

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

Магістерські студії

Випуск 3

2022

Редколегія випуску:

Єсипенко Н.Г. (Чернівці), доктор філологічних наук, професор (головний редактор),
Колесник О.С. (Київ), доктор філологічних наук, професор,
Грижак Л.М. (Чернівці), кандидат філологічних наук, доцент,
Лопатюк Н.І. (Чернівці), кандидат філологічних наук, доцент,
Шиба А.В. (Чернівці), кандидат педагогічних наук, доцент,
Батринчук З.Р. (Чернівці), кандидат філологічних наук (відп. секретар).

Науковий онлайн збірник «МАГІСТЕРСЬКІ СТУДІЇ» започатковано при кафедрі англійської мови факультету іноземних мов ЧНУ імені Юрія Федьковича для оприлюднення та апробації наукових досліджень студентів першого і другого рівнів вищої освіти спеціальностей 035 «Філологія» та 014 «Середня освіта» та для оприлюднення результатів діяльності наукових гуртків студентів, що функціонують при кафедрі англійської мови (затверджено на засіданні кафедри англійської мови № 12 від 20 грудня 2020 року).

Адреса редколегії випуску (“Магістерські студії”):
Кафедра англійської мови, факультет іноземних мов
вул. Садова 5, корпус 19, а. 215, 58000 Чернівці, Україна

Науковий керівник: к.ф.н., асист. Куковська В.І.

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

***Анотація.** Статтю присвячено дослідженню проблеми формування англомовної граматичної компетентності учнів середньої школи в умовах інклюзії. У статті розглянуто способи формування англомовної граматичної компетентності учнів середньої школи, охарактеризовано поняття «інклюзія» та визначено форми «інклюзивного навчання», описано можливості застосування інформаційних технологій для навчання граматики у школі а також проаналізовано комп'ютерні програми та он-лайн ресурси у процесі формування англомовної граматичної компетентності учнів в умовах інклюзивного навчання.*

***Ключові слова:** компетентність, граматична компетентність, інклюзія, інклюзивне навчання, інформаційні технології.*

***Summary.** The article is dedicated to the research of the problem of the English grammatical competence formation in secondary school students considering inclusion. The introduction of an inclusive educational environment has become an important and urgent breakthrough for our country. In order for children with different features of psychophysical development to become active and full participants in the educational process, acquire the same knowledge and be realized, it is necessary to provide a flexible individualized system of education in the general school.*

The formation of English grammar competence in English lessons in an inclusive classroom is a complex and multifaceted process of cognitive and practical activities of students. The grammatical aspect of English language teaching requires implicit, explicit and differentiated approaches to the formation of grammar skills. Therefore, in order to eliminate difficulties in studying specific grammatical phenomena, the

use of various interesting interactive exercises and tasks with the use of modern information technologies is considered to help solve this problem.

In this work the essence of grammatical competence has been described, ways to form English grammatical competence of students have been explored, the concept of «inclusive learning» has been characterized. Possibilities of application of information technologies for grammar teaching in secondary school have been indicated and various online applications in the process of formation of English grammar competence of students in the conditions of inclusive education have been indicated. The results of trial training on the formation of grammatical competence with the help of information technology were obtained during conducting English lessons in the inclusive class.

Key words: *competence, grammatical competence, inclusion, inclusive education, information technologies.*

Запровадження інклюзивного освітнього середовища стало важливим та актуальним проривом для нашої держави. Для того, щоб діти з різними особливостями психофізичного розвитку стали активними та повноправними учасниками освітнього процесу, здобули однакові знання та реалізувалися, необхідно забезпечити гнучку індивідуалізовану систему навчання в умовах загальноосвітньої школи.

Формування англійської граматичної компетентності на уроках англійської мови в інклюзивному класі – це комплексний та багатоаспектний процес пізнавальної і практичної діяльності учнів. Граматичний аспект навчання англійської мови потребує імпліцитного, експліцитного та диференційованого підходів до формування граматичних навичок. Тож, для того, щоб усунути труднощі у вивченні конкретних граматичних явищ допоможе використання на уроках різноманітних цікавих інтерактивних вправ та завдань із використанням сучасних інформаційних технологій.

Поняття «компетентності» досі залишається дуже суперечливим, і науковці не змогли дійти єдиної думки щодо підходу до розуміння та трактування цього терміну. Компетентності прийнято вважати індикаторами, які визначають готовність до певної діяльності, особистісного розвитку людини та її активної участі в житті

суспільства. Їх набуття дає можливість просуватися в умовах сьогодення, новітньому інформаційному просторі, здобутті освіти в майбутньому та змінному ринку праці.

Існує думка, що компетентність є «динамічним поєднанням когнітивних та метакогнітивних умінь та навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових та практичних умінь і навичок, а також етичних цінностей» [1]. Український фахівець Н. Мойсеюк наголошує, що «компетентність – якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [5, с. 639]. Інші науковці, до прикладу Н. Сидорчук, розуміють компетентність як «складну інтегральну характеристику особистості, деталізуючи її через здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей» [8, с. 80].

Дж. Равен стверджує, що компетентність – це «специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що містить вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [7, с. 6].

Таким чином, єдиного поняття компетентності сьогодні немає, з-поміж основних ідей виділяємо такі: обізнаність, поінформованість, авторитет; всебічна (загальна) здатність особистості успішно (кваліфікуватися) здійснювати діяльність; підготовка до діяльності; особистісні якості (сукупність якостей); загальні властивості особистості; знання, навички, норми, емоції та поєднання установок і роздумів про цінності; результативні характеристики освіти; неодмінні компоненти здібностей, такі як навчальні досягнення, визначаються як знання, навички, вміння, досвід, особистісні цінності та ставлення до діяльності в конкретній сфері.

Під поняттям «граматична компетентність» розуміють знання граматичних засобів мови і здатність їх застосовувати. Вивчення граматики має бути спрямованим на учня, враховувати його побажання, потреби і цілі, а також на традиції навчання та його рідну мову, адже контрактивний аспект, що розуміється як свідоме сприйняття паралелей і відмінностей між мовами, сприяє вивчення мови» [6, с. 13].

Згідно з положеннями «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» формально граматики мови може розглядатись як «набір принципів, що керують сумою елементів та організують їх у значущі і завершені ряди (речення)», а граматична компетентність – це «здатність розуміти й виражати значення, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені згідно з цими принципами фрази та речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню їх як стійких формул)» [2, с. 167]. «Граматики будь-якої мови у цьому плані дуже складна і далека від того, щоб мати завершену визначеність або вичерпність» [2, с. 167].

Таким чином, рівень сформованості граматичної компетентності визначає успішність оволодіння іншомовним спілкуванням, адже граматики дозволяє зрозуміти логічні процеси нашого мислення та спосіб виразити думку на іноземній мові.

«У середньому шкільному віці з'являються сприятливі умови для засвоєння граматики: добра пам'ять, доволі високий розвиток логічного мислення, здатність до систематизації знань, стійка увага. Водночас у багатьох учнів середніх класів знижується мотивація до навчання, на учнів також негативно впливає перенавантаження іншими предметами. За таких умов вчителю важко спиратися на позитивні аспекти розвитку підлітків: залучати їх до осмислення граматичних положень, порівняння вивчених явищ, формулювання відповідних висновків. Вчителю важливо давати учням більше самостійності, забезпечувати можливість творчого підходу до розв'язання навчальних завдань» [3].

Проте, варто зауважити, що пандемія COVID-19, яка поширилася на весь світ у 2020 році таки вплинула на розвиток освіти, і запровадження дистанційного навчання змусило вчителів трішки видозмінити свою методику викладання предметів, в тому числі англійської мови. Проте повернувшись на очне навчання, більшість вчителів надають перевагу традиційним методам навчання, які зосередженні переважно на «сухому» поясненні матеріалу, практичній його демонстрації, і закріпленні знань за допомогою виконання вправ. Але спеціалісти підтримують та рекомендують більш сучасні методики, які є цікавіші для учнів сучасної школи, наприклад навчання методами інформаційних технологій.

Сьогодні дуже важливо використовувати інновації для покращення освіти, впровадження нових процесів, методик, інформаційно-комунікаційних технологій та нового досвіду, що сприятиме покращенню якості навчання. Інформаційними технологіями називають процес пізнання та методи його застосування, обробки, передачі та перетворення інформації [9]. «ІТ включає збір, упорядкування, зберігання, публікування та використання інформації у формі звуку, графічного зображення, тексту, числа тощо за допомогою комп'ютера та телекомунікаційних зборів» [10].

«Існує багато корисних сайтів для вчителів англійської мови, які можна використати на заняттях для формування граматичної компетентності в учнів. Це інформаційні сайти – для пошуку цікаво поданої інформації, творчих завдань, додаткового матеріалу. Спеціальні сайти містять різні завдання та вправи на розвиток граматичних навичок та самостійно розроблені вчителями тести, вікторини чи інші види контролю відповідно до теми чи рівня учнів. За їхньою допомогою учні мають можливість перевіряти та аналізувати помилки самостійно або з вчителем, після виконання тесту ще раз. Тож, робота з навчальними сайтами є цікавою та корисною під час вивчення граматики іноземної мови, яка сама, по суті, є нудною та надто складною для учнів» [4, с. 173].

Таким чином, інформаційні технології також стали невід'ємною частиною навчання граматики, адже за допомогою інтерактивних цифрових дошок, смартфонів чи інших навчальних пристроїв та онлайн ресурсів, заняття перестали були нудними та одноманітними, а навпаки вражають учнів та підвищують їх мотивацію до навчання граматики англійської мови.

Проте, не варто забувати, що розвиток сучасного українського суспільства та процеси інтеграції в європейську спільноту порушують питання соціального захисту громадян країни і особливо тих, хто її найбільше потребує, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Модернізація освіти в Україні, спрямована на демократизацію та гуманізацію, потребує впровадження інноваційних технологій, зокрема в освіті людей з особливими потребами. Інклюзія – одна з основних тенденцій розвитку цього виду освіти в Україні.

Інклюзію справедливо можна розглядати як ширший процес інтеграції, що забезпечує доступ до освіти для кожної дитини та

розвиток загальної освіти через адаптацію до різних потреб усіх дітей. Проте слід зазначити, що інклюзія та інтеграція, будучи провідними тенденціями на сучасному етапі розвитку системи освіти, не повинні замінювати систему в цілому. Кожна дитина, незалежно від її особливостей – фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних чи мовних, повинна мати можливість реалізувати своє право на освіту в будь-якому типі навчального закладу та отримати гідну та якісну освіту.

Тож, інклюзія вчить суспільство співіснувати, інформувати та усувати психологічні та фізичні бар'єри, що перешкоджають нерівності між різними верствами населення. Проблема профільної освіти на відміну від інклюзивної, як показує практика, полягає в абсолютній невідповідності дітей з особливими освітніми потребами до реалій самостійного життя та нездатності інтегруватися у суспільство. Інклюзія адаптується та інтегрується з фізичним розвитком у процесі навчання, тим самим готуючи до майбутньої самореалізації.

Впровадження інклюзивної моделі навчання в школах – це колективна робота за участю директора та його заступника, вчителя початкових класів чи класного керівника, помічника вчителя, практичного психолога, соціального педагога, вчителя-дефектолога, дитини, батьків.

Незважаючи на певні позитивні результати освітнього експерименту, слід зазначити, що впровадження інклюзивної освіти в нашій країні все ще має багато проблем. Інклюзивна освіта гостро потребує вдосконалення законодавчої бази, принципів фінансування, створення сприятливого середовища в школах, формування матеріально-технічної бази, методичної та кадрової роботи, подолання соціальних і професійних стереотипів.

Тож, у процесі навчання граматики англійської мови на уроках у середній школі в інклюзивному класі додавання веселощів і взаємодії є обов'язковим. Адже це може змінити те, як урок викладає вчитель і як його сприймає учень, особливо учень з особливими потребами. Тому, необхідно весь процес навчання граматики зробити легшим та приємнішим. Вважаємо, що важливу роль у цій меті відіграє використання на уроках новітніх інформаційних технологій.

Наприклад, **Kahoot** є ігровою навчальною платформою, яка дозволяє легко створювати, ділитися та грати в навчальні ігри чи цікавинки (в тому числі граматичні) за лічені хвилини. Вчитель може сам обирати та створювати формат і кількість запитань у грі. Є можливість додавання відео, зображення, діаграм до своїх запитань, щоб підвищити зацікавленість та мотивацію учнів. Якщо вчитель веде та контролює гру, йому потрібно це робити перед ноутбуком чи ПК. Гравці, тобто учні, у свою чергу, грають на своїх мобільних пристроях. Окрім живих ігор (в реальному часі), вчитель також може надсилати завдання kahoot, які учні виконують не на час – наприклад, у вигляді домашнього завдання.

Grammar Bytes – платформа, яка містить невеликі уроки граматики та вправи, представлені в дружній та невимушеній формі. Інтерактивні вправи дають змогу перевірити свої навички, а також містять прості для розуміння пояснення з правильними відповідями. На додаток до вправ Grammar Bytes надає граматичні правила для швидкого ознайомлення, а також глосарій граматичних термінів.

British Council – це чудовий ресурс для всіх тих, хто вивчає англійську мову. Тут вчитель може знайти велику кількість інформації на будь-яку граматичну тему. Просто необхідно обрати рівень знань своїх учнів і кілька конкретних граматичних пояснень. Для кожної теми є багато інтерактивних практичних вправ. Також, учні можуть проходити тести на вивчену тему під час уроків, як колективно, так і індивідуально.

Passport To English – це повний курс англійської мови, який пропонує вивчення англійської з нуля за допомогою словникових вправ, уроків граматики, диктантів, ігор, аудіювання та читання. Це чудовий сайт для покращення поточного рівня граматики англійської мови. Список граматичних тем складається за алфавітом і включає всі граматичні теми, які розглядаються на уроках. Ця платформа не тільки добре організована, але також містить чудові пояснення та безліч прикладів. Наприкінці кожної теми є кілька вправ для перевірки того, що учні навчилися.

BBC Learning English – на цій платформі можна безкоштовно вивчити граматику і не тільки. Вправи та уроки в аудіо та відео форматі оновлюються щодня. Окрім того, учні можуть завантажити

програму на свій смартфон, вона дуже легка та доступна в користуванні. Для закріплення вивченого матеріалу школярі можуть проходити цікаві вікторини.

Lingualeo – дуже цікава ігрова платформа для вивчення англійської мови, що дозволяють вивчати матеріали онлайн на мобільних пристроях. З його допомогою можна вивчати нові граматичні конструкції, вчитися писати англійською, розбирати тексти пісень, дивитися відео з субтитрами тощо. Це ціла система, яка самостійно визначає сильні та слабкі сторони кожного учня. Особливості програми полягають у тому, щоб отримати фрикадельки, які дають за правильне виконання завдань і якими потрібно годувати левеня Лео.

Всі ці інтернет ресурси є ефективними у процесі оволодіння навичками граматики для учнів середньої школи в умовах інклюзії. Незважаючи на те, що діти з аутизмом чи іншими вадами психофізичного розвитку різні, проте вони переважно візуали, тому візуальна підтримка є необхідною. Тож використання інформаційних технологій на уроках англійської мови під час роботи над граматичним аспектом є корисним, цікавим та ефективним для дітей в інклюзивному класі.

Всі інтерактивні ігри, вправи чи тестові завдання за допомогою інформаційних технологій діти з інклюзивної групи можуть виконувати разом із всім класом, адже біля них завжди сидить асистент. Важливо, щоб вчитель враховував повільний темп роботи таких учнів, тож обмежень у часі для виконання завдань ставити не можна. Таким чином, вони відчуватимуть себе повноцінно на рівні своїми однокласниками. Це мотивуватиме і приватиме бажання до навчання в цілому.

Ще однією перевагою у використанні цих інформаційних технологій під навчання граматики у інклюзивному класі є те, що учням доводиться менше писати на уроках, адже більшість завдань вони виконують на своїх мобільних пристроях. Це є великим плюсом для дітей з обмеженими можливостями, яким важко даються письмові вправи. У деяких випадках, це взагалі неможливо.

Таким чином, викладання та навчання на основі інформаційних технологій є ефективнішим у порівнянні з традиційними методами, особливо, коли мова йде про інклюзію. Це тому, що використання технологічних засобів готує активне навчальне середовище,

яке є цікавим та ефективним для учнів. Інформаційні технології допомагають покращити управління класом та його організацію, оскільки учні стали більш цілеспрямованими. Крім того, учні в умовах інклюзії можуть навчатися англійської граматики ефективніше з використанням інноваційних технологій, оскільки розроблені уроки є більш захоплюючими, цікавими та дієвими.

Література:

1. Вступне слово до проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [науковий редактор українського видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Ковриго С. Б. Комунікативно-когнітивний підхід у навчанні англійської мови. Англійська мова та література, 2015. 12 с.
4. Костенко І. Г. Використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. Таврійський вісник освіти. 2013. № 1 (41). С. 170–176.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. Київ, 2007. 656 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. Іноземні мови. 2016. № 2. С. 11–17.
7. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Изд. 2-е, испр. Москва: Когито-Центр, 2001. 142 с.
8. Сидорчук Н. Г. Порівняльний аналіз понять «компетенція» та «компетентність» як складних психолого-педагогічних феноменів. Проблеми освіти: збірник наукових праць. Вінниця-Київ, 2015. С. 78–81.
9. Karami M .R. Pour suitable training with information age. The growth of educational technology. 2003. No. 20.45 p.
10. Raees F. L. Applications and benefits of information technology. Educational Technology. 2002. Issue 2.16 p.

Басараба Богдана
м. Чернівці

Науковий керівник: к.ф.н., доц. Бешлей О.В.

РОЗВИТОК КОМПЕТЕНЦІЇ АУДІЮВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМИ “BBC LEARNING ENGLISH”

***Анотація.** Стаття присвячена огляду різноманітних онлайн-технологій для вивчення англійської мови та приклад їх використання для покращення навички аудіювання на прикладі платформи BBC Learning English. Розглянуто риси аудіювання, типи аудіювання, три етапи роботи над аудіюванням, системи та підсистеми вправ для формування та розвитку компетенції аудіювання та вимоги до аудіо текстів.*

***Ключові слова:** аудіювання, риси аудіювання, онлайн-технології, онлайн-платформа, типи аудіювання.*

***Summary.** Nowadays, everything is constantly moving forward, and education is changing as well. Watching the events of the last three years, we have seen a total transition to online learning, and with it, the demand for using online educational technologies has begun to increase. They are helpful not only for self-study, but can also be actively used by the teacher to diversify lessons and improve language skills, including listening. According to statistics, when we communicate, we get 45% of language competence from listening, 30% from speaking, 15% from reading and 10% from writing. Listening, having the highest percentage of participation in the exchange of information in effective communication, should be considered a language precursor. With the emergence of Communicative Language Teaching in the 1970s, the teaching and learning of listening began to receive more attention. Authentic materials play a big role in listening. The passages students listen to tend to be closer to real-life language use than was the case with, say, audio-linguistics, which often used contrived dialogues with grammar as the focus. That is why online platforms that are filled with*

authentic materials will serve as a good assistant in the development of not only listening, but also other language skills. The article is devoted to an overview of various online technologies for learning English and an example of their use to improve listening skills using the BBC Learning English platform as an example. Features of listening, types of listening, three stages of work on listening, systems and subsystems of exercises for formation and development of listening competence and requirements for audio texts are considered.

