНА МЕЛВІЛЛА	272
Паращук Ольга (м. Вінниця) ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТІВ РІЗНИХ ТИПІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	274
Пашигрева Анастасія (м. Вінниця) СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ КОМІЧНОГО У СЕРІЇ КНИГ «ДЖУДІ МУДІ»	277

<i>Петлінська Юлія</i> (м. Вінниця) СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА КУЛЬТУРНЕ ЗНАЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ	280
<i>Поворозник Марина</i> (м. Вінниця) ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНИХ МЕТОДІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ТЕХНІЦІ ЧИТАННЯ	282
<i>Пустовіт Світлана</i> (м. Вінниця) ВНЕСОК ДЖ. ЛОНДОНА У РОЗВИТОК АНІМАЛІСТИЧНОГО ЖАНРУ	284
<i>Ровінська Владислава</i> (м. Вінниця) СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА КУЛЬТУРНЕ ЗНАЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ	287
<i>Савкова Аріна</i> (м. Вінниця) МОТИВАЦІЯ В КОНТЕКСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	290
<i>Савлук Вікторія</i> (м. Вінниця) ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЗВО НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	292
<i>Светличенко Катерина</i> (м. Вінниця) КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЯК МЕТОД КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ	294
<i>Северін Вікторія</i> (м. Вінниця) VERBALIZATION OF THE CONCEPT “NATIONAL IDEA” IN THE SPEECH OF BARACK OBAMA	297
<i>Семенюк Дарина</i> (м. Вінниця) ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО	298
<i>Соколюк Єлизавета</i> (м. Вінниця) СВОЄРІДНІСТЬ ХУДОЖНЬОГО СВІТУ Д. О. КЕРВУДА	301
<i>Сологуб Ольга</i> (м. Вінниця) РОЛЬОВІ ІГРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ШКОЛІ	303
<i>Талалаєва Ольга</i> (м. Вінниця) ІНТЕГРАЦІЯ ПІДХОДУ “DOGME” У СИСТЕМУ ОСВІТИ УКРАЇНИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	306
<i>Телеватюк Оксана</i> (м. Вінниця) ЕПІТЕТИ ЯК РЕПРЕЗЕНТАНТИ ПОЗИТИВНИХ ЕМОЦІЙ У РОМАНІ КЛАУДІЇ КЕРРОЛЛ «LOVE ME OR LEAVE ME»	308
<i>Теледида Тетяна</i> (м. Вінниця) ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	311
<i>Терещук Анна</i> (м. Вінниця) ВПЛИВ ТВОРЧОСТІ ЮДЖИНА О’НІЛА НА СТАНОВЛЕННЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ДРАМИ	313

<i>Токарева Діана</i> (м. Маріуполь) ЗАСОБИ ФОНЕТИЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ У АНГЛОМОВНІЙ РЕКЛАМІ	316
<i>Троян Олександр</i> (м. Хмельницький) DEVELOPING CULTURAL AWARENESS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	319
<i>Харжевская Виктория</i> (г. Вінниця) ТЕМПОРАЛЬНОСТЬ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ	321
<i>Чернікова Тетяна</i> (м. Вінниця) ТРАНСКУЛЬТУРНИЙ ПРОЦЕС В АМЕРИКАНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ	323
<i>Шавловська Ельвіра</i> (м. Вінниця) ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	326
<i>Шарук Марія</i> (м. Вінниця) ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОЗИ СТВЕНА КІНГА	328
<i>Шейко Надія</i> (м. Вінниця) NEW APPROACHES TO FOREIGN TEACHERS' TRAINING IN POLAND	330
<i>Шеремета Анастасія</i> (м. Вінниця) ОБ'ЄКТИВАЦІЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ GREED/ ЖАДІБНІСТЬ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	332
<i>Яцишина Валерія</i> (м. Вінниця) BRINGING TEAM-BUILDING PERSPECTIVES IN EFL CLASS	335

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНОМУ
МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ»**

Матеріали
Всеукраїнської науково-практичної конференції
(Вінниця, 25 листопада 2020 р.)

*Тексти друкуються в авторській редакції
Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та інших
даних несуть автори статей.*