Key words: *listening, features of listening, online technologies, online platform, types of listening.*

Сучасний розвиток технологій стає незамінним помічником у вивченні іноземної мови, що у свою чергу доводить ефективність використання сучасних онлайн-технологій у навчанні, зокрема, у покращенні навичок аудіювання на уроках англійської мови.

Багато науковців вивчали різні аспекти аудіювання, зокрема С. Ніколаєва, Д. Вілсон, І. Стогній розкривають риси аудіювання, описують фактори впливу на його розвиток та виділяють типи аудіювання, якими ми користуємося в повсякденному житті. Методи та прийоми навчання аудіювання були предметом дослідження Д. Річардса, А. Холіса, Р. Лонга, М. Роста, Х. Х'юстона, Т. Кеба та ін. Вищезгадані вчені наголошували на важливість використання автентичних матеріалів у вивченні англійської мови, розглядали етапи роботи над аудіюванням, вимоги до аудіотекстів. М. Гладун, М. Сабліна, Н. Вакуленко вивчали ролі онлайн-технологій у навчанні, зобразили їх типологію та спосіб імплементації.

У ході опрацювання різнобічних досліджень акцентуються увага на відчутній важливості аудіювання при обробці інформації, адже окрім того, що ми намагаємося зрозуміти зміст, через слухання ми сприймаємо емоцій співбесідника, тон голосу, тощо, які супроводжують текст та слугують підказками у тому, що саме хоче донести мовець, навіть якщо учень розуміє не всі слова [1, с. 167].

Колектив авторів підручника «Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах» дають аудіюванню наступне визначення:

Аудіювання (лат. audio — чую, слухаю) — внутрішній (за формою), реактивний (за роллю), рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який належить до усного мовлення, ґрунтується на механізмах сприймання та розуміння мовлення на слух [2, с. 130].

С. Ю. Ніколаєва виділяє риси аудіювання в п'яти пунктах:

1. За характером мовленнєвого спілкування аудіювання як і говоріння відноситься до видів мовленнєвої діяльності, що реалізує усне безпосереднє спілкування і через те протистоїть читальному і письмовому мовленню, які реалізують опосередковане спілкування.
2. За своєю роллю в процесі спілкування аудіювання так само як і читання є реактивним видом мовленнєвої діяльності, на відміну від ініціальних видів мовленнєвої діяльності говоріння і письма.
3. За спрямованістю на прийом, видачу мовленнєвої інформації аудіювання як і читання є рецептивний вид мовленнєвої діяльності (на відміну від говоріння та письма).
4. Форма перебігу процесу аудіювання внутрішня, невиражена, на відміну від говоріння і писання. Основою внутрішнього механізму аудіювання є такі процеси як сприйняття на слух, увага, розпізнавання, осмислення, ймовірне прогнозування, групування, узагальнення, утримання в пам'яті. Предметом аудіювання є чужа закодована думка, яку треба розпізнати
5. Продуктом аудіювання є умовивід, результат розуміння сприйнятого змісту і власна мовленнєва поведінка [3, с. 117-118]

Тож слід зауважити, що аудіювання відіграє чи не найважливішу роль у процесі спілкування, як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, бере участь у складному механізмі засвоєння й аналізу отриманої інформації, що включає також процес розуміння, впізнавання, запам'ятовування тощо. Ці аспекти роблять аудіювання складним процесом, що включає його предмет (закодовані думки, які необхідно ідентифікувати) та його продукти (власні міркування, які призводять до власної мовної поведінки).

Д. Вілсон у своїй книзі «How to teach listening» зазначає, що першочергова мета аудіювання — це зібрання інформації, а також задоволення. Іншими причинами є емпатія, оцінка, критика, тощо. Автор окреслює наступні типи аудіювання, які ми застосовуємо у щоденному житті:

Listening for gist (Слухання заради суті). У даному випадку реципієнт намагається усвідомити що відбувається, навіть якщо він не може зрозуміти кожне слово чи фразу. Учень намагається вловити ключові слова, інтонацію та інші підказки, які допоможуть зрозуміти контекст.

Listening for specific information (Слухання заради специфічної інформації). Людині не потрібно знати та розуміти кожне слово, але бути сфокусованим на певній інформації. До прикладу, якщо нам потрібна інформація про погяг, який запізнюється, ми слухатимемо вибірково, ігноруючи решту почутого.

Listening in detail (Слухання заради деталей). Цей тип відноситься до аудіювання, де нам, до прикладу, потрібно почути помилки чи різницю між інформацією в першому та другому параграфі. Однак, тут ми сфокусовані на всьому, що чуємо, адже не знаємо, коли саме та яка інформація допоможе нам у виконанні завдання.

Inferential listening (Слухання заради висновку). Даний типу вимагає зробити висновок на основі почутої інформації [4, с. 10].

Можемо дійти висновку, що дані типи аудіювання важливо практикувати не лише задля ефективнішого вивчення мови, але й з метою розвивати та тренувати свій внутрішній механізм, щоб ми правильно та легко розпізнавали закодовану думку та змогли на неї відповідно реагувати.

Традиційно як вітчизняні, так і зарубіжні методисти виділяють три етапи роботи над аудіюванням:

1. Предтекстовий етап (Before listening)
2. Етап власного слухання (While listening)
3. Післятекстовий етап (Follow-up activities)[5].

Предтекстовий етап допомагає нашим учням підготуватися до того, що вони слухатимуть, що дає їм більше шансів на успіх у будь-якому завданні [6].

Етап власного слухання — це серія дій, які учень виконує під час прослуховування уривка, щоб показати своє розуміння почутого. Саме на цьому етапі ми можемо практикувати різні типи аудіювання. Окрім практикування типів аудіювання, ця стадія також може включати в себе вправи на припущення (коли вчитель зупиняє запис і просить припустити, що буде далі), нотатки, диктанти, вправи, де аудіювання поєднується з діями (повна фізична реакція) [7].

Післятекстовий етап складається із завдань, головна мета яких полягає в тому, щоб допомогти учням обміркувати досвід слухання. Вправи на даному етапі виконуються після того, як учитель успішно провів передтекстовий та післятекстовий етапи. Вони можуть бути найрізноманітніші: узагальнення, дискусії, вирішення проблеми, критичні та креативні відповіді, перебудова почутого тексту, обмін інформацією, висловлення думки, тощо [8].

Говорячи про рекомендації використання аудіотекстів та вимоги до них, ми можемо виділити наступні пункти:

- Час звучання повинен бути не більше 3-4 хвилин.
- Зазвичай, аудіотекст варто повторювати двічі — для загального ознайомлення спершу, та для виконання подальшого завдання другий раз, однак, кількість повторень тексту може варіюватися залежно від типу завдання, яке дає вчитель та потреб учнів.
- Сприймання мовлення на слух починається з виділення смислових орієнтирів. Для цього використовуються не тільки фактори, що складають інформацію тексту, але й вставні слова, повтори, риторичні запитання тощо.
- При комбінованому звуко-зоровому пред'явленні мовленнєвих повідомлень можливе використання формальних підказок: підкреслювань, особливого шрифту, кольору, схем, малюнків, заголовків тощо.
- Наявність експозиції
- Простота викладу й логічність побудови
- Обмежена кількість сюжетних ліній і персонажів
- Чітке формулювання головної думки на початку / в кінці тексту
- Аудіотекст повинен представляти різні форми мовлення – монолог, діалог, діалог – монолог (з мінімумом діалогу) та бути укладеним не від першої особи, мати надлишкові елементи інформації (вставні слова, повтори, синонімічні вирази, контактувальні слова), позамовні елементи мовлення, елементи риторичної стратегії (паузи, повтори, переформулювання, опис окремих ситуацій з інших позицій, заповнювачі мовчання) [9, с. 289-290]

Таким чином, аудіотекст слід ретельно підбирати, щоб відповідати визначеним вимогам і задовольняти потреби учнів.

Тривалість запису не повинна бути занадто довгою, інакше учні відволікатимуться, забуватимуть прослуханий раніше матеріал, важко буде зосередитися. Хоча в записах мають бути зайві елементи, що представляють різні форми мови, кількість персонажів і сюжетних ліній має бути обмеженою. Один із найкращих способів дізнатися інформацію — це супроводжувати формальними підказками, оскільки шанси на запам'ятовування та точніше відтворення значно збільшуються завдяки комбінованому сприйняттю двох аналізаторів.

Різноманітні акценти, особливості вимови, швидкість подачі інформації часто викликають труднощі в учнів, саме тому онлайн-технології, які наповнені автентичними матеріалами стануть помічними у розвитку навичок аудіювання. Розглянемо деякі найпопулярніші онлайн-технології для вивчення англійської мови, представлені міністерством молоді та спорту, та інформаційною платформою «Гурт»:

Lingo Hut. Платформа, яка допоможе розширити словниковий запас, покращити орфографію та вимов. Ідеальний ресурс для новачків, які навчаються на рівнях A1 і A2, щоб отримати більшу впевненість у сприйнятті на слух і вимові. Усі записи зроблено носієм мови, що забезпечує природне розуміння вимови.

Drops. Інтерактивна платформа з різноманітною кількістю актуальних тем, починаючи від побутових, закінчуючи професійною лексикою для віртуальних дзвінків, робочих зустрічей написання листів, представлення презентацій, тощо.

DuoLingo. Інтерактивна платформа для вивчення іноземних мов, яка містить в собі безліч уроків, що розділені на тематичні юніти. Після тестування програма автоматично пропонує вам розпочати з юніта, який відповідає рівню ваших знань, та якщо учень бажає, він може почати з початку. Програмою також передбачені різноманітні challenges, вправи на читання, аудіювання, нагороди та сповіщення, які спонукають продовжувати щоденно займатися.

Lingva.Skills — безкоштовний проєкт з вивчення англійської мови від Асоціації інноваційної та цифрової освіти, який розпочав своє існування в 2016 році. Засновником проєкту є Віталій Зубков — психолінгвіст та поліглот. Автор проєкту прихильник комунікативного методу вивчення англійської мови, тому велика

кількість лексичних та граматичних одиниць опрацьовуються на широкому виборі прикладів та життєвих ситуацій в рамках вправ на аудіювання, письмо та гефміфікацію з граматичними шаблонами.

LingQ. Платформа, яка надає величезну кількість онлайн-матеріалів за темами, які студент сам собі обирає. Платформа дозволяє читати та слухати тексти, в яких учень зберігає незнайомі слова та одразу може бачити переклад. У нових завданнях ці слова виділятимуться певним кольором, що дозволяє їх частіше зустрічати в контексті та запам'ятовувати. LingQ також містить в собі різні рубрики, такі як «Стрічка новин», «Подкасти», «Книжки», «Netflix», а також за окрему плату можна замовити спілкування з викладачами та перевірку письмових завдань.

BBC Learning English. BBC Learning English як частина BBC World Service, надає матеріали та курси для вивчення англійської мови глобальній аудиторії з 1943 року, пропонуючи безкоштовні аудіо, відео та текстові матеріали для учнів у всьому світі. Платформа пропонує розділи «Home», «News», «Sport», «Reel», «Worklife», «Travel», «Future», «More». Кожен з цих розділів містить статтю або відео на відповідну тематику. Розділ «More» включає в себе можливість подивитися погоду в різних куточках світу, подивитися телевізор, а також слухати музику чи подкасти. Кожен з розділів містить інформацію для учнів з різним рівнем підготовки, а відтак вчитель завжди знайде щось цікаве та корисне, щоб урізноманітнити навчальний процес[10], [11].

Бігич О. Б. пропонує нам наступну систему вправ для формування компетенції аудіювання, яка може бути реалізована за допомогою фонограм (аудіоматеріали) та відеофонограми (сприйняття інформації візуальним та слуховим каналами). Вона складається з двох підсистем:

- I) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання(A1)
- II) вправи для розвитку мовленнєвих умінь аудіювання (A2).

Обидві підсистеми містять свої групи вправ. До I підсистеми входять 3 групи вправ:

I група (A1a) – вправи для формування слухових навичок аудіювання (фонематичного та інтонаційного слуху),

II група (A1б) – вправи для формування лексичних навичок аудіювання,

III група (A1в) – вправи для формування граматичних навичок аудіювання.

II підсистему складають 2 групи вправ:

I група (A2а) – вправи, що готують учнів до аудіювання текстів (аудіювання розпоряджень, пропозицій тощо),

II група (A2б) – вправи для розвитку вмінь аудіювання[9, с.292-295].

Згідно з Бігич О. Б. у старших класах з метою розвитку аудіювання, нам варто слідувати II підсистемі вправ, а саме вправам першої групи, що готують учнів до аудіювання текстів, та другої групи — для розвитку вмінь аудіювання, оскільки I підсистема розрахована на формування слухових, лексичних та граматичних навичок аудіювання, відповідно вона імплементується в молодшій та середній школах, а тому в старших наше завдання ці навички розвивати та підтримувати.

Вправи другої підсистеми є рецептивними умовно-комунікативними і комунікативними в залежності від поставленого перед учнями завдання. Комунікативні вправи зосереджуються на одержанні інформації. Вони є запорукою практики, яка базується на комплексному подоланні аудитивних труднощів, в той час як умовно-комунікативні вправи мають на меті підготовку учнів до аудіювання текстів, включають вправи в аудіюванні повідомлень, запитань, розпоряджень на понад фразовому рівні. Умовно-комунікативні та комунікативні вправи безперечно поєднуються в трьох етапах аудіювання. До другої підсистеми вправ Бігич відносить такі приклади вправ, як:

Вправи для передбачення змісту тексту

Вправи для визначення логічної послідовності подій

Вправи для розуміння тексту без домислювань

Вправи для розуміння основної думки / точного розуміння тексту [9, с. 294].

Отож, пропонуємо змоделювати можливі вправи на розвиток компетенції аудіювання в учнів старших класів на основі платформи BBC Learning English взявши за основу розділ Reel та тему «History/Archeology», яка є прямо чи опосередковано майже в кожному підручнику. Наші приклади будуть базуватися на відео з платформи, яке називається «The 5,000-year-old human bone

found in the River Thames»[12]. Воно сучасне, містить нещодавню інформацію, яка датується 19 лютим 2022 року, а також не зважаючи на свою тривалість (1,5 хвилини) є доволі змістовним.

Вправи для передбачення змісту тексту

Вчитель може дати учням переглянути перші 9 секунд відео, де чоловік тримає кістку в руці, робить припущення щодо дати та ставить запитання про те, що могло статися. Виходячи з цього ми можемо задати наступні питання:

How old do you think this bone is? Why?

How do you think this bone was found?

What will the man do with the bone?

Вправи для визначення логічної послідовності подій

Watch the video till the end and:

Describe Simon's actions in chronological order

Summarize the story in 3 sentences

Put the pictures from the story in chronological order and recall the context they appeared in.

Вправи для розуміння тексту без домислювань

Для даного типу вправи ми можемо дати учням прочитати скрипт тексту, додавши туди речення, яких насправді там ніколи не було, і попросити їх підкреслити, тим самим перевірити уважність та розуміння.

Вправи для розуміння основної думки / точного розуміння тексту

Без попереднього візуального супроводу, ми можемо дати учням послухати 2 відео, які частково схожі за змістом. До прикладу «The 5,000-year-old human bone found in the River Thames» та «Newly-found ancient human rewrites story of evolution» [12], [13]. Відео є доволі схожі за тематикою та змістом — знахідки останків людини, Однак звісно, мають безліч відмінностей, хоча б почати з того, що в першому відео була знайдена лише кістка, а в другому — рештки людини включаючи череп та інші кістки. Перед переглядом учням можна запропонувати одне зображення з відео «The 5,000-year-old human bone found in the River Thames», або ж серію зображень і після прослуховування попросити визначити аудіо (1 чи 2), зміст якого відображають зображення.

Підсумовуючи зазначимо, що аудіювання є реактивним та

рецептивним видом мовленнєвої діяльності. Процес аудіювання є внутрішнім, та не вираженим, і включає багато процесів, таких як: слухання, увага, розпізнавання, розуміння, пам'ять, що робить його складнішим і комплекснішим порівняно з іншими мовними компетентностями. На процес формування цієї компетентності впливає багато факторів, які вчителі повинні враховувати при доборі матеріалів і безпосередньо в своїй роботі. Варто зазначити, що існує 4 типи аудіювання, що означає, що ми можемо легко адаптувати матеріали та завдання до наших конкретних потреб, щоб покращити розуміння на слух.

Онлайн-технології в свою чергу відіграють величезну роль у вивченні іноземних мов, оскільки вони містять безліч автентичних матеріалів, які можна адаптувати під навчальну програму з метою покращення учнями сприймання на слух.

Література:

1. Зеленська О. П. Значення аудіювання в навчанні іноземної мови здобувачів вищої освіти в немовній магістратурі та аспірантів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 60. 2018. С. 167
2. Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Київ, 2010. С. 130.
3. Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ, 2002. С. 117–118
4. Jj Wilson. How to teach listening. England. Pearson Education Limited 2008. P. 10
5. Прийоми навчання аудіювання на уроках англійської мови. Методика навчання аудіювання. URL: <https://actionvideo.ru/uk/financial/priemy-obucheniya-audiovaniyu-na-urokah-angliiskogo-yazyka-metodika.html>
6. A framework for planning a listening skills lesson. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-framework-planning-a-listening-skills-lesson>
7. The three stages of a listening activity. URL: <https://eflmagazine>.

- [com/the-three-stages-of-a-listening-activity/](http://www.english.com/blog/how-to-use-authentic-listening-materials-in-class/)
8. How to use authentic listening material in class. URL: <https://www.english.com/blog/how-to-use-authentic-listening-materials-in-class/>
 9. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ, 2013. с. 294, с. 289-290, с. 292–295
 10. Міністерство молоді та спорту України. Онлайн-платформи для вивчення іноземних мов. URL: <https://www.facebook.com/minmolodsport/posts/277106374591662>
 11. Гурт. Добірка ресурсів для вивчення іноземної мови. URL: <https://gurt.org.ua/articles/40301/>
 12. BBC Learning English. The 5,000-year-old human bone found in the River Thames. URL: <https://www.bbc.com/reel/playlist/hidden-histories?vpid=p0bp4nkb>
 13. BBC Learning English. Newly-found ancient human rewrites story of evolution. URL: <https://www.bbc.com/reel/video/p09vcnzv/newly-found-ancient-human-rewrites-story-of-evolution>

Науковий керівник: к.ф.н., доц. Мусурівська О.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Анотація. *Пріоритетним завданням реформування національної системи освіти, що нині відбувається в Україні – виховати особистість здатну ефективно взаємодіяти в сучасному мультинаціональному просторі. З метою підготовки учня середньої школи до здійснення міжкультурної комунікації на належному рівні необхідно провести психологічний аналіз його особистісних та академічних якостей. Мета дослідження полягає в аналізі психологічних особливостей учнів середньої школи. Нами було використано такі методи дослідження, як теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерел з метою визначення теоретичних основ означеної проблеми дослідження. Окреслено загальні методичні рекомендації щодо створення навчальної атмосфери, сприятливої для формування англomовної комунікативної компетентності цільової групи.*

Ключові слова: *покоління «альфа», середня школа, іноземна мова, іншомовна комунікативна компетентність.*

Summary. *The main purpose of the educational reforms in modern Ukraine is to educate a person who will be able to interact with others and communicate using foreign language orally, in writing, and online. Thus, teachers need to select effective teaching methods. To do this, educators also need to take the psychological characteristics of the target group into account. The purpose of the article is to reveal the psychological features (personal and academic) of modern secondary school students. The research is based on the methods of theoretical analysis and generalization of scientific data to identify the theoretical foundations of the problem. Methodological recommendations that promote a positive learning atmosphere necessary for the English communicative competency development of the target group are outlined.*

Key words: generation “alpha”, secondary school, foreign language, foreign language communicative competence.

Актуальність дослідження. В умовах формування нової освітньої парадигми — особистісно орієнтованого навчання, головна мета якого полягає у розвитку в учнів здатності до міжкультурного спілкування, формуванні комунікативної компетентності, розвитку інноваційного потенціалу всіх учасників освітнього процесу, постає необхідність вибору ефективних підходів і методів навчання іноземної мови в середній школі.

Однією з важливих передумов формування іншомовної комунікативної компетентності є аналіз психологічних особливостей суб'єктів навчання. Врахування вікових і психологічних особливостей дітей сучасних школярів, індивідуальних характеристик кожного, вивчення їх академічних можливостей, прогнозування особистісних та навчальних потреб дозволить обрати ефективний підхід та створити максимально позитивне і сприятливе навчальне середовище на уроках іноземної мови в середній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зараз середню школу відвідують діти народжені 2009р. і пізніше, тобто представники так званого покоління «альфа».

Сучасне покоління є об'єктом педагогічних і психологічних наукових досліджень ХХІ століття, коли з'явилися праці присвячені теорії поколінь, аналізу вікових особливостей і процесів розвитку людини, в тому числі спілкування. Теорії інформаційного суспільства описували Н. Вінер, Д. Белл, Р. Лассвел, К. Шеннон, Р. Якобсон. Особливості роботи в гетерогенних групах та з поколінням «альфа» зокрема висвітлили У. Ті (розглядає проєктне навчання як засіб формування життєвих навичок сучасних підлітків), В. Терк (висвітлює психологічні особливості покоління альфа, їх сильні та слабкі сторони, інтереси та мотиваційні чинники); Е. Вільямс (окреслив специфіку роботи з сучасним поколінням). Психологічні особливості навчання і виховання дітей альфа досліджували такі вітчизняні вчені: В. Битько, В. Колісник, Є. Руденко, А. Поліщук, Н. Шиліна, Т. Чикалова тощо.

Аналіз навчально-методичної літератури свідчить, що зазначені дослідження не висвітлюють проблему достатньою мірою. Зокрема,

особливої уваги заслуговує питання забезпечення позитивного, сприятливого навчального середовища для ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів середньої школи.

Мета статті — охарактеризувати психологічні особливості сучасних учнів середньої школи як ключовий чинник формування іншомовної комунікативної компетентності.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання**: проаналізувати психологічні особливості учнів покоління «альфа», схарактеризувати основні аспекти діяльнісного підходу та окреслити загальні методичні рекомендації щодо створення навчальної атмосфери, сприятливої для формування англомовної комунікативної компетентності цільової групи.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерел із метою визначення теоретичних основ окресленої проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою підвищення ефективності педагогічного впливу для підготовки сучасного учня середньої школи до здійснення міжкультурної комунікації на належному рівні необхідно провести психологічний аналіз особистісних та академічних якостей, особливостей розвитку потенціалу зазначеної категорії школярів.

Термін «покоління альфа» ввів австралійський науковець М. МакКріндл. На думку вченого діти «Покоління Альфа» – наразі найосвіченіші і найтехнологічніші. Вони починають використовувати інтерактивні персоналізовані програми та методи навчання набагато раніше, ніж їх попередники, крім того, враховуючи політичні, суспільні, економічні зміни в світі та Україні, вони звикли навчатися онлайн, гнучкі в використанні інформаційних технологій, що дозволяє їм швидко та ефективно досягати поставленої мети [9, с. 37].

Згідно досліджень Університету Айови, 90% підлітків володіють планшетом. В основному гаджети використовуються для відеоігор, перегляду мультфільмів і смішних відеороликів на YouTube, Tik Tok тощо. За даними McCrindle Research, діти 12 років щодня проводять перед екраном 4 години й 44 хвилини задля розваги [8, с. 658].

Учням середньої школи притаманні гіперактивність, мережеве спілкування, партнерські стосунки з дорослими, кліпове мислення

(схильність опрацьовувати інформаційні повідомлення малими порціями), мультизадачність, прагнення до винагороди та похвали, розуміння інформаційного простору на інтуїтивному рівні, схильність до аутизації, споживчий стиль життя, інфантилізація, «інформаційна засміченість» мислення.

Проаналізуємо психологічні особливості сучасного учня середньої школи.

Синдром дефіциту уваги і гіперактивності. Цим дітям важко тривалий час залишатися зосередженими на чомусь одному, вони дуже непосидючі й тому гіперактивні. У них виникають проблеми з академічною успішністю через непосидючість і нетерплячість. [6, с. 142.]

Адже діти можуть зосередитися лише на 1-3 секунди! Для порівняння середня тривалість концентрації уваги школяра «покоління зет» складала 12–8 секунд!

Зниження концентрації уваги розвиває багатозадачність. Кількість одночасно відкритих вкладок на гаджеті у дитини досить значна, з яких вона переключається, щоб грати, читати, виконувати домашнє завдання, спілкуватися в чаті, ставити лайки у соцмережах [8, с. 658].

Аутизація — спосіб взаємодії зі світом людей, з дитинства занурених у себе і нездатних спілкуватися з оточуючими, виступає як захист від проблем сучасного життя, відгородження від світу, десоціалізація [6, с. 142–143].

До 92% вільного часу школярі проводять з гаджетом, і лише 8% часу у них залишається на спілкування. Внаслідок цього спостерігається низький рівень розвитку умінь здійснювати комунікацію [8, с. 659].

Для дітей Альфа характерна емоційна бідність у зв'язку зі зменшенням кількості реальних контактів з оточуючим світом, однолітками, та збільшенням витраченого часу на віртуальне спілкування. Їм притаманні бідний спектр емоцій та нездатність описати свій емоційний стан, зрозуміти настрій чи наміри іншої людини, тому трапляються випадки непорозуміння з батьками, вчителями. Адже емодзі та смайлики у гаджеті не передають реального виразу обличчя під час живого спілкування, віртуальний світ навчає спостерігати за чужими переживаннями, а не демонструвати власні. Як наслідок демонструють менш виражені невербальні засоби комунікації (міміка та жести).

Щодо соціальних мереж, де діти можуть спілкуватися, ділитись фотографіями, музикою чи відео, читати різноманітні контенти, то

сама їх структура формує калейдоскопічне, покадрове сприйняття інформації: за одну хвилину діапазон і обсяг інформації змінюються декілька разів – від веселих картинок до серйозних новин, світових подій і знов до жартівливості. Користувачі емоційно не встигають адекватно обробити й відреагувати на кожний блок інформації, тому їх ставлення до подій також змінюється, віртуалізується, а увага постійно розсіюється, очікуючи на зміну картинок та емоцій [9, с. 37–38].

Споживацький стиль життя передбачає пріоритетність споживання інформаційних відомостей, товарів, послуг, розваг, що призводить до інфантилізації. Так, підлітки легковажно ставляться до роботи, не хочуть дорослішати і обтяжуватись обов'язками і відповідальністю [6, с. 142–143].

Девальвації інтелектуальних, культурних, гуманістичних цінностей. Як зазначає М. Сандомирський частина підлітків зацікавлені у знаннях, інтенсивно навчаються, знання для них – висока цінність. Для інших – культура, освіта, знання девальвуються, втрачають цінність. Вони вважають, що життєвий успіх не залежить від спеціально набутих знань [7].

Крім того, для школярів покоління Альфа характерна поверхневість в усіх сферах життєдіяльності, низький рівень сформованості життєвої компетентності особистості. Саме тому, учням середньої школи важко застосовувати набуті знання, уміння й навички на практиці, діяти адекватно, конструктивно, продуктивно в різних умовах життя, свідомо та відповідально ставитися до виконання до своїх обов'язків [8, с. 659].

Кліпове мислення – це процес відображення безлічі різноманітних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментованістю інформаційного потоку, алогічністю, високою швидкістю переключення між частинами, фрагментами інформаційних даних, відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу [7; 4; 5].

Діти часто не дивляться до кінця те, що їм цікаво, читають уривками, не зосереджуються на ідеях, а лише на яскравих образах. Відповідно такі розумові операції, як синтез, аналіз, узагальнення, класифікація даються їм важко [4].

Мислення учнів орієнтоване на те, щоб переробляти повідомлення короткими порціями, у них домінує візуальний канал сприймання. Отримуючи інформацію, вони віддають перевагу

перегляду цікавого відеоконтенту. Однак, як стверджував відомий дослідник системи зору Р. Грегорі, близько 90% інформації, що сприймається зором, не доходить до мозку. Візуальне сприйняття є не що інше, як використання мозком попереднього досвіду, знань і конструюванням на цій основі реальності [5, с. 152].

Позитивні сторони «кліпового мислення»: здібності учнів до багатозадачності; велика швидкість обробки інформаційних потоків. Негативні сторони «кліпового мислення»:

- поверхневий підхід до аналізу інформаційних повідомлень і до прийняття рішень;
- нездатність до сприйняття тривалої лінійної послідовності, однорідних інформаційних відомостей, оперування тільки смислами фіксованої довжини;
- нездатність працювати із семіотичними структурами довільної складності,
- нездатність тривалий час зосереджуватися на певних інформаційних відомостях;
- зниження здатності до аналізу;
- негативний вплив на академічну успішність, зниження коефіцієнта засвоєння знань;
- зниження рівня співпереживання, відповідальності [7; 4; 5; 6].

У сучасних дітей спостерігається низький рівень розвитку уяви, але водночас їм притаманне збільшення здатності міксувати, поєднувати в одне ціле абсолютно різні формати, сюжети, персонажів [3, с. 11].

Узагальнюючи наукові доробки, можемо стверджувати, що покоління «альфа» грається, взаємодіє та навчається різними способами. Це означає, що вчителі іноземної мови працюють з гетерогенними групами, учасники яких надають великого значення власному вибору і очікують, що їхні індивідуальні потреби будуть враховуватися в навчальному процесі. Крім того, важливо інтегрувати цифрові пристрої у навчальне середовище.

Недавні дослідження також показали, що в учнів покоління «альфа» добре розвинені візуальні та когнітивні навички. Для кращого засвоєння знань вони мають брати активну участь у навчальному процесі, тому вчителям доцільно проводити експерименти, спільне навчання, вирішення навчальних проблем або драматизацію на своїх уроках [3, с. 11].

Екстраполюючи дослідження західних науковців, можемо виділити основні академічні характеристики сучасних підлітків:

- охоче задають запитання в класі, екстраверти і вимогливі учні;
- логічно мислять у процесі навчання;
- добре підбивають підсумки, використовують дедуктивне мислення;
- мислять стратегічно, що дозволяє приймати ефективні рішення;
- добре планують свої дії, виконують їх поступово і самостійно контролюють власний процес навчання (завдяки навичкам, здобутим під час віртуальних ігор);
- креативні, демонструють оригінальність і новизну, продукуючи ідеї;
- технічно підковані - вони ростуть з Siri, Google Assistant і Alexa, у порівнянні з іграшками чи домашніми тваринами, гаджети для них набагато важливіші [3, с. 11; 1].

Отже, сучасні учні середньої школи це активні, гнучкі діти, які чітко й структуровано мислять і не можуть уявити своє життя без цифрових технологій.

Беручи до уваги вищезазначені психологічні особливості цільової групи вважаємо за доцільне застосування діяльнісного підходу для формування комунікативної компетентності на уроках англійської мови. Адже, велика кількість завдань, що дозволяють постійно змінювати вид навчальної діяльності та мотивувати до комунікації, дозволить втримувати увагу учнів на довше, зацікавити до предмета, розвивати критичне, креативне мислення й соціальні навички й широко використовувати інформаційні технології в навчальному середовищі. Все це є необхідною складовою виховання і розвитку успішної особистості XXI століття.

Так, діяльнісний підхід передбачає активне використання учнями іноземної мови для досягнення певної комунікативної мети під час виконання спеціально дібраних/розроблених навчальних завдань. Завдання — ключовий компонент діяльнісного підходу. Вони покликані відтворювати реальні ситуації спілкування, заохочувати учнів обмінюватися поглядами та думками, уможливлювати імпліцитне вивчення сталих фраз та ідіом, удосконалювати рівень іноземної мови, мотивувати учнів висловлюватися з опорою на попередній досвід та раніше вивчений матеріал.

За діяльнісного підходу школярі мають певний рівень свободи і відповідальності за виконання завдання, що також критично важливо в процесі виховання покоління «альфа» [2, с. 255].

Виконання навчального завдання відбувається в три етапи:

- *ввідний* (учні ознайомлюються з темою та завданням, ключовими лексичними одиницями та граматичними структурами, які повинні бути використані);
- *виконання* (передбачає планування виконання — учні розподіляють між собою ролі, готуються до презентації в парах або групах, та, демонстрації кінцевого продукту — усного або письмового висловлювання щодо поданої на ввідному етапі теми/проблеми/ситуації);
- *завершальний* (на цьому етапі відбувається рефлексія — школярі оцінюють себе і своїх однокласників, обговорюють коректність вживання ключових лексичних одиниць і граматичних структур під час презентації (що сприяє швидшому запам'ятовуванню і правильності використання), ставлять одне одному уточнюючі запитання) [2, с. 256].

Враховуючи те, що за сучасними вимогами освіти знання та вміння, повинні бути взаємопов'язаними з ціннісними орієнтирами учня, формувати його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці, необхідно добирати завдання покликані розвивати в сучасних учнів середньої школи навички критичного та креативного мислення, ведення комунікації та співпраці.

Критичне мислення, визначають як когнітивні та інтелектуальні навички та вміння, необхідні для виявлення, аналізу та оцінки аргументів, що дозволяють віднаходити та побороти особисті упередження, доводити власну точку зору, приймати розумні й раціональні рішення. Учень, який може ефективно використовувати навички критичного мислення в процесі навчання, коректно сприймає, розуміє та інтерпретує позицію та переконання співрозмовників; відстоює власні переконання та розвиває свою думку [3, с. 13].

Використання діяльнісного підходу на уроках іноземної мови в середній школі сприяє розвитку критичного мислення. Втім, при відборі та побудові навчальних завдань слід враховувати, що учні повинні мати достатньо часу для вдумливого розгляду певної

проблеми перед початком роботи з однолітками; глибоко обміркувати доцільність своїх рішень за допомогою просвітницьких запитань; використовувати різні точки зору для підходу до проблеми, а саме завдання повинно мотивувати учнів висувати нові ідеї, приймати рішення та довіряти власним судженням.

Спілкування — важливий інструмент обміну інформацією, опису почуттів, досягнення взаєморозуміння. Учні з добре розвиненими комунікативними навичками можуть чітко, вміло, доречно висловлювати свої думки та ідеї, використовуючи навички усного, письмового та/або невербального спілкування, і, як наслідок, мають значну перевагу перед своїми однолітками [1]. Адже ключ до успішних стосунків та і успіху зокрема лежить у якісному спілкуванні в усіх аспектах життя.

Ефективними для формування комунікативних навичок будуть завдання на детальне аудіювання, що передбачають усну або письмову інтерпретацію змісту почутого; спрямовані на використання вербальних засобів задля досягнення конкретної комунікативної мети; усну взаємодію, що відтворює стереотипні ситуації реального життя та мотивують учнів інформувати, переконувати, навчати, зацікавлювати своїх співрозмовників.

Співпраця передбачає парну або групову роботу учнів для виконання певного завдання або досягнення навчальної мети. У сучасному глобалізованому світі, де кордони втратили своє значення і люди можуть легко підключатися один до одного через цифрові платформи, велика увага приділяється співпраці. Тому важливо розвивати навички та вміння, які сприяють командній роботі [1].

Тож, завдання на уроках іноземної мови повинні заохочувати співпрацю. Парні та групові види роботи дозволяють сформувати в учнів навички й уміння ефективно та якісно працювати в різних командах, йти на необхідні компроміси для досягнення спільної мети, проявляти достатній рівень гнучкості і готовності до змін, розділяти відповідальність і цінувати внесок кожного члена команди.

Креативність — процес продукування нових ідей, що мають певну цінність. Урок іноземної мови в XXI столітті повинні заохочувати унікальність і творче вираження ідей [3, с. 11].

Щоб стимулювати креативність на уроках іноземної мови, рекомендуємо використовувати завдання, які сприяють творчому

пошуку, глибокому аналізу проблеми, обґрунтуванню своїх думок та ідей. Учням буде цікаво проводити паралелі, порівнювати і знаходити позитивні та негативні аспекти різних реальних та віртуальних явищ, і на основі цього пропонувати якісно новий продукт, який може бути використаний в реальному житті.

Найдієвішими для формування комунікативної компетентності вважаються дискусії та рольові ігри.

Дискусії (або дебати) можна використовувати в кінці виучуваної теми для підбиття підсумків. Учні беруть на себе всі необхідні ролі (модератора, доповідача, учасника тощо), учитель — спостерігач, який при необхідності спрямовує обговорення в необхідне русло. Доповідач усно презентує підготовлений матеріал протягом 1 хв, після чого слухачі можуть ставити уточнюючі питання. В кінці учитель аналізує та оцінює доповіді кожного учня.

Рольові ігри дозволяють відтворити стереотипні комунікативні ситуації. Учні працюють в групах (3-5 учасників), самі обирають свої ролі. Для того щоб ускладнити завдання й зробити його цікавішим, учитель може запропонувати учням витягнути картки із умовами, які обов'язково мають бути враховані в презентації, як-от: музика (додати музичний супровід або ж заспівати), малюнок, пантоміма, тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сучасні вчителі середньої школи навчають представників покоління альфа. Ці учні відрізняються від попередніх короткостроковою концентрацією уваги, обмеженою кількістю соціальних контактів, бідною емоційною сферою. Водночас, це технічно підковані, гнучкі та мобільні діти, які здатні самостійно шукати інформацію, вирішувати складні навчальні проблеми. Саме тому використання нових методик і підходів, серед яких чільне місце посідає діяльнісний підхід, є ключовими для створення успішного навчального середовища та задоволення особистісних й академічних потреб учнів. Ефективними для формування іншомовної комунікативної компетентності, на нашу думку, стануть завдання спрямовані на розвиток критичного і креативного мислення, навичок комунікації та роботи в команді.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування англomовної

комунікативної компетентності в учнів середньої школи за допомогою діяльнісного підходу.

Література:

1. Delcampo R. G., Haggerty L. A., Haney M. J., Knippel L. A. Managing the multi-generational workforce: From the GI generation to the millennials. England: Gower Publishing Limited, 2011.
2. Pererva K. M. Using the Task-Based Approach in the Study of a Foreign Language // Лінгвістика. Лінгвокультурологія : зб. наук. пр. / Дніпров. нац. ун-т ім. О. Гончара. Дніпро, 2019. № 13. С. 250–260.
3. Yurtseven N., Karadeniz S. An Overview of Generation Alpha. The teacher of generation alpha. 2020. P. 11–33.
4. Бойд Д. Все сложно. Жизнь подростков в социальных сетях / пер. с англ. Ю.Каптуревского; под науч. ред. А. Рябова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 352 с.
5. Грегори Р.Л. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия. Москва: Книга по Требованию, 2013. 282 с.
6. Мукий Т. В. Застосування сучасних ІКТ з метою формування індивідуальної навчальної рефлексивно-гуманістичної траєкторії розвитку учня середньої школи. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. С. 141-157.
7. Сандомирский М. Поколение «Z»: те, кто будет после. Executive.ru, 2011 URL : www.e-executive.ru/career/hr-management/1450249-pokolenie-z-te-kto-budet-posle
8. Чикалова Т. Гра як засіб всебічного розвитку дітей покоління альфа. *Перспективи та інновації науки*. 2021. С. 656–665.
9. Шиліна Н. Є. Покоління «зет» та «альфа»: психологічні особливості навчання і виховання. *Medical sciences*. 2020. С. 36–39.

Науковий керівник: к.ф.н., доц. Сапожник І. В.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕМАТИЧНИХ ГРУП ЯК ОБ'ЄКТИВІЗАЦІЯ ІДІОСТИЛЮ САРИ ДЖІО (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ „ФІАЛКИ У БЕРЕЗНІ”)

***Анотація.** Статтю присвячено дослідженню тематичних груп у ідіостилі американської письменниці. Надано визначення індивідуального стилю автора та розглянуто поняття тематичних груп. Стаття містить аналіз внутрішньої організації лексем у тексті з метою комплексного дослідження манери написання автора роману. Аналіз показав, що використання досліджуваних лексичних одиниць розкриває своєрідність та красномовність стилю письменниці.*

***Ключові слова:** ідіостиль, тематична група, лексичні одиниці, гіперсема, художній дискурс*

***Summary.** This article aims at investigating thematic groups as a means of categorising the lexical strata in the fictional discourse, discovering the peculiarities of linguistic expressions of the idiosyle under study as well as explaining the content of its contextual usage. In the view of the fact that there are different approaches to defining the term „idiosyle” most common of them are mentioned and differentiated. Due attention is paid to the lexical objectification of the idiosyle of a writer, which is one of the most widespread and productive methods of expressing lexical concepts. To achieve the goal of the research the literary text of an American writer was studied. The relevance of the problem is caused by the necessity of a detailed study of the words meticulously selected by the writer that provides accounting for its nominative components. Exploring the usage of lexical units mentioned in the novel, we notice that the writer focuses on depicting the inner concerns of the characters. Furthermore, it does not raise doubts over characters` justified actions in the literary text as it was discovered that the number of lexical units of thematic groups „emotions” and „traits of character” were the most*

numerous. Our research has resulted in singling out 9 thematic groups which give an opportunity to reveal the internal organisation of lexical units and to find out which of them bear the greatest semantic load in the writer's novel. The results of the analysis prompt the study of the verbalization of the novel on stylistic level.

Key words: idiostyle, thematic group, lexical units, hyperseme, fictional discourse

Постановка проблеми.

Існує безліч трактувань поняття ідіостиль, оскільки з другої половини ХХ століття дослідники почали детальніше вивчати це явище. Таке прагнення до всебічного вивчення індивідуального стилю можна пояснити тим, що такий стиль уможливує пізнання особистості автора, адже є його безпосереднім проявом.

До прикладу, дослідженням поняття ідіостиль займалися такі науковці, як В. В. Виноградов [2], І. Р. Гальперін [9] та І. В. Арнольд [1]. Кожен з них намагався детальніше описати особливість ідіостилью, вказуючи на важливість дослідження художнього тексту для чіткого бачення індивідуального стилю автора.

Загальне визначення терміну ідіостиль знаходимо у Короткому тлумачному словнику лінгвістичних термінів, у якому ідіостиль – це індивідуальний стиль, у якому виразні, марковані засоби мови утворюють певну систему [5, с. 67].

Така система мовних засобів є характерною для конкретного письменника, а від так відображає його особистий стиль написання. У свою чергу, фундаментальним вважається трактування ідіостилью В. Виноградова, який називає ідіостиль «складною, але структурно поєднаною та внутрішньо зв'язаною системою специфічних мовностилістичних засобів і форм словесного творчого вираження, притаманних текстовій діяльності певного автора» [2, с. 51].

Також доцільним вважаємо зазначити визначення І. Р. Гальперіна, який стверджував, що ідіостиль – це унікальне поєднання мовних одиниць, а саме засобів виразності та стилістичних засобів властивих певному письменнику, що робить його твори чи навіть окремі речення легко впізнаваними [9, с. 215].

На противагу, науковець О. Дойчик підкреслює важливість функціонування ідіостилью у художньому тексті, адже у ньому ідіостиль

виступає непрямим ментальним відображенням письменника, що втілюється завдяки специфічному авторському баченню дійсності через призму особистих життєвих цінностей [4, с. 13].

Щодо тематичних груп, Ф. Філін зазначав, що вміст тематичних груп слів не залежить від об'єднання слів за класифікацією словникового матеріалу, а натомість базується на показниках збільшення чи зменшення позначень певного кола реалій. Базуючись тільки на аналізі тематичних об'єднань слів, мовознавець може мати певні міркування щодо досліджуваного матеріалу, але у нього не буде ніяких фактичних доказів, щоб робити висновки щодо внутрішньої закономірності розвитку словникового складу [8, с. 536].

Інший науковець висунув думку, що тематичними групами є об'єднання слів у межах певної „теми”, які „ґрунтуються не на лексико-семантичних зв'язках, а на класифікації самих предметів і явищ” [7, с. 27].

У сучасному мовознавстві такі поняття як тематична та лексико-семантична групи часто ототожнюються. Згідно з дефініцією наведеної у словнику лінгвістичних термінів Д. І. Ганича й І. С. Олійника, тематична група є низкою слів, які об'єднуються за родовим значенням, називаючи різновиди одного й того самого ряду предметів [3, с. 55].

Метою статті є розкриття особливостей ідіостилу Сари Джіо за допомогою дослідження тематичних груп ключових лексем. Досягнення мети розвідки передбачає необхідність вирішення таких завдань:

- 1) з'ясувати внутрішню організацію лексем, категоризувавши їх відповідно до тем;
- 2) виявити специфіку мовного вираження досліджуваного ідіостилу і розширити зміст його понятійного компоненту.

Матеріалом дослідження слугують словникові дефініції гіперсем на позначення тематичних груп, а також слова у контексті художнього дискурсу, у якому вони реалізуються, відібраних методом суцільної вибірки.

Аналіз провідних рис художньої літератури на сьогоднішній день переплітається з індивідуальним стилем автора, адже саме за допомогою художнього стилю стає можливим визначення тих ознак, що виокремлюють світобачення письменника [6, с. 36].

Часто індивідуальний стиль автора трактується як складне явище, що втілюється в окремих стильових манерах автора, в особливостях використання ним лексики окремої мови, у специфічності образних висловів, синтаксичної побудови речень та смислової організації тексту. Саме тому, мова письменника вивчається комплексно, з урахуванням усіх зазначених елементів, які у творі стають єдиним цілим і відображають індивідуальний задум [6, с. 42].

У ході дослідження нами було використано *метод компонентного аналізу*, що спрямований на виявлення сутності значення завдяки його поділу на складники. Як результат, фактичний матеріал було об'єднано у 9 *тематичних груп* із подальшим виокремленням їх у мікрогрупи:

- I. **Body:** (*waist, wrist, hips, lap, breasts, eyes, nose, hair, hands, jawline, nose, hair, neck*)
- II. **Emotions:** 1) Positive emotions (*love, pleasure, forgiveness, hope, excitement, happiness, joy, contentment, eagerness*). 2) Negative emotions (*rage, anguish, agony, grief, fear, loneliness, shame, disappointment*).
- III. **Family ties:** (*grandmother, husband, son, sister, father, mother, niece, cousin, uncle, aunt, wife, fiancée, daughter, great-aunt*)
- IV. **Traits of character:** 1) Positive (*honest, reliable, eager, hardworking, welcoming, bold, giving, sunny, cheerful, fancy*). 2) Negative (*petulant, selfish, stubborn, headstrong, shy*)
- V. **Relationships:** (*proposal, betrayal, rendezvous, vows, ring, love, love story, wedding, engagement, flirtation, romanticizing, couple, former lovers, love affair, heartbreak*)
- VI. **Flowers:** (*lilacs, rhododendrons, hydrangeas, roses, dahlias, daylilies, crocuses, tulips, pansies, daffodils, peony, clover flowers*)
- VII. **Interior:** (*mantel, walls, ceiling, oilcloth, napkin holder, fireplace, vase, cushion, comforter, pillow*)
- VIII. **Food:** (*duck, wine sauce, salad, oysters, bread, butter, meat loaf, potatoes, string beans, thyme, scrambled eggs, toast, pancakes, cotton candy, coleslaw, fruit salad, mint, corn bread, waffles, maple syrup*).
- IX. **Clothes:** (*sweater, jeans, high-waisted pants, wrap dress, scarf, robe, swim trunks, jacket, bodice, white gloves, red gown, suit*)

jacket, coat, camisole, khaki capris, boat-neck sweater, cocktail dresses)

У досліджуваному романі „Фіалки у березні” Сара Джіо використовує лексеми на позначення зовнішності героїв твору протягом усього роману. Це свідчить про те, що опис персонажів відіграє ключову роль, оскільки відображає не лише зовнішні особливості чи схожість персонажів між собою, але й дає можливість читачеві зрозуміти їх емоційний стан.

Перш ніж перейти до аналізу прикладів отриманих за допомогою суцільної вибірки, звернімося до наведених нижче визначень поняття „*appearance*”.

Словник Merriam Webster визначає *appearance* як “*external show; outward aspect*” [12].

За даними Longman Dictionary of Contemporary English це поняття має значення: „*the way that somebody/something looks to other people*” [14].

У свою чергу Oxford Learner’s Dictionaries дає наступне визначення: „*the way that somebody/something looks on the outside; what somebody/something seems to be*” [15]. У такий спосіб, проаналізувавши дефініції терміну *appearance*, можемо зробити висновок, що слово *appearance* має значення не лише зовнішнього вигляду, але й те, як інші сприймають людину.

Розглянемо декілька прикладів:

„*But the man wasn’t Uncle Bill. No. How could I have missed this? Bill had **light hair, sandy blond**. But this man had **thick, wavy dark hair**. Who was he? And why did Bee paint herself with him?*” [12, с. 8]

У наведеному вище прикладі героїня роману Емілі намагається розкрити таємницю своєї матері, звертаючи увагу на деталі картини, намальованої тіткою. Автор описує зовнішність двох чоловічих персонажів, щоб вказати героїні на таємний зв’язок із незнайомцем.

Згодом Емілі знайомиться із юнаком на ім’я Джек, який є надзвичайно схожим на чоловіка зображеного на картині:

„*I watched from the living room as he opened the door and welcomed **a dark-haired man** about my age. He was tall, so tall that he had to duck a little when entering the house*” [12, с. 18]. Відтак, деталі зовнішнього вигляду стають вагомим фактором у перебігу подальших подій роману.

До прикладу, описуючи вродливу жінку на фото із тіткою, її знайомі одразу вказували на беззаперечну схожість Емілі із незнайомкою. „*One of the pictures caught my eye. Its subject wore her blond hair curled and styled close to her head, the way women did in the 1940s*” [12, с. 17].

Тому, коли автор описує зовнішність Емілі, читачі розуміють, що головна героїня має родинні зв'язки із жінкою на фото. Згодом героїня сама усвідомлює свою схожість та дивний вчинок своєї бабусі:

„*I remembered that ill-fated afternoon when Grandma Jane colored my hair years ago, and realized for the first time that it wasn't me she had despised; it was my resemblance to Esther*” [12, с. 154].

Особливістю ідіостилю Сари Джіо є те, що описуючи зовнішність героїв, автор теж звертає увагу на емоції, які вони відчувають.

Проілюструємо вищесказане яскравим прикладом з роману:

„*The desperation in her eyes as she stood there on the edge of the street—or at least that's the way I had imagined it. “So she broke off your engagement and that was that?”*” [12, с. 139]

Зробивши поспішні висновки, Естер розриває заручини із своїм коханим через його зраду. Подруги Естер зрозуміли, що рішення було досить складним для неї, про що свідчили емоції, які вона переживала у той момент.

Наступною тематичною групою є „*emotions*”. Наведені нижче дефініції цього терміну дають змогу визначити компоненти, які використовуються на позначення цієї гіперсеми.

Словник The Free Dictionary by Farlex подає три дефініції поняття „*emotions*”: *an affective state of consciousness in which joy, sorrow, fear, etc. is experienced, as distinguished from cognitive and volitional states of consciousness;*

1. *any of the feelings of joy, sorrow, hate, love, etc.*
2. *a strong agitation of the feelings caused by experiencing love, fear, etc.* [16].

Оскільки, головною темою роману є історії кохання кількох персонажів, автор найчастіше описує саме це почуття. Наведемо декілька прикладів:

„*I suddenly thought of Esther's childhood love, and it occurred to me then that the way I felt about Greg mirrored Esther's feelings about Billy in the pages of the diary*” [12, с. 126].

Протягом усього роману простежується схожість Емілі та Естер, а також протиставляються їхні життєві шляхи. Відтак, автор порівнює юнацьке кохання Естер із тими ж почуттями, які переживала Емілі із Грегом.

Варто також зазначити, що автор намагається показати читачеві, що кохання є вічним, незважаючи на життєві обставини та перешкоди. Естер, яка перебувала у шлюбі із іншим, завжди відчувала кохання до Еліота, хоча і намагалася забути про нього. До прикладу:

„It is why she wrote him that cold, blunt letter shortly before the war broke out, snuffing out any further possibility of their love, even if that love still smoldered in her heart for years to come” [12, с. 51].

Ще одним прикладом позитивних емоцій, висвітлених у романі, слугує наведений нижче приклад:

„You will always have my forgiveness,” I said softly, “but, Joel, our marriage is over. He looked confused” [12, с. 159].

Незважаючи на подружню зраду та біль, який вона пережила, Емілі знайшла в собі сили пробачити Джоелю. Утім, вона не була готова розпочати все з початку, а тому вони залишились друзями.

Вважаємо за доцільне виокремити підгрупу *негативних емоцій*, та описати декілька прикладів:

„Regret. It made no sense that I would blame Elliot for Bobby’s accident, but I did” [12, с. 109].

Головна героїня відчувала провину за нещасний випадок, що трапився з Боббі, адже у той час вона уявляє своє щасливе і безтурботне життя, вільне від тягара догляду за хворим чоловіком.

“Bee,” I said, my voice aching with sorrow and regret. I mourned the loss of my only connection to my grandmother and her writing” [12, с. 150].

Намагаючись дізнатися родинні секрети, Емілі таємно читала щоденник бабусі. Проте, коли про це дізналася Бі, Емілі відчувала провину за втручання у особисте життя тітки, але й не хотіла, щоб щоденник було знищено.

Проілюструємо інші випадки, коли герої роману відчували негативні емоції, а саме *лють/гнів*:

„In that moment, I felt all the rage that Esther had for Elliot, and for that matter, the rage that Jane had felt for Andre in Years of Grace” [12, с. 134].

У нижчезгаданому прикладі Бі переповнює гнів, бо знайдений щоденник подруги містить секрет, який вона нікому не мала намір розкривати. Тому, щоб запобігти засудження з боку племінниці, Бі погрожує знищити цей щоденник, який є єдиним доказом її поганого вчинку.

„*There was **rage** churning in her eyes now. “I ought to destroy this thing,” she said, walking to her bedroom.*” [12, с. 148].

Перейдемо до наступної тематичної групи „*family ties*”.

Звернімося до визначення наданого словником Oxford Learner`s Dictionaries:

(*chiefly in plural*) a bond or connection between two or more family members; an obligation to one`s family [15]. Відповідно до цієї дефініції, сімейні зв`язки стосується лише кровних родичів.

У той час як за визначенням словника Collins Thesaurus Synonyms, Antonyms and Definitions family tie це зв`язок не лише по крові, але в результаті шлюбу чи усиновлення:

relatedness or connection by blood or marriage or adoption [11].

У романі „Фіалки у березні” важливе місце відіграють родинні зв`язки головних героїв, оскільки лише через 50 років покоління внуків почало знаходити відповіді на сімейні таємниці. Емілі випадково натрапляє на щоденник Естер, яку вона не знає, проте з кожною сторінкою у неї виникає відчуття, ніби вони мають щось спільне. Емілі проводить розслідування та знаходить інформацію про коханого Естер – Еліота.

„*He went to his **sister**’s house, her garden, to get the tulip for Esther. I would try to find her new address, I decided, and visit her. “Wait, you said she was Elliot’s **sister**?” The woman nodded. “She passed away several years ago, as did her **husband**, William. My **grandson** used to mow their lawn.*” [12, с. 129].

З вищезазначеного уривку ми розуміємо, що на маленькому острові жителі добре один одного знають. Таким чином, коли Емілі у бібліотеці знаходить уривки газет про спортивні досягнення Еліота і запитує про нього старшу жінку, яка там працює, дівчина дізнається багато деталей, що наближують її до правди.

Беручи до уваги той факт, що роман має багато головних персонажів, які повторно з`являться протягом усього твору, використання найменувань членів сім`ї є невід`ємною складовою роману для кращого його сприйняття.

Наведемо такий приклад:

„*Grandma Jane wasn't my real grandmother; Esther was. And that thing that Bee had told my mother so long ago—could she have told her that Grandma Jane wasn't her real mother? And had she gone so far as to implicate my grandfather in her murder? Was that the reason they left the island so many years ago?*” [12, с. 132].

Як видно з цього уривку, героїня зрозуміла причину чому її мама не хотіла більше повертатися на острів, де колись проводила своє дитинство. Згодом її дочка, Емілі, зрозуміла через що в дитинстві потерпала від цькування названої бабусі Джейн. Вона була дуже схожою на справжню бабусю Естер.

Ще одним прикладом відносин між поколіннями може слугувати наступний уривок з роману:

„*Jack's talk of his grandfather made me think of my own /.../ Grandpa always let me lick the envelopes before he took them out to the mailbox. Grandma Jane, on the other hand, had died quickly and suddenly, of a heart attack. As I stared at her casket, I looked around. Mother was crying. So was Danielle. Why didn't I feel anything?*” [12, с. 94].

Розмова із Джеком викликала у головної героїні дитячі спогади про дідуся та щасливо проведений з ним час. Натомість, згадуючи про похорони бабусі Джейн, Емілі не могла збагнути чому вона не відчувала такого ж горя.

Проаналізувавши роман, нами було виділено ще одну тематичну групу на позначення „*traits of character*”.

З нижченаведених дефініцій запропонованих словниками, розуміємо, що риси характеру є поєднанням якостей людини, які вирізняють її з-поміж інших. Словник Cambridge Dictionary дає наступне визначення:

the particular combination of qualities in a person or place that makes them different from others [10].

The Free Dictionary by Farlex пояснює *traits of character* таким чином:

- a. *distinctive feature or attribute, nature, disposition;*
- b. *the combination of mental characteristics and behavior that distinguishes a person or group* [16].

Своєрідність ідіостилю Сари Джіо полягає в тому, що вона наділяє своїх персонажів, як позитивними, так і негативними

рисами характеру. Відтак, герої роману є реалістичними та правдоподібними, а їхні проблеми близькими читачу.

Опишемо кілька випадків зображення героїв з позитивної точки зору:

„*Bobby was a fine man. **Honest and hardworking**. And when he handed me a ring and asked me to marry him on that unseasonably mild January day on the ferry coming back from Seattle, I looked into his eyes and said yes, plain and simple*” [12, с. 33].

Емілі погодилася вийти заміж за Боббі, по-справжньому не кохаючи його, незважаючи на те, яким чесним та працюючим він був. Водночас, коли Боббі дізнався про зустріч своєї дружини з її першим коханням, він вигнав її з дому і позбавив можливості бачитися зі своєю дочкою. Він став жостоким, а його тон злим та відчайдушним.

“*After I loved you, after I gave you everything you could ever want, you go and give yourself away like a cheap whore?*” *The words stung, but his tone, **angry and desperate**, hurt more*” [12, с. 119].

Нами було виявлено слова на позначення відносин, що утворили тематичну групу „*relationship*”. Розглянемо визначення подані нижче.

Онлайн словник Cambridge Dictionary центральною характеристикою стосунків визначає спосіб, яким двоє або більше людей відчують і ставляться один до одного, або як близьку романтичну дружбу.

1) *the way in which two or more people feel and behave towards each other*

2) *a close romantic friendship between two people, often a sexual one* [10].

“*Annie, all I know now is that I came to this island seeking stories about my family, seeking truth. But all I have to show for it is **heartbreak—for me, for everyone***” [12, с. 129].

На початку роману героїня дізнається про бажання чоловіка розірвати шлюб, у той час як Емілі переживає творчу кризу. Спонтанне рішення, спровоковане розбитим серцем, спонукає її поїхати до улюбленого місця її дитинства.

„*I had seen the way she looked at him, the **flirtation** in her mannerisms, the way they embraced. His hands had been low on her*

waist. She was more than a friend. Any fool could see that" [12, с. 52].

У наведеному вище прикладі, ми бачимо як Естер приходиться до поспішного висновку, про те, що Еліот зрадив її, оскільки для неї є очевидним флірт та симпатія незнайомки до її коханого.

Ключову роль у романі відіграють квіти. Вони слугують як прояв виявлення любові до дівчини, незнання квіткових вподобань дружини, та найголовніше, як знак присутності головної героїні Естер, яка інсценувала свою смерть. Наведемо наступний приклад:

"Those flowers in Henry's garden," I said, pausing for a moment to read the emotion on her face, "they reminded you of Esther, didn't they?" Bee nodded. "They did, dear. They reminded us both. It was as if"—she looked around the room and took a deep breath—"as if she was there with us, telling us she was OK." [12, с. 150]. Ці квіти символічно росли у саду Генрі, єдиної людини, яка знала той факт, що Естер була жива.

Жителі острова вірили, що фіалки мають містичну силу, що вони можуть загоювати рани серця і тіла, залагодити розриви дружби, навіть принести удачу.

Отже, дослідження показало, що проаналізована лексика, використана у романі Сари Джіо, є виразною, поліфункціональною та символічною. Представлені тематичні групи вказують на наявність у романі великої кількості прихованих сенсів, що є характерним для її індивідуального стилю. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у детальному вивченні стилістичного пласту лексики у художньому дискурсі авторки.

Література:

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. 8-е изд., испр. и доп. М. Наука, 2006. 384 с
2. Виноградов В. В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. От Карамзина до Гоголя. Москва. Наука. 1990. 388 с.
3. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. К. Вища школа. 1985. 360 с.
4. Дойчик О. Я. Ідіостиль Джуліана Барнса у лінгвоконцептуальному вимірі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук. спец. 10.02.04 «Германські мова». Х. 2012. 20 с.
5. Єрмоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. Короткий тлумачний

- словник лінгвістичних термінів. Київ. Либідь 2001. 223 с.
6. Корнієнко А. І., Бугайова А. С. Ідіостиль автора: мовно-літературознавчий аспект. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. Філологія. Т. 1. № 25. 2016. С. 36–38.
 7. Кронгауз М. А. Семантика. Москва. Наука. 2005. 130 с.
 8. Филин Ф. П. О лексико-семантических группах слов. София. Издание на българската академия науките. 1957. С. 523 – 538.
 9. Galperin I. R. Stylistics. Moscow. «Higher School». 1977. 336 p.

Список ілюстративних джерел:

10. Cambridge Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата звернення: 16.04.2022)
11. Collins Thesaurus Synonyms, Antonyms and Definitions URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-thesaurus> (дата звернення: 16.04.2022)
12. Dictionary by Merriam-Webster URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата звернення: 16.04.2022)
13. Jio S. The Violets of March: a novel. New York: Plume, 2011. 296 p.
14. Longman Dictionary of Contemporary English URL: <https://www.ldoceonline.com/> (дата звернення: 16.04.2022)
15. Oxford Learner`s Dictionaries URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата звернення: 16.04.2022)
16. The Free Dictionary by Farlex URL: <https://www.thefreedictionary.com/> (дата звернення: 16.04.2022)

Даніела Гаврилюк
м. Чернівці

Науковий керівник: д. ф. н., проф. Єсипенко Н.Г.

КЛАСИФІКАЦІЯ КОГНІТИВНИХ МЕТАФОР ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У ПРОМОВАХ КОРОЛЕВИ ЄЛИЗАВЕТИ II

Анотація. Статтю присвячено дослідженню когнітивних метафор у промовах королеви Єлизавети II за період з 2011 по 2021 рік. У статті розглянуто питання когнітивних метафор та описано їх класифікацію. Виокремлено, класифіковано та описано основні типи когнітивних метафор, які використовувала королева Єлизавета II у своїх політичних промовах останнього десятиліття.

Ключові слова: когнітивна метафора, структурна метафора, орієнтаційна метафора, онтологічна метафора, політична промова.

Summary. *The article is devoted to the study of cognitive metaphors found in political speeches by Queen Elizabeth II for the period from 2011 until 2021. To achieve this goal, the essence of the concept of cognitive metaphors is clarified, their classification is determined and political speech as a genre of political discourse is considered. Materials for the analysis were 80 speeches of Elizabeth II over the past 10 years, collected by the method of continuous selection on the official website of members of the royal family. The subject of the study is the usage of metaphors in political speeches by Queen Elizabeth. The objective of the work is cognitive metaphors and their types. The practical value of the research lies in possibility of the usage of its results in the educational process, namely during lectures and practical courses in communicative linguistics, discourse analysis, cultural linguistics, cognitive linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics, and linguistic pragmatics. Furthermore, newly-distinguished cognitive metaphors can be applied in further research on cognitive metaphors. The research results prove that Queen Elizabeth II uses a wide range of cognitive metaphors in her speeches, appealing to the well-known*

images as well as trying to create original associations with usual things. Moreover, the Queen resorts to all three types of cognitive metaphors. The proposed comprehensive approach to the analysis of cognitive metaphors may serve as a basis for describing political speeches of other politicians. The results of the research show that the Queen of England in her speech prefers to conceptualize abstract objects and phenomena using constructs of human experience in the form of structural metaphors, but she also resorts to orientational and ontological metaphors.

Keywords: *cognitive metaphor, structural metaphor, orientational metaphor, ontological metaphor, political speech.*

Протягом останніх десятиліть лінгвісти виявляють інтерес до різноманітних когнітивних структур і механізмів, що керують цими структурами, що, як наслідок, призвело до виникнення такої науки, як когнітивна лінгвістика, яка досліджує мову з точки зору її використання людиною для здійснення своєї пізнавальної діяльності. Найважливішою її рисою є те, що мова, з когнітивної точки зору, передбачає відображення певних фундаментальних властивостей та конструктивних особливостей людського розуму.

Когнітивна лінгвістика – це вивчення мови в її когнітивній функції, тобто мова розглядається як сховище світових знань, структурована колекція значущих категорій, які допомагають нам мати справу з новим досвідом та зберігати інформацію про старий [3, с. 5]. Тож когнітивна лінгвістика і вивчає різноманітні мовленнєві структури, категорії та вирази, які беруть участь в сприйнятті навколишнього середовища та його відображення за допомогою певних мовних одиниць. Таким чином, мова реалізується в когнітивному світі людини та її свідомості [1, с. 37].

Оскільки світ не стоїть на місці, у ньому постійно відбуваються якісь зміни, то і значення мовних реалій теж буде змінюватися. Тож поява нових семантичних категорій або адаптація старих, які набувають нового досвіду, характеризують мову з точки зору гнучкості та рухливості, яка здатна пристосуватися під будь які метаморфози. В даному випадку лінгвісти говорять про важливе значення когнітивної метафори, яка має велику продуктивну силу, і може розширювати значення мовних елементів. До

прикладу, мовознавці Дж. Лакофф та М. Джонсон вважають, що переважно всі абстрактні поняття є метафоричними [6, с. 3], таким чином, дослідження метафори є одним з найголовніших завдань когнітивної лінгвістики.

Метафора – це «використання мови для позначення чогось іншого, ніж те, до чого вона спочатку була застосована, або що вона «буквально» означає, щоб запропонувати деяку схожість або встановити зв'язок між цими двома речами» [4, с. 2]. Мова переважно метафорична, тому метафори часто використовують у формі окремого слова, фрази чи навіть цілих відрізків тексту. Метафора також є важливою, по-перше, для мови, адже вона збагачує її та «є основним процесом у формуванні слів і значень», а по-друге, для дискурсу, оскільки виконує функції «пояснення, уточнення, опису, вираження, оцінки, розваги» [4, с. 3]. Тож, поняття та значення лексикалізуються або виражаються словами за допомогою метафори.

Метафори виділяються як діючі механізми в мові, оскільки вони лежать в основі нашого повсякденного спілкування. У когнітивній лінгвістиці ми говоримо про так звану «когнітивну метафору», яка є частиною загальних концептуальних засобів, в яких бере участь представник культури. Дж. Лакофф і Тернер зазначають, що когнітивна метафора заснована на різноманітності людського досвіду, включаючи кілька видів необ'єктивної подібності, кореляцію в досвіді, біологічний та культурний корінь, спільний для двох понять [7, с. 2]. Мовознавець З. Кевечеш визначає метафору зі сторони когнітивної лінгвістики як розуміння однієї концептуальної сфери з точки зору іншої. Вона наводить такі ілюстративні приклади, як «коли ми говоримо і думаємо про життя з точки зору подорожей, про аргументи з точки зору війни, про кохання також з точки зору подорожей, про теорії з точки зору будівель, про ідеї з точки зору їжі, про соціальні організації з точки зору рослин тощо» [5, с. 4].

Відомо, що вагомий внесок у вивчення когнітивних метафор та розвиток когнітивної лінгвістики в цілому було зроблено лінгвістами Дж. Лакоффом та М. Джонсоном, на думки та ідеї яких сьогодні опираються молоді мовознавці та дослідники. У своїй феноменальній праці «Метафори, якими ми живемо» [2], ці науковці визначили три категорії когнітивних метафор: структурні, орієнтаційні та онтологічні. Структурні метафори утворюються шляхом проектування структури

вихідного домену на структуру цільового, і це спосіб, яким мовці можуть зрозуміти один домен у термінах іншого. Інакше кажучи, це метафорична система, в якій одне складне поняття представлено в термінах іншого (зазвичай більш конкретного) поняття. Орієнтаційні метафори включають просторові відносини, наприклад вгору/вниз, вхід/вихід, увімкнення/вимкнення або вперед/назад. Онтологічні метафори надають статус (об'єкт, речовина, місткість) абстрактним цілям, не вказуючи їх точної природи. Тобто проєктують абстрактні поняття в конкретні реалізації [6].

В нашому дослідженні ми проаналізували політичні промови королеви Єлизавети II за останні 10 років, зібрана методом суцільної вибірки на офіційному сайті членів королівської сім'ї [8] та знайшли чимало когнітивних метафор, які будемо групувати згідно з класифікацією Дж. Лакоффа та М. Джонсона.

Унаслідок аналізу матеріалу промов можна одразу помітити, що королева використовує чимало структурних метафор. Один із доменів джерела, на основі якого королева будує когнітивні метафори – рослини. Тут можна прослідкувати метафори ЕКОНОМІКА ЦЕ РОСЛИНА, ПАРЛАМЕНТ ЦЕ РОСЛИНА, СТОСУНКИ ЦЕ РОСЛИНА та КРАЇНА ЦЕ РОСЛИНА. Такі способи метафоризації відбуваються в основному через те, що при посадці квітки чи дерева головна мета полягає в тому, щоб вони росли (*grow, growth*), процвітали (*flourish, thrive*) стали стабільними та самодостатніми, і це все дуже схожі цілі, яких люди також налаштовані досягти в економіці, в стосунках та в країні.

*“It is now a thriving democracy and **one of the world’s fastest growing economies** which is playing a greater role on the international stage”.*

*“Your visit this week is a chance to celebrate the depth of our partnership – **a partnership that continues to grow and strengthen**”.*

*“I have no doubt that by maintaining longstanding commitments to openness, fairness and enterprise, **this friendship** will not only be sustained but **will flourish and thrive**”.*

*“**Relationships** that years ago were once so strained have through sorrow and forgiveness **blossomed into long term friendship**”.*

*“**Australia has flourished** and achieved excellence on the world stage”.*

“It has been with great pleasure that over the years I have watched Scotland grow and prosper...”

Іншим часто використовуваним доменом для структурних метафор є сфера будівництва.

*“... eradicating poverty, creating a fair and open trade environment, bridging the digital divide, combating terrorism and **building a more peaceful world** for us all”.*

*“Woven into the fabric of this country, the Church has helped to **build a better society** – more and more in active co-operation for the common good with those of other faiths”*

На основі цих прикладів ми простежуємо реалізацію метафоруоризації світу та суспільства через призму будинку. Таким чином, генеруються структурні метафори СВІТ ЦЕ БУДИНОК та СУСПІЛЬСТВО ЦЕ БУДИНОК. Ці приклади вербалізуються лексемою *to build*.

Окрім того, можна знайти приклади порівняння абстрактних речей із буквральними об'єктами. В цьому випадку об'єкт є доменом джерела, який передає свої фізичні можливості домену цілі – досвіду, надії та можливостям. Метафора ЖИТТЄВІ ДОСВІДИ ЦЕ ОБ'ЄКТИ реалізується через можливість володіти (*have*), ділитися та розділяти (*share*) набуті протягом життя цінності, спогади, успіхи печалі.

*“We think of our homes as places of warmth, familiarity and love; of **shared** stories and **memories**, which is perhaps why at this time of year so many return to where they grew up”.*

*“We **have fond memories** of our visit to Korea in 1999, when we were able to see for ourselves something of the remarkable transformation your country has undergone in recent times”.*

*“As well as **successes**, we **have also shared sorrow**, notably in the dreadful events of the Bali bombings, the tenth anniversary of which we have marked this month”.*

Більше того, королева також використовує метафоричну репрезентацію концепту надії через домен об'єкту. Люди можуть мати (*have*), давати (*give*) та знаходити (*find*) надію. Реалізацію структурної метафори НАДІЯ ЦЕ ОБ'ЄКТ можна простежити в цих прикладах:

*“Taken together, their work not only serves as a basis for reconciliation between our people and communities, but it **gives hope**”*

to other peacemakers across the world that through sustained effort, peace can and will prevail”.

*“I **have every hope** that this Prize will be an aspiration of the international engineering community and an inspiration to young people everywhere...”*

*“**Finding hope** in adversity is one of the themes of Christmas”.*

За такою ж аналогією, можливо побачити генерацію метафори **МОЖЛИВІСТЬ ЦЕ ОБ’ЄКТ**:

*“In turn, this occasion today **gives us all an opportunity** to honour those who help turn talk into action, not just Members of the Scottish Parliament but all those behind the scenes...”*

*“A life of public service is an honourable calling: you **have the opportunity** to shape people’s lives, inspire others, and uphold the very highest standards.”*

Інший спосіб репрезентації абстрактних понять через фізичні властивості об’єкта відбувається через реалізацію метафори **ЕМОЦІЯ ЦЕ ОБ’ЄКТ**, який можна мати (*have*), знайти (*find*), дати (*give*) та принести (*bring*).

*“Since my last State Visit I have **had the joy** of becoming a great-grandmother”.*

*“But I am confident that with the encouragement of these words of St. Paul and the certainty of the love of God, you will **find the strength** and the vision to work together to succeed”.*

*“Yet what I can I give him – **give my heart**”.*

*“Although it is not an easy message to follow, we shouldn’t be discouraged; rather, it inspires us to try harder: to be thankful for the people who **bring love and happiness** into our own lives, and to look for ways of spreading that love to others, whenever and wherever we can”.*

Також нам вдалося прослідкувати використання структурної метафори **ЕМОЦІЯ ЦЕ ТЕПЛО**. В цьому випадку приємні почуття асоціюються із теплом (*warm, warmth*):

*“Prince Philip and I are very grateful for the **warmth of your welcome** on this occasion”.*

*“On the occasion of the opening of the London 2012 Olympic Games, Prince Philip and I would like to extend a **very warm welcome** to you all”.*

*“We send our **warm wishes** to them all for a rewarding and enjoyable Games”.*

Окрім цього, королева Єлизавета II метафоризує емоції через призму сил та сутностей всередині людини. Отже, метафору ЕМОЦІЯ ЦЕ СИЛА можна проілюструвати такими прикладами:

*“I know that everyone in the United Kingdom **was deeply moved** by the incredible devastation and loss that occurred”.*

*“**We were struck** by the energy and enthusiasm with which China’s leaders were forging ahead with a new and ambitious future for the Chinese people...”*

Реалізація метафори ЕМОЦІЯ ЦЕ СУТНІСТЬ ВСЕРЕДИНІ ЛЮДИНИ простежується в цих висловлюваннях:

*“But tonight, stirred by the day’s commemorations, **we are also filled with other emotions**: With sorrow and regret, remembering the loss of so many fine young soldiers, sailors and airmen...”*

*“But our streets are not empty; **they are filled with the love** and the care that we have for each other”.*

Наступна структурна метафора – РОЗУМ ЦЕ ДЖЕРЕЛО СВІТЛА:

*“They also **shone a light** on the modern links between Britain and Ireland, as Irish companies worked alongside British ones in building the stadiums and running the Games themselves”.*

Також нам вдалося прослідкувати реалізацію метафори МИНУЛЕ ЦЕ ПОНЕВОЛЮВАЧ, який має здатність поневолювати (*be bound*) та заманювати в пастку (*ensnare*)

*“Of being able to bow to the past, but not **be bound by it**”.*

*“We will remember our past, but we shall no longer allow our **past to ensnare our future**”.*

І, наостанок, варто зазначити ще один параметр метафоризації – порівняння обов’язків з тягарем. Тому метафору ОБОВ’ЯЗКИ ЦЕ ТЯГАР можна проілюструвати такими прикладами:

*“Presiding Officer, you carry the **weighty responsibility** of being a strong advocate for the Parliament and I know you will strive to use your judgement to lead this Parliament by demonstrating fairness, respect and impartiality”.*

*“Your Graces, each new Synod inherits from its predecessor the same **weighty responsibilities**”.*

Найбільш відомими орієнтаційними метафорами є БІЛЬШЕ – ВГОРУ, МЕНШЕ – ВНИЗ. Варто зазначити, що вони знаходять своє відображення і в контексті політичних промов. Дослідивши промови королеви Єлизавети II, ми визначили, що метафора БІЛЬШЕ – ВГОРУ вербалізується лексемами *rise* та *grow*.

*“In return, British investment has played a significant part in South Africa’s **rise** as a major emerging economy”.*

*“Over the past 100 years, the W.I. has continued **to grow** and evolve with its members to stay relevant and forward-thinking”.*

*“This fresh spirit is helping us economically: our trade **is growing**, supporting many thousands of jobs in both countries, and we are working together to win new business overseas”.*

Окрім того, нам вдалося прослідкувати реалізацію метафори УСПІХ - ВГОРУ, яка виражається лексемами *top*, *high*, *height* та *growth*.

*“British universities are a **top** destination for Dutch students, and hundreds of Dutch and British scientists are teaching, researching and collaborating in both countries”.*

*“... and the United Kingdom is proud to be one of your largest foreign investors, as well as being the **top** international study destination for Colombian postgraduates”.*

*“They, as much as any others, have been responsible for the **high** reputation and good conduct of this Parliament”.*

*“My family has been coming here since the **height** of the Valleys’ industrial might”.*

*“It was greatly appreciated, Mr. President, that, not long after taking office, you joined G8 Leaders to discuss an approach to promoting sustainable **growth** and economic development”.*

Серед онтологічних метафор варто виділити метафору НАЦІЯ ЦЕ ЛЮДИНА. У такий спосіб домен джерела надає можливості цільовому домену виконувати функції людини, а саме: нації мають можливість співпрацюють з іншими націями. Ці структурні елементи вербалізуються лексемами *work together*, *cooperation* та *collaboration*.

*“While the world has changed, we are forever mindful of the original purpose of these structures: **nations working together** to safeguard a hard won peace”.*

“Co-operation between our nations now ranges from our thriving educational and tourism links, joint defence projects, security and foreign policy issues, to our increasing investment in each other’s economies”.

*“I hope, Your Highness, that as a result of this Visit, **our two nations** will build on this historical and successful foundation and **continue to work together** to create a more productive and secure future”.*

*“In the intervening decades, **Britain and Germany** have achieved so much **by working together**”.*

*“Today the world faces challenges which call for **collaboration between the nations**: conflict and terrorism; poverty and ill-health; conservation and climate change”.*

Окрім того, можна знайти чимало прикладів реалізації онтологічної метафори НАЦІЯ ЦЕ ЛЮДИНА через призму того, що люди можуть знаходити собі партнерів та друзів так само, як і нації можуть створювати партнерські та дружні стосунки (*friendship, relationship, cooperation, build relations, contact, partnership*).

*“Ladies and Gentlemen, I invite you all to rise and drink a toast to President and Mrs Trump, to **the continued friendship between our two nations**, and to the health, prosperity and happiness of the people of the United States”.*

*“The **relationship between our two nations** is dynamic and modern”.*

*“Our Treaty of Friendship signed in 1971 declared that the UAE and the UK would **consult each other, promote** educational, scientific and cultural **cooperation and build close trade relations**”.*

*“My own association with the Commonwealth has taught me that the most important **contact between nations** is usually contact between its peoples”.*

*“Since 1945 the **United Kingdom** has determined to **number among Germany’s very strongest friends** in Europe”.*

*“But the **partnership between Britain and Indonesia** is also shaped by common values”.*

Метафорична репрезентація нації через домен людини надає можливість нації володіти емоціями, почуттями та бажаннями. В досліджених промовах ми використали бажання (*desire*), насолоду (*enjoy*) та пристрасть (*passion*):

*“No-one here this evening could doubt that **heartfelt desire of our two nations**”.*

*“**Our two nations enjoy a rich, shared history dating back to when Sir Stamford Raffles landed in Singapore almost two centuries ago**”.*

*“Many sports played in these Games have their historic roots in this country; and **as a nation we have an abiding passion for sport, as well as a tradition of fair play and a good-natured sense of fun**”.*

Результати нашого дослідження свідчать про те, що англійська королева у своєму мовленні надає перевагу концептуалізації абстрактних предметів та явищ за допомогою конструктивів людського досвіду у вигляді структурних метафор. Найбільш вживаними виявилися структурні метафори (62%): ЕКОНОМІКА ЦЕ РОСЛИНА, ПАРЛАМЕНТ ЦЕ РОСЛИНА, СТОСУНКИ ЦЕ РОСЛИНА та КРАЇНА ЦЕ РОСЛИНА, СВІТ ЦЕ БУДИНОК, СУСПІЛЬСТВО ЦЕ БУДИНОК, ЖИТТЄВІ ДОСВІДИ ЦЕ ОБ'ЄКТИ, НАДІЯ ЦЕ ОБ'ЄКТ, МОЖЛИВІСТЬ ЦЕ ОБ'ЄКТ, ЕМОЦІЯ ЦЕ ОБ'ЄКТ, ЕМОЦІЯ ЦЕ ТЕПЛО, ЕМОЦІЯ ЦЕ СИЛА, ЕМОЦІЯ ЦЕ СУТНІСТЬ ВСЕРЕДИНИ ЛЮДИНИ, РОЗУМ ЦЕ ДЖЕРЕЛО СВІТЛА та МИНУЛЕ ЦЕ ПОНЕВОЛЮВАЧ. Рідше королева демонструє метафоричне перенесення на номінаційні якості властивостей людей або предметів, що характерно для онтологічних метафор (21%). Проте, нам вдалося виокремити приклади вживання онтологічної метафори НАЦІЯ ЦЕ ЛЮДИНА. Та найменше королева намагається структурувати різні очевидні сфери відповідно до основних орієнтацій людини в просторі, які добре знайомі і відомі завдяки моторному досвіду за допомогою використання орієнтаційних метафор (17%). Однак, можливо прослідкувати реалізацію метафор БІЛЬШЕ – ВГОРУ та УСПІХ – ВГОРУ.

Наше дослідження доводить, що Когнітивні метафори досить часто зустрічаються у публічному мовленні, особливо у промовах політичних діячів. Адже виникає проблема мовного конструювання політичної дійсності, коли людина намагається пізнати світ політики, який по факту, є метафоричним. Під час складання промови для політичного діяча важливо зосередитися саме на когнітивному підході до використання метафор. Адже саме вони закладають підвалини мовної дійсності, коли реципієнт

намагається пізнати політичний світ, який і так є метафоричним. Таким чином, доводиться невід’ємна місія метафори для розуміння політичної галузі.

Література:

1. Кубрякова Е. Начальные этапы становления когнитивизма. Лингвистика – психология – когнитивная наука. 1994. № 4. С. 34–46.
2. Лакофф Дж, Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Теория метафоры. Москва, 1990. С. 387–415.
3. Geeraerts D. and Cuyckens H. Introducing Cognitive Linguistics. Ed. by D. Geeraerts and H. Cuyckens. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 2007. 1334 p.
4. Knowles M. Moon R. Introducing Metaphor. London: Routledge, 2006. 180 p.
5. Kövecses Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2002. 285 p.
6. Lakoff G., Johnson M. *Metaphor we lived by*. The University Of Chicago Press: Chicago and London, 1980. 275 p.
7. Lakoff G., Turner, M. *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press, 1989. 230 p.
8. The Royal Family. Speeches URL: <https://www.royal.uk/speeches> (дата звернення: 09.03. 2022).

Науковий керівник: к.ф.н., асист. Ковалюк Ю.В.

СТРУКТУРНО-ГРАМАТИЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ *DESPERATE HOUSEWIVES*

Анотація. Статтю присвячено дослідженню структурно-граматичної класифікації фразеологічних одиниць на матеріалі серіалу *Desperate Housewives*. Надано визначення фразеологізму, наведено основні класифікації фразеологічних одиниць, проаналізовано скрипт популярного американського англомовного серіалу “*Desperate Housewives*” на предмет їхньої вживаності. З’ясовано структурно-граматичні підтипи фразеологічних одиниць. Найчисельнішими серед граматичних підтипів виявилися дієслівні, а з-поміж структурних – переважають компоненти з однопозиційним оточенням.

Ключові слова: *фразеологія, фразеологізм, граматична класифікація, структурна класифікація, позиційне оточення.*

Summary. *The article discusses peculiarities of phraseological units (PU) in the popular American series “Desperate Housewives” based on their grammatical and structural properties. Phraseological units are defined as a combination of two or more words which are structurally and semantically inseparable, are produced in speech as ready-made units, and have a completely or partially redefined meaning. There exist numerous classifications of phraseological units: grammatical, structural, semantic, thematic, genetic, etymological, and so on. It is the first two that are the focus of attention in this article. The first one suggests subdividing phraseological units into nominal, verbal, adjectival, adverbial, exclamatory and sentence-like structures, i.e. proverbs. Having analyzed 144 PU in the above-mentioned series, it was found out that verbal PU tend to be the most representative accounting for more than a half (56%) of all the PU examined. Their most typical model is V+N, which constitutes about a*

third of all subtypes under discussion. A quarter (25%) of the material under study is represented by nominal PU, followed by N+prep+N and A+N patterns (9% each, respectively). Other types appeared to be much less frequent. Structurally, phraseological units may have one-, two-, or three-positional environment. The prevailing type among the investigated units, representing more than half of the cases studied (59%), proved to be one-positional, with the two-positional accounting for almost a third of all the cases (35%). Thus, within the grammatical classification verbal and nominal types are most dominant, whilst one-positional units are most prevalent structurally.

Key words: *phraseology, phraseological units, grammatical classification, structural classification, positional environment.*

Мета роботи – розглянути структурно-граматичну класифікацію фразеологічних одиниць на матеріалі серіалу *Desperate Housewives*.

Сьогодні чимало питань про функційні особливості фразеології, про її семантичну і структурну різноманітність перебувають в колі наукових інтересів.

Так, низка досліджень таких видатних лінгвістів як Н. Амосова, Л. Булаховський, В. Виноградов та ін. присвячені загальним питанням розвитку фразеології. Дослідження в цій галузі в різні часи здійснювали В. Аракін, Р. Будагов, Р. Колшанський, Т. Тоненчук та ін.

Зацікавленість у такому дослідженні пояснюється широким використанням фразеологічних одиниць (ФО) у кінодискурсі для передачі національно-культурного колориту в ньому, що і становить актуальність обраної теми.

За визначенням О. Смирницького, фразеологія – це «окремий розділ науки про мову, що вивчає змістовні та структурні особливості сталих і постійних за своїм компонентним складом одиниць, що демонструють цілісне єдине значення і зберігаються у системі мови як більш-менш готові до використання кліше» [3, с. 134].

Саме відтворюваність, фіксований лексико-граматичний склад, стійкість семантичної структури покладено в основу спеціальної системи лінгвістичних критеріїв, серед яких Ю.В. Білоус основними називає такі: «1) семантична цілісність (семантична нерозкладність, цілісність значення); 2) неможливість дослівного перекладу на інші мови; 3) стійкість; 4) нарізнооформленість; 5)

відтворюваність; 6) ідіоматичність» [1, с. 71].

«З плином часу термін «фразеологізм» набув більш широкого тлумачення: до ФО почали зараховувати крилаті вислови (стійкі образні вислови), афоризми, приказки (влучний вислів без повчального компонента) і прислів'я (влучний вислів із повчальним змістом)» [2, с. 27].

Узагальнюючи наведені існуючі визначення ФО і опираючись на головні змістовні та структурні ознаки ФО, у цій статті ми визначаємо фразеологізм як сполучення двох та більше слів, яке має синтаксичну та семантичну неподільність, відтворюється у мові в готовому вигляді та має повністю чи частково переосмислене значення.

У сучасних фразеологічних студіях використовується низка класифікацій ФО, що базуються на різних критеріях, а саме: семантичні класифікації (Ш. Баллі, В. В. Виноградов, М. М. Шанський); класифікації на основі структурно-семантичних особливостей ФО (Н. М. Амосова, О. В. Кунін, І. І. Чернишова); генетична класифікація (Л. А. Булаховський); стилістична класифікація (Г. П. Іжакевич, М. М. Шанський) тощо. [4, с. 7].

І. В. Арнольд, В.Л. Архангельський, Ф.А. Краснов і О.І. Молотков дотримуються граматичної класифікації ФО, за якою вони виділяють іменні, дієслівні, ад'єктивні, адвербіальні, вигуківі фразеологізми та ФО зі структурою речення (прислів'я).

Згідно їхньої граматичної структури ми класифікуємо 144 ФО, дібрані зі скриптів досліджуваного серіалу, наступним чином:

I. іменні (субстантивні) ФО, що функціонують як іменники (36 прикладів).

У реченні субстантивні ФО виконують синтаксичні функції підмета або додатка. Наприклад:

«*Guess we found **the skeleton in her closet***» [5]. – У цьому реченні ФО виконує функцію додатка.

Ми виділяємо такі підкласи субстантивних ФО у скриптах телесеріалу *Desperate Housewives*:

N+N(+N): *cash cow, drama queen* – усього 8 ФО.

N+prep+(A)N: *face to face, state of mind, stench of betrayal* – кількість ФО у цій групі становить 13 одиниць.

A+N: *common knowledge, golden couple, heavenly days, white lies* (12 ФО).

N+Part 2: *no strings attached* (1 ФО).

N+V+prep: *shoulder to cry on* (1 ФО).

II. дієслівні (вербальні) ФО, яких виявилось найбільше у скриптах, що аналізувалися – 82 приклади.

У реченнях дієслівні ФО виконують синтаксичну функцію присудка, наприклад:

«Can you **keep your voice down** please?» [5].

«Of course, she didn't cook much as she was **moving up the corporate ladder**» [5].

Основними підкласами дієслівних ФО, виділені нами, є наступні :

V+N: *carry the burden, lose one's mind, cross swords, dodge a bullet, throw a party...* що разом становить 44 ФО.

V+N+prep+(one's/smb's)+N: *add salt to the wound, lay claim on smb's heart, make mincemeat out of smb, pull the wool over smb's eyes, keep an eye on smb* (16 ФО).

V+prep+(A/one's)+N: *get out of hand, look on the bright side, grasp at straws, make from scratch* (13 ФО).

V+A+N: *beat a dead horse, keep a low profile* (2 ФО).

V+N+Part 2: *keep fingers crossed* (1 ФО).

V+N and N: *cost an arm and a leg* (1 ФО).

V like /as (A)N: *sleep like a baby, sweat like a pig, take like a good soldier, work as a well-oiled machine* (4 ФО).

V+A: *worry sick* (1 ФО).

Отже, ця група фразеологізмів виявилася майже вдвічі чисельнішою за першу.

III. Ад'єктивні ФО у кількості 4 прикладів.

Ад'єктивним ФО притаманне значення атрибутивності. У реченні вони виконують функції означення, наприклад:

«Change in behaviour is one of the warning signs, and you have been **as fresh as paint** for the last 6 months» [5].

Сюди належать фразеологічні одиниці, які мають у складі компонент *as*, і побудовані за наступною моделлю:

(as)+A+as (prep)+N: *as fresh as paint, guilty as sin* (4 ФО) .

Тобто, ця група виявилася мало чисельною.

IV. Адвербіальні ФО, що позначають обставину часу, місця, способу дії, тощо.

«PAUL extends his hands to take the baskets from BREE, who moves the baskets **out of his reach** as he tries to take them from her» [5].

Ми виокремили 10 прикладів таких одиниць, як-от: *every now and then, for good, at the crack of dawn, on edge, out of reach, with flying colours, etc.*

V. ФО, що функціонують як вигуки. Ця група займає за чисельністю таке ж місце, як і ад'єктивні ФО серед досліджуваних фразеологічних одиниць (4 ФО), наприклад: *for god's sake(s), for Pete's sake(s), what the hell, why on Earth.*

VI. ФО, що функціонують як прислів'я (8 прикладів): *the grass is always greener on the other side of the fence, cat got your tongue, take your victories where you found them, people who live in glass houses shouldn't throw soda cans (originally: stones).*

Отримані результати можна узагальнити на рисунку 1 нижче:

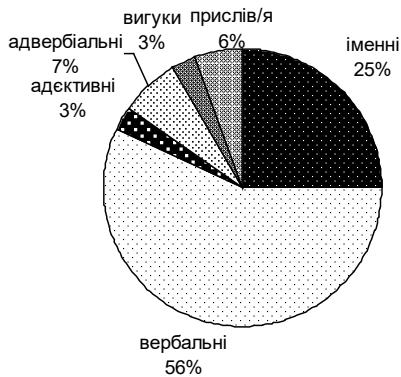


Рис. 1. Класифікації ФО у скриптах серіалу *Desperate Housewives* згідно їхньої граматичної структури

З рисунку бачимо, що найбільш характерними для досліджуваного матеріалу виявилися вербальні (дієслівні) фразеологізми, які складають більше половини усіх аналізованих одиниць (56%). Серед них найтиповішою моделлю є V+N (30,5%), яка є також найуживанішою серед усіх виділених підтипів. Четверть фразеологізмів зі скриптів серіалу, що вивчається, відносяться до іменних або субстантивних (25%), з-поміж яких моделі N+prep+N та A+N є однаково вживаними і складають 9%. Адвербіальні ФО виявилися порівняно малочисельними і склали 7% усього матеріалу. Майже стільки ж склали і прислів'я – 6%. Однаково малочисельними є

вигуки та ад'єктивні фразеологізми, що налічують лише по 3% серед ФО, що аналізуються.

Таким чином, ми довели, що дієслівні (вербальні) ФО домінують над іншими групами, друге місце посідають іменні ФО, третє – поділяють ад'єктивні та прислів'я. Такий розподіл, на нашу думку, обумовлено широкими комунікативними намірами для передачі ставлення мовця до ситуації, що склалася, мовними функціями іменника, як частини мови на позначення об'єктів реальності, та емотивним характером самих ФО.

Далі розглянемо структурну класифікацію за М.Т. Тагієвим, відповідно до якої структурі фразеологізму властиве одно-, дво- чи трипозиційне оточення;

У досліджуваному матеріалі фразеологічних одиниць у сучасному американському кинодискурсі ми виділяємо наступні структури фразеологізмів:

а) структура фразеологізму з однопозиційним оточенням (86 прикладів), яке може бути виражене й окремим домінантним компонентом у певній граматичній формі, і синтаксичними конструкціями з ним, напр.: *on edge, pinch penny, see the light, sigh with relief, sweet tooth, top dog, vicious cycle, sworn enemy, with flying colours, talk shop, give a hand, golden couple, etc.*

б) структура фразеологізму з двопозиційним оточенням (50 прикладів), у яких структурно-необхідними елементами є суб'єктивне (домінантне) і залежне оточення (підрядний компонент): *not to show an ounce of remorse, rock smb's world, state of mind, streak of bad luck, take it like a good soldier, the man of the house.*

в) структура фразеологізму з трипозиційним оточенням – домінантним компонентом і двома підрядними, до яких відносяться деякі вибрані нами зі скриптів прислів'я та інші вирази: *People who live in glass houses shouldn't throw stones* – хто (домінанта) + де живе (підрядний компонент) + тому що не слід робити (підрядний компонент). *Shock the hell out of smb* – хтось (домінантний компонент) + лякає когось (підрядний компонент) + як (підрядний компонент). *The grass is always greener on the other side of the fence* – що + яке + де.

Узагальнено отримані дані на рисунку 2.

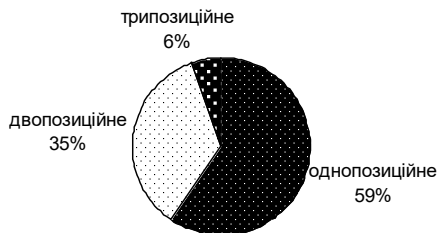


Рис.2. Структурна класифікація ФО у скриптах серіалу *Desperate Housewives*

Рисунок 2 показує, що переважаючим структурним типом є однопозиційне оточення, яке налічує більше половини – 59% – прикладів. Близько третини налічують структури фразеологізму з двопозиційним оточенням (35%). Найменш характерним для аналізованих структур виявилось трипозиційне оточення – усього 6%.

Таким чином, у структурному відношенні простежується суттєве переважання одиниць з однопозиційним оточенням.

Перспективами подальших досліджень може стати дослідження фразеологізмів в інших популярних англійських серіалах .

Література:

1. Білоус Ю. В. До питання про класифікацію соматизмів у німецькій мові. Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 45 жовтня 2013 р.). Тернопіль, 2013. С. 71–73.
2. Вакарюк Р. В. Біблійні фразеологізми у сучасній англійській мові: структурний, семантичний та когнітивний аспекти. дис. ... канд. філол. наук. спец. 10.02.04 – германські мови. Чернівці, Львів, 2021. 252 с.
3. Смирницький А. Лексикология английского языка. Москва, 1996. 260 с.
4. Тоненчук Т. В. Структурно-семантичний, ідеографічний та функційний аспекти соматичних фразеологізмів у сучасній англійській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 – германські мови. Чернівці, 2016. 20 с.

Список джерел ілюстративного матеріалу

5. Desperate Housewives. All Episode TranScripts. URL: <http://cnavtv.blogspot.com/2009/02/desperate-housewives-all-episode.html>

Владислав Жовтяк
м. Чернівці

Науковий керівник: д.ф.н, проф. Колесник О.С.

ПРОДУКТИВНІ МЕТОДИ СЛОВОТВОРУ АНГЛОМОВНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕРМІНІВ

***Анотація.** Стаття присвячена розгляду особливостей термінів та вивченню продуктивних методів утворення комп'ютерних термінів у професійній мові інформаційних технологій. Встановлено, що найбільш продуктивними методами розширення ІТ-терміносистеми є афіксація, словоскладання та абрєвіація, що зумовлено постійною потребою позначення нових понять та явищ, пов'язаних з комп'ютерними технологіями, та самою цифровою природою комп'ютерної мови.*

***Ключові слова:** термін, словотвір, мова комп'ютерних технологій, абрєвіація, афіксація, словоскладання.*

***Summary.** The rapid globalization of political, economic and social processes leads to the formation of new phenomena and concepts, which contribute to the emergence of new linguistic terminological units for their description. In connection with the progress of modern science and technology, as well as the social changes associated with it, which cause a radical restructuring of the conceptual apparatus of many scientific disciplines and the emergence of new fields of knowledge, new concepts appear, which significantly increases the need for nomination. IT terminology is formed by reinterpreting general literary words. Nomination methods, using which the form of lexical units does not change, but only their meaning changes, are called semantic. Also, an important aspect of the study of the term system is the definition of productive methods of term formation. It has been stated that English computer terminology is characterized by a significant level of term formation. The most productive methods of expanding the IT terminological system are affixation, word formation and abbreviation, which is due to the constant need to denote new concepts and phenomena related to computer technologies and the very*

digital nature of computer language. Affixation and word formation are the main methods for creating the denotation of new concepts in the field of computer technologies, based on the meaning of concepts and phenomena already known to the user. The popularity of abbreviation as a term-forming method is due to the computer language's tendency to simplify and economize language units.

Key words: *term, word structure, language of computer technologies, abbreviation, affixation, word formation.*

Стрімка глобалізація політико-економічних та суспільних процесів зумовлює утворення нових явищ та понять, які сприяють виникненню нових мовних термінологічних одиниць для їх опису. У зв'язку з прогресом сучасної науки та технології, а також пов'язаними з ним соціальними змінами, що викликають радикальну реструктуризацію концептуального апарату багатьох наукових дисципліні виникнення нових галузей знань, з'являються нові поняття, що значно підвищує потребу номінації. Усе це призводить до так званого термінологічного вибуху – істотного збільшення кількості нових термінів, виникнення термінологій, що супроводжується появою нових галузей знань [18, с. 9]. Однією із терміносистем, які на сьогодні найбільше розвиваються, є англомовна комп'ютерна термінологія. Недостатнє дослідження її ознак та процесів зумовлює актуальність даної роботи.

Вивченню особливостей термінології як окремої групи лексики приділяється значна увага науковців. Проблематика термінів як загальної системи, їх класифікація, а також специфіка комп'ютерних термінів вивчали Л. Білозерська, Т. Волкова, В. Даниленко, С. Скороходько, О. Селіванова, М. Кізіль, С. Юхимець, М. Олешко, С. Гунько, А. Д'яков, Р. Беррі, М. Гінзбург, Н. Грицик, О. Мікрюков, С. Мойсеєнко, Т. Каде та ін.

Основною метою статті є вивчення продуктивних способів словотвору англомовної комп'ютерної термінології.

Розглядаючи питання визначення поняття «термін», то досі не існує єдиноприйнятого тлумачення, незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених цьому питанню. На думку Л. Капаназе, «якщо підсумувати всі дослідження, присвячені науковій термінології, то можна дійти висновку, що немає одиниці більш багатогранної та невизначеної, ніж термін» [5, с. 247].

Причинами різноманітності визначення цього поняття можуть бути його особливості, а також ступені його вивчення та різні твердження дослідників щодо природи («термін-нетермін») та особливостей (сфера вживання, семантика тощо) термінів.

За В. Карабаном термін визначається як «мовний знак, що репрезентує поняття спеціальної, професійної галузі науки або техніки. Науково-технічні терміни становлять суттєву складову науково-технічних текстів» [6, с. 315]. В. Левчик розуміє під терміном «слово чи словосполучення, яке позначає поняття певної галузі знань чи діяльності людини» [10, с. 25-32]. Схоже визначення поняттю «термін» дає І. Квитко, який також бере до уваги головні особливості терміну та розглядає його як «слово чи словесний комплекс, що співвідноситься з поняттям певної організованої галузі пізнання (науки, техніки), вступає у системні відношення з іншими словами та словесними комплексами й утворює разом з ними в кожному окремому випадку та в певний час замкнену систему, яка характеризується високою інформативністю, однозначністю, точністю та експресивною нейтральністю» [7, с.21].

Для поділу термінів на групи науковці за основу своїх класифікацій беруть різні критерії, тому у лінгвістиці не існує загальноприйнятої класифікації. Залежно від ступеня спеціалізації значення терміни поділяють на три основні групи:

- загальнонаукові терміни – терміни, які вживаються практично в усіх галузевих термінологіях, наприклад: *method, concept, theory*. До цієї категорії відносять і технічну термінологію широкого спектру вживання, наприклад: *device*.

- міжгалузеві терміни – терміни, що використовуються в кількох споріднених або і віддалених галузях. Так, програмування має термінологію, спільну з іншими точними науками, зокрема з алгеброю, наприклад: *variable, function, logarithm*.

- вузькогалузеві терміни – терміни, характерні лише для певної галузі, наприклад інформаційної безпеки: *identification, authentication, cryptography* [13, с. 192].

В основі класифікації термінів В. Акуленко покладено найбільш істотні семантичні ознаки різних термінологій, за якими стоять найбільш загальні відмінності видів людської діяльності [1, с. 115]. Дослідник пропонує поділити терміни на такі групи:

а) офіційно-ділові терміни, що виражають соціально обумовлені, точно визначені законами, договорами або суспільною практикою поняття офіційно ділового спілкування;

б) наукові терміни, що виражають наукові поняття про більш загальні явища та закономірності об'єктивного світу;

в) технічні терміни, що дають точні найменування типовим предметам, процесам або явищам у певній галузі спеціальної діяльності, науки або техніки. До них відноситься й технічна номенклатура, що відрізняється, не предметно-логічними, а називним значеннями і відсутністю системності;

г) суспільно-політичні терміни, що виражають точні наукові поняття суспільно-політичного життя і входять до складу систем аналогічних термінів. До них відноситься суспільно-політична лексика, яскравою ознакою якої є те, що вона передає «загальнонародні» поняття про явища суспільно-політичного життя [1, с. 115].

Розвиток технології змушує якомога швидше систематизувати найменування об'єктів, а комп'ютерна термінологія завжди тісно пов'язана з технічним розвитком. «Спочатку в кожній мові виникає необхідність назвати явище, яке відноситься до певної технічної області, наступною необхідністю є визначення понять і величин, які використовуються для опису цих явищ, а потім слід вказати одиниці вимірювання, якими це можна виміряти» [23, с. 28-30]. Звідси виходить необхідність завжди створювати нову та упорядковувати вже існуючу термінологію мови.

На думку І. Багерової, що «джерелами розширення технічної термінології та її проникнення до загальної мови є:

1) поява нових речей та концепцій у зв'язку з прогресом технологій та розвитком абсолютно нових сфер (наприклад, комп'ютери, супутники, електроніка);

2) спроби освоїти та організувати все більш численні та складніші виробничі та комерційні потреби, дидактичне тощо; звідси необхідність розрізнення та називання окремою назвою речей, людей, понять, які раніше існували, але до цих пір не розрізнялись та не називались (наприклад, відмінність між фотографом та фотографіком нове) [20, с. 46].

Комп'ютерна термінологія розглядається як складова комп'ютерної мови, яку визначають як «спеціальну мову, сформовану

в предметній сфері, що технологічно пов'язана з виробництвом персональних комп'ютерів і програмного забезпечення до них» [22, с. 122]. Як відзначають науковці, загальноживане поняття «інформаційно-комунікативні технології» є широким і включає поняття телебачення та мобільного зв'язку. Тому, комп'ютерну мову можна розглядати як ІТ термінологія.

На думку Л. Верби, «поняття у технічному тексті номінуються термінами, а увесь обсяг змісту традиційного ІТ тексту передається у прямих значеннях мовних одиниць, то повторюваність термінів, призводить до того, що терміни логічно, семантично, формально утворюють мовленнєву структуру технічного тексту. Семантика наукового мовлення формується через семантику термінів. Залежно рівню спеціалізації значення терміни поділяються на групи» [2, с. 78].

ІТ термінологія формується шляхом переосмислення загальнолітературних слів. Методи номінації, з використанням яких форма лексичних одиниць не змінюється, але тільки змінюються їхні значення, називаються семантичними [21, с. 79]. Також важливим аспектом дослідження терміносистеми є визначення продуктивних методів термінотворення. Р.Синдега зауважує, що «найпродуктивнішими є 6 типів морфологічного словотворення у лексиці галузі комп'ютерних наук та інформаційних технологій: 1) афіксація; 2) словоскладання; 3) конверсія; 4) реверсія чи зворотній словотвір; 5) контамінація; 6) скорочення» [15, с. 47-51].

Л. Мигляненко пропонує поділити новоутворені слова з урахуванням їх структурно-семантичних характеристик на лінійні та нелінійні. Лінійні похідні зводяться до складання певних елементів, нелінійні ж не можуть бути представлені у вигляді ланцюжкового структурного аналога. До *лінійних* моделей відносяться: 1) афіксація, що виходять в результаті складання слів (основ) з афіксами (суфіксами або префіксами); 2) складні слова, що виходять в результаті складання двох і більше самостійних елементів мови (слів, словосполучень, основ); 3) змішані утворення (суфіксально-префіксальні і складно-похідні слова); 4) аббревіатури або складноскорочені утворення. До *нелінійних* моделей похідних належать наступні утворення із загальною формулою х-у: 1) конверсійні похідні; 2) слова, отримані в результаті субстантивзації, ад'єктивізації інших частин мови; 3) утворення, отримані в результаті фонологічного перетворення кореня або основи слова; 4)

утворення, отримані шляхом відсікання словозмінних показників (так зване «зворотне словотворення») [12, с. 23-25].

Розглянемо найпродуктивніші з цих моделей детальніше.

Афіксація вважається достатньо продуктивним способом словотвору комп'ютерної лексики, розподіляючись на суфіксальний, префіксальний та суфіксально-префіксальний засоби. Найбільш активним на сучасному етапі розвитку комп'ютерної лексики визнається використання суфіксального способу словотворення (близько 65% від загального обсягу лексичних одиниць, утворених засобом афіксації) [19, с. 16].

Суфіксальні номінації у сфері комп'ютерної техніки та інтернету утворюються за словотворчим правилам типового характеру. На відміну від префіксів, суфікси характеризуються закріпленістю за певними лексико-семантичними розрядами слів. Так, наприклад, для позначення нових професій, пов'язаних з обслуговуванням комп'ютерної техніки та інтернету, використовуються суфікси зі значенням імен діячів, що в англійській мові мають суфікси *-er, -ist* та *in*. У процесі утворення найменувань цього типу виступають, як правило, іменники зі значенням 'об'єкт діяльності людини' та дієслова із загальної семантикою 'дія', [4, с. 66], наприклад, *internet-internetter, user*. До найбільш розповсюджених суфіксів, що використовуються в англійській комп'ютерній термінології, відносять *-ing, -ed, -er/or, -able/ible, -ist, -ion, -ity*, наприклад; *instant-messaging, installable client driver. conversion, queryable*

Префіксальні новоутворення не такі багаточисельні, хоча кількість префіксів та напівпрефіксів перевищує кількість суфіксів та напівсуфіксів. Серед префіксів переважають одиниці латинського походження: *a (n)-, aero-, agri-, anti-, audio-, Euro-, extra-, flexi-, poli-, post-,* та *in*. Серед найбільш продуктивних префіксів слід відмінити: *anti-, co-, de-, non-, post-, pre-, ne-, sub-, in-*. [12, с. 24], наприклад: *antiviral, minidisc, audiofile*.

Продуктивним залишається префікс *cyber-*, інновації, утворені за допомогою цього словотворчого елемента, називають «кібернеологізмами» [14, с. 304], наприклад: *cyberpark, cyberpiracy, cyberaddict, cyberbussiness, cyberbunny*. Також в англійській терміносистемі активно функціонують словотворчі префікси *techno-, tele-* та *e-* наприклад: *televoting, telecomputing, technocreep, e-mail, e-banking*.

Комп'ютерні терміни, утворені афіксальним способом, складають 24 % всіх новоутворень і в незначній мірі поступаються складним словам. Ці дві моделі словотворення розглядають як основні способи творення нових лексичних одиниць, а також найбільш продуктивними.

У свою чергу, ці два способи новотворення слів відрізняються насамперед характером позначення явищ. Як зазначає Л. Гафурова, в процесі створення слова відбувається об'єднання словоскладання та слововиводу, як наслідок, з'являються синтаксичні композити, що репрезентують складні слова, оформлені за допомогою афікса в єдине ціле. Але тим не менше процес утворення подібного слова здійснюється насамперед шляхом складання основ [4, с. 63], наприклад: *sideloading* (side+load) – 'копіювання завантажених з мережі даних на карту пам'яті або інший змінний пристрій'), *spear-phishing* (spear+phish /модифіковане "fish"/) – відправка електронного листа конкретній особі під виглядом повідомлення від нібито відомого йому адресанта з метою отримати («вивудити») певну інформацію, *webhead* (web+head) – 'людина, яка активно використовує Інтернет', *gearhead* (gear+head) – 'палкий шанувальник техніки', *firewall* (fire+wall) – 'програмне забезпечення для захисту від несанкціонованого проникнення в локальну мережу або комп'ютер користувача'.

На думку З.Аліметая, «утворення слів відбувається тоді, коли два або більше слова або знаки з'єднуються для створення більш довгого слова, написаного окремими частинами англійською мовою. Значення новоутвореного слова може бути схожим або відрізнитися від значення його окремих складових частин. У складних словах корені слова можуть складатися з однієї й тієї ж частини мови, наприклад, *homepage* (домашня сторінка), що складається з двох іменників *home* (дім) і *page* (сторінка), або ж вони можуть належати до різних частин мови, як, наприклад словосполучення *loggingin* (реєстрація в системі, або вхід в систему), що складається з іменника *logging* (*zanuc*) і прийменника *in* (*в*) [24, с. 120].

Згідно досліджень М. Кізіль, частовживаними моделями утворення складних комп'ютерних термінів є: $N+N$ – поєднання простих основ іменників, наприклад: *dial tone*, *email fatigue*, *googleability*; $N+N+suffix$ – поєднання простих основ іменників і суфікса, наприклад: *Googleganger*,

body shopper; *Adj+N*– поєднання прикметникової та іменникової основи, наприклад: *sock puppet*, *dark net*; *N+Adj* – поєднання іменників і прикметників, наприклад: *device-agnostic*; *N+Part I* – поєднання іменника і дієприкметника, наприклад: *cloud computing*, *Google dorking*, *songlifting*. Найбільш численною групою інноваційних одиниць є номінативні поєднання, тобто двокомпонентні комплекси, утворені за моделями *N1+N2* [8, с. 110].

Іншим продуктивним засобом словотвору є *аббревіація*. Аббревіація є одним із способів компресивного словотворення, що ідеально вписується в відкриту лексичну систему мови і максимально відповідає всім потребам суспільства [9, с. 7].

Під загальною назвою «скорочення» криються численні та різноманітні процеси й результати, загальним для яких є те, що слово так чи інакше скорочується, стає коротшим у порівнянні зі своїми прототипами [11, с. 110]. Роль аббревіації велика, оскільки вона виконує не тільки найважливішу функцію номінації, а й поряд з нею прагматичну функцію, тобто «служить знаками, що замінюють довгі по написанню найменування», маркерами соціального статусу мови, маркерами певного регістра мовного спілкування, стилістичними засобами, що додають особливий колорит, а також засобом поповнення словникового складу. Крім того, однією з основних функцій є економія часу і зусиль, витрачених на вимову або написання. Наявність аббревіації у мовній свідомості сучасного суспільства надзвичайно важлива, саме тому варто говорити про зростання значення цього способу словотворення у майбутньому [3, с. 64].

На думку науковців, вивчаючи ІТ- термінологію англійської мови вважають, що їй характерна морфологічна аббревіація, тобто скорочення абривіатурного типу. Вони стверджують що найпоширенішими типами абривіатур у комп'ютерній термінології англійської мови є:

- **ініціальні** абривіатури (82% від загальної кількості скорочень), наприклад: *HTTP* – Hyper Text Transfer, *OS* – operational system, *DB/db* – database, та поділяє їх на усічення, гібриди, контрактури, телескопія. До них відносять буквені скорочення (алфаветизми) та акроніми, омонімічні словам загальнолітературної мови. Цей тип є специфічним для творення англійських ІТ-термінів, наприклад: *CASE* – Computer-Aided Software Engineering, *MAN* – Metropolitan Area Network, *ROSE* –Remote Operations Service Element, *CAT* – Computer-

Aided Tomograph, які за своєю графічною й фонетичною формою збігаються із загальнолітературними словами. Вона характеризує цей тип абрєвіатур як—буквеноскладові скорочення;

- тип *усічених утворень*, за яким створено терміни, наприклад: *bit* (Binary + digiT), *rlogin* (Remóte+LOGIN), *abend* (ABnormal+END);

3) *контамінації*, тобто терміни, які утворилися в результаті злиття структурних елементів двох мовних одиниць на базі їх структурної подібності чи тотожності, функційної чи семантичної близькості, наприклад: *netiquette* (net+etiquette); *scalability* (scale+ability); *botnet* (robot +net) [17, с. 72].

Б. Шуневич поділяє абрєвіатури на нетрадиційні (нестандартні), фразові та комбіновані. До нетрадиційних відносяться абрєвіатури, в яких замість перших букв слів, від яких вони утворені, використовуються цифри і/або букви, вимова яких збігається в англійській мові з вимовою певних слів у словосполучі, наприклад: *f2f*, тобто *face-to-face* [16, с. 264].

Б. Шуневич зауважує, що з речень у різних формах, частин складносурядних або складнопідрядних речень, скорочених варіантів речення тощо можуть утворюватися фразові та комбіновані абрєвіатури, наприклад: *YIU* – Yes, I understand, *AYT* – Are you there?, *BYKT* – But you know that ...; *IIRC* – If I remember correctly ..., *BBL* – Be back later; *WB* – Welcome back, *TYVM* – Thank you very much [16, с. 264].

Комбінованими абрєвіатурами Б. Шуневич пропонує називати поєднання фразових і нетрадиційних абрєвіатур, тобто у фразових абрєвіатурах замість перших літер деяких або всіх слів використовуються цифри і/або букви, їхня вимова збігається в англійській мові з вимовою певних слів, наприклад, U замість you, 4 (four) замість for, як у реченні *W84M* – Wait for me [16, с. 264].

Отже, можна твердити, що англійська комп'ютерна термінологія характеризується значним рівнем терміноутворення. Найбільш продуктивними методами розширення ІТ-терміносистеми є афіксація, словоскладання та абрєвіація, що зумовлено постійною потребою позначення нових понять та явищ, пов'язаних з комп'ютерними технологіями, та самою цифровою природою комп'ютерної мови. Афіксація та словотворення виступають основними методами при створенні денотації нових понять у сфері комп'ютерних технологій,

беручи за основу значення понять та явищ вже відомих користувачу. Популярність абрєвіації як методу термінотвору зумовлена тяжінням комп'ютерної мови до її спрощення та економізації мовних одиниць. Перспективами подальших досліджень є вивчення семантичних особливостей термінотворення у комп'ютерній мові.

Література:

1. Акуленко В. В. Вопросы интернационализации языка. Харьков : Изд-во Харьковского университета. 1972. 216 с.
2. Верба Л. Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов : монографія. Вінниця : Нова книга, 2008. С. 78.
3. Вишнякова Е. А. Место аббревиации в словообразовательной системе современного английского языка. Сер. Гуманитарные науки. Москва : МГУ, 2014. С. 62-66.
4. Гафурова Л. С. Неологизми в мікросистемі термінів зі сфери інформаційних технологій (на матеріалі тлумачних і тлумачно-перекладних словників англійської та німецької мов). Вінниця. 2020. 93 с.
5. Капанадзе Л. А. Структура и тенденции развития электронных жанров. Жизнь языка : сб. ст. к 80-летию М. В. Панова. М. : Языки славянских культур, 2001. С. 246–255.
6. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : Нова книга, 2002. 564 с.
7. Квитко И.С. Термин в научном документе. Львів: Вища шк, 1976. 128 с.
8. Кізіль М.А. Структурно-семантичні та соціо-функціональні параметри метатерміносистеми англійської мови сфери комп'ютерних технологій : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Запоріжжя, 2016, 298 с.
9. Корінна О. Абрєвіація в сучасній англійській мові. Умань : Уманський державний педагогічний університет. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2013/visnuk_49.pdf
10. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Москва : Изд. ЛКИ, 2007. 256 с.
11. Мешков О. Д. Словообразование в современноманглийском языке. Минск. Высшая школа, 1985. 187 с.

12. Мигляченко Л. Г. Моделі утворення неологізмів в комп'ютерній технології *Функциональная лингвистика*. 2010. Т. 2. С. 23 – 27
13. Рудницька Т. Г. Особливості перекладу складних технічних термінів у галузі інформаційних технологій. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Сер. : Філологічні науки (мовознавство)*. 2018. №9. С. 191-194.
14. Синдега Р. Є. Особливості перекладу англomовної терміносистеми галузі комп'ютерних наук та інформаційних технологій. *Нова філологія*. 2009. № 34. С. 304 – 307.
15. Синдега Р. Способи утворення англomовної комп'ютерної лексики. *Вісник Львів. нац. ун-ту. Серія «Іноземні мови» / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, Вид. центр ЛНУ*. 2010. Вип. 17. С. 47–51.
16. Шуневич Б. Структурні та функціональні особливості англійської термінології з робототехніки : дис. ... канд. філол. наук. Л., 1991. 532 с.
17. Юхмина Е. Адаптация англоязычных компьютерных терминов к лексической системе русского языка : дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Челябинск, 2009.
18. Aitchison J. *Language Change: Progress or Decay?* Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 324 p.
19. Antrushyna H. B., Afanaseva O. V., Morozova N. N. *Leksykolohtya anhlyiskoho yazyka: Ucheb. posobyedliastudentov*, Moskva: Drofa. 1999. 288 s.
20. Bajerowa I. Wpływ techniki na ewolucję języka polskiego. *Nauka dla Wszystkich* : zbióresejów. 1980. Т. 309. P 46.
21. Gaiduk M. *Language Changes in Modern English under Computerisation Impact // Computer Science and Information Technologies, 2009 : Fourth International Scientific and Technical Conference, 15–17 October 2009, Lviv, Ukraine*
22. Jaleniauskiene, Evelina & Čičelytė, Vilma. *Insight into the Latest Computer and Internet Terminology. Studies About Languages*. 2011. p.120-127
23. Pawluk K. *Perypetie i zawilości terminologii z zakresu najnowszej techniki*. NowaElektrotechnika. 2007. № 5. P. 28–30.
24. Zamira (Metaj) Alimemaj. *Web-language and word-formation processes on slang words*. Vlore : LinguaMobilis, 2012. P. 119-125.

Науковий керівник: д. ф. н., проф. Єсипенко Н.Г.

COMMUNICATIVE STRATEGIES IN POLITICAL SPEECHES BY JOSEPH BIDEN ON COVID-19

Анотація. Статтю присвячено дослідженню комунікативних стратегій у політичних промовах Джозефа Байдена про COVID-19 за період з січня 2020 року по квітень 2021 року. Предметом дослідження виступає сучасний політичний дискурс англомовних політиків США. Метою роботи є комунікативні стратегії та тактики, якими користуються англомовні політики США у своїх політичних промовах про COVID-19, а також лінгвістичні засоби, які сприяють їх реалізації.

Ключові слова: комунікативна стратегія, комунікативна тактика, тактика інформації та інтерпретації, літературні засоби, метафора.

Summary. *The article is devoted to the study of communicative strategies found in political speeches by Joseph Biden on COVID-19 for the period from January 2020 until April 2021. The total duration of speeches is 2,5 hours. Materials for the analysis were selected from NBC News, REV Speech-to-Text-Services, Rolling Stone Political News, ABC News, The New York Times, and USA Today. The subject of the study is the modern political discourse of English-speaking politicians of the USA. The objective of the work is communicative strategies and tactics exploited by English-speaking politicians of the USA during their political speeches on COVID-19, as well as language tools adopted for their implementation in the political arena. The practical value of the research lies in possibility of the usage of its results in the educational process, namely during lectures and practical courses in communicative linguistics, discourse analysis, cultural linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics, and linguistic pragmatics. Furthermore, newly-distinguished communicative strategies and tactics can be applied in further research on communication strategies and tactics. The*

research results prove that Joseph Biden shows a distinct preference in argumentative strategy while speaking about COVID-19. Besides, Joseph Biden does not employ manipulative and underestimation communicative strategies as his speeches can be regarded as accurate, informative and relevant ones. The proposed comprehensive approach to the analysis of communicative strategies and tactics may serve as a basis for describing political speeches on the same topic by other politicians.

Key words: *communicative strategy, communicative tactics, tactics of information and interpretation, literary devices, metaphor.*

Joseph Biden, the current president of the USA, is popularly known due to his restrained manner of behaviour and clear style of speaking. What is more, his political speeches contain accurate and up-to-date information relevant to the general topic of a particular talk. On the other hand, Mr. Biden tends to invent his own phrases and make use of them in the form of clichés during a good many speeches related to COVID-19. Apart from that, he takes advantage of various literary devices which assist him in creating the overall picture of the situation with coronavirus in America. Nonetheless, the results of our linguistic investigation unveil some other peculiarities which make speeches of the 46th president of the USA so characteristic of him and, meanwhile, formidable in terms of language studies.

First of all, Joseph Biden can be considered to be a committed supporter of the repetition practice since he puts it to work quite often during his political speeches and briefings connected with COVID-19. In the majority of cases, it serves as a means of implementation of two main purposes, namely saying over words and phrases to recollect the next part of the talk and stressing some preeminent information. Thus, we propose distinguishing a separate communicative strategy of repetition (utilized 15 times) and breaking it down into tactics of iteration (5 times) and tactics of amplification (10 times). The following quotations exemplify our assumption:

1. “I offered as salient prayer, and silent prayer, it was both salient and silent” [6] – repetition strategy, tactics of iteration.
2. “And it doesn’t require there to be an absolute winner. It says the apparent winner. The apparent winner” [2] – repetition strategy, tactics of iteration.

3. “No national shutdown. No national shutdown, because every region, every area, every community can be different” [1] – repetition strategy, tactics of amplification.

4. “Five things we’ll do in an attempt to turn things around. Five things, to turn frustration into motivation. Five things, to help us meet our goal of 100 million shots by the end of our first 100 days in office” [10] – repetition strategy, tactics of amplification.

As for literary devices found in Biden’s speeches on the pandemic, his beloved metaphor “dark winter”, which can be detected in 4 out of 15 analyzed speeches, is worth mentioning, for instance, “Truthfully, we remain in a very dark winter” [10]. We reckon that this metaphor performs the function of notifying the American society that the state of affairs with COVID-19 is not one of the most favourable to them. Another vivid metaphor is “We remain in the teeth of this pandemic” [4], which emphasizes one more time present hardships. One more beautiful example of a metaphor is “Between sundown and dusk, let us shine the lights in the darkness” [81], which is meant to give the American people hope that everything is going to be fine again someday. Along with that, there is a stunning metaphor “I’m going to move heaven and earth to get us going in the right direction” [9], which Mr. Biden turns to account to highlight his efforts to combat coronavirus. Additionally, there is a few cases of personification which compare coronavirus to a real person that terrorizes the USA, such as “We’re in a war with this virus” [10], “Once in a century virus has decimated our economy and it’s still wrecking havoc on our economy today” [7], and “It’s been 343 days since the virus that has ravaged our nation tragically claimed its first life” [8]. Except from that, there is a metonymy, namely “North, South, East, and West” [2], which presupposes people living there and not parts of the country.

Besides, we pay attention to the fact that Joseph Biden’s speeches possess several occasions of antithesis, one of the most obvious examples of which is “A president can make a market climb or cause it to fall, can send people to war, can bring peace” [2]. Undoubtedly, the speaker attempts to play with contrasts in order to make that quote stand out among other citations. Another special stylistic device is pleonasm “the honest truth” [6] needed to underline that Biden does not lie and remains candid with his audience. Finally, there are several distinct

similes, including likening nurses to angels [81] and doctors to heroes [2], phrases, such as “The story of this vaccination campaign is like the story of everything hard and new America does” [5], “We’re going to work like the devil with state and local leaders on mask mandates” [2], “I’ll take responsibility because it is, this is like going to war” [2], all of which are intended to publicize some of the difficulties connected with COVID-19 and point out the crucial role of those citizens who take active part in the fight against it.

Furthermore, we would like to spotlight that Joseph Biden prefers addressing to his audience as “folks”, which he brings into play 46 times in his political speeches about COVID-19. Yet, in his speeches this word is viewed as a collective noun referring to some common group of people without naming anyone exactly. For example, “...we support the states with the resources they’ll need to get to the folks who have been often overlooked or ignored...” [1], “America is built by the working folks and middle class” [3], “And I was in constant contact with all the local officials, governors, city, county, all folks, including the various unions you all belong to and the skills that you all possess” [2].

After all, it should be accentuated that the current president of the USA frequently denies that his speeches and appeals have anything to do with politics, saying that it is a conscious act of patriotism. The most apparent cases are the following:

1. “It’s not a political statement. It’s a patriotic duty” [1].
2. “As part of the 100 day challenge I’m going to be asking the American people to wear a mask for the first 100 days of my administration. It’s not a political statement, it’s a patriotic duty” [9].

In the same way, Mr. Biden opposes any political involvement in the sphere of science as he is convinced that it should be completely independent. Further, scientists should take into account only scientific data proven by experiments, “We’re going to make sure they work free from political interference. That they make decisions strictly based on science and healthcare alone. Science and health alone, not what the political consequences are” [6].

Conversely, Joseph Biden is likely to ask himself various questions during his political speeches and answer them afterwards. Notwithstanding, some of those questions can be regarded as rhetorical

ones since they lack any kind of response on his or anyone's part. For instance, "How are we going to do it? In what coordinated way can it be done? We discussed a number of critical ways we can work together and unify around a national approach to controlling COVID-19" [1] (a usual question) and "How many of you out there don't have enough food to eat? How many of you out there are worrying whether you can pay next month's rent or pay your mortgage?" [4] (a rhetorical question).

In addition, Mr. Biden is in the habit of drawing on his personal experience, in particular, he recurrently mentions his father and mother, his departed son, and his family in general in order to show his deep understanding of the circumstances faced by Americans. To illustrate this statement, there is one quotation, "My dad. Me and my siblings, I was the oldest, I probably the only one that really fully understood it early on, was he said, "Joey, a job's about a lot more than a paycheck. It's about your dignity. It's about respect. It's about your place in the community. It's about being able to look your kids, your family, your friends in the eye..." [3].

In terms of communicative strategies, Joseph Biden strongly favours information and interpretation strategy which he adopts 63 times and which is actualized through tactics of recognizing the existence of the problem (30 times), tactics of identifying ways to solve the problem (25 times), explanatory tactics (4 times), commenting tactics (1 time), and tactics of considering information from a new angle (3 times). To our way of thinking, the aforementioned communicative strategy is so peculiar to the current president of the USA due to the fact that most of his political speeches encompass detailed plans of actions on how to handle the pandemic and support every stratum of the American society, including the minorities which are also introduced in some of his speeches.

In respect of tactics of recognizing the existence of the problem, it can be observed in operation with the help of the negative particle "not", nouns "failure" and "slow down", and the phrase "it's going to take some time". Thus, in many cases Mr. Biden admits that there are still multifarious issues which should be solved as quickly as possible. To typify, there are a couple of phrases, such as "We don't have access to all the information" [1], "We didn't do the things that had to be done"

[3], “It’s not getting better” [6], etc. As we can see, all the sentences are primarily negative with a stress on the spheres that should be improved.

Reasonably, tactics of recognizing the existence of the problem is typically followed by tactics of identifying ways to solve the problem, which shows Biden’s desire not just to name some obstacles, but also to delineate methods of their overcoming. The characteristic features of this tactics are enumeration (the first thing, the second thing, etc., or firstly, secondly, etc., number one, etc.) and the phrase “we’re going to...”. In the matter of exemplification, there are the next quotes:

1. “We’re going to provide cities, states, schools, businesses with federal guidance on operating” [2].

2. “First, we will immediately work with States to open up vaccinations to more priority groups” [10].

Explanatory tactics, in its turn, encloses some reference to the past events and their link to the future actions. The exemplary phrases are “I explained how...” [8] and “I’ve said in the past...” [4]. In a similar way, we would like to put accent on tactics of considering information from a new angle because of its unique phrasing, “There’s a significant rise in spousal abuse. There’s a significant rise in suicides. It’s all real” [2]. Although it may appear irrelevant to some, it makes sense perfectly as Joseph Biden views a few matters divergently struggling to resolve them, too.

Consecutively, argumentative strategy is the second most widely used communicative strategy (44 times) which is expressed by tactics of reasonable assessments (16 times), tactics of contrastive analysis (2 times), tactics of pointing to the future (7 times), and illustration tactics (19 times). Without a doubt, Joseph Biden provides a lot of statistical and empirical data in his political speeches, which causes the prevalence of this strategy. We are inclined to give emphasis to the illustration tactics presented by phrases “for example”, “for instance” and identifying various occasions applicable for a particular remark in his speeches both from his personal life and life of other people:

1. “We know that’s the case, for example, in black, Latino, and Native American communities” [8].

2. “Gerald Bon and Corey Hamilton are both DC firefighters. I said to Corey that old expression, God made man, then he made a few firefighters. Thank God we have them. And Linda Bussey is a manager

of a Safeway grocery store in Bethesda. Victoria Ledgerwood Rivera, who is a local school counselor. And Elizabeth Calloway, who is a registered nurse who administered these shots” [5].

Henceforth, tactics of reasonable assessments can be outlined by numerical phrases, such as in “We have to actually get vaccinations into the arms of 330 million Americans” [1] or in “We’re likely to lose up to total of 400,000 lives, another 150,000 lives” [1]. As a matter of fact, tactics of pointing to the future is mainly described by means of various forms of future tense, including “be going to” and Future Simple. However, it should be noted that this tactic is not a groundless statement about the future, it is rather a well-founded forecast of the events:

1. “Our economy is poised to come back and come alive and I can see a return to normalcy in the next year. I also see incredible opportunities for our nation in the years ahead in job creation, clean energy, racial equality, and much more” [9].

2. “The cases will continue to mount” [6].

The third most universal communicative strategy is strategy of forming the emotional mood of the addressee (27 times) defined by tactics of unity (18 times), tactics of appealing to the emotions of the addressee (2 times), and tactics of taking into account a set of moral values of the addressee (7 times). It seems that Joseph Biden is fully aware of the feelings of the American people and, consequently, ‘plays on their heartstrings’, so to speak. It is noticeable that tactics of unity customarily calls for the unification of the nation as it will be impossible to combat coronavirus if people do not act together and support each other. Accordingly, Biden’s selection of words and phrases meets this goal:

1. “It’s important to do that as a nation. We must also act though, not just remember” [6].

2. “We’ve never failed when we stood together, and if there’s ever a time we need to stand together it’s now” [4].

We reckon that tactics of taking into account a set of moral values should also be dwelled upon since Biden takes advantage of it every time when he brings up the challenges currently faced by the minorities. Correspondingly, the choice of phrases consists of expressions “the black and the white” [2] and “Latino, Native American communities”

[9]. For example, “It’s a critical piece to account for a tragic reality of the disproportionate impact this virus has had on black, Latinos, and Native American people, who are being infected about four times the rate of white Americans” [8].

Another essential peculiarity of political speeches on COVID-19 by Joseph is the recurrent usage of the performative verb ‘promise’, namely in the clause “I promise”, which has been applied by him 23 times. Therefore, we can state that agitation strategy, comprised of tactics of promises (21 times) and tactics of appeals (2 times), is the fourth most distinguished communicative strategy implemented 23 times. For instance, “I promise you we will” [9] or “I’ve watched a lot of presidents in my career. I’ll make mistakes, but I promise you I’ll acknowledge them when I make them as well as I’ll take responsibility” [2].

On the contrary, Joseph Biden’s least brought to bear communicative strategy is self-defence strategy found only 4 times in his speeches and displayed only by two of the possible three tactics, namely tactics of justification – 1 time and tactics of criticizing the opponent’s position – 3 times. In our view, there is no need for the current president of the USA to implement this strategy since his speeches are generally believed to be quite coherent and unambiguous. Some of the cases are the following:

1. “Everybody asks that question every single time I stand here. It was a hypothetical question. The answer was I would follow the science. I am not going to shut down the economy, period. I’m going to shut down the virus” [1] – tactics of justification.

2. “As you made clear earlier this month, the Trump administrations policy of holding back close to half the supply of the vaccines available did not make sense” [8] – tactics of criticizing the opponent’s position.

By the same token, Joseph Biden does not rely on the manipulative strategy which cannot be detected in his political speeches on coronavirus at all. Hence, we surmise that his addresses can be perceived as transparent ones with no occurrences of falsification of facts, exaggerations, shifts of emphasis or any other methods of linguistic manipulation of information. Additionally, Mr. Biden’s speeches contain no cases of underestimation strategy.

In conclusion, Joseph Biden can be deemed as a straightforward

politician whose political speeches embody factual reports on the current state of affairs with COVID-19 in the USA. In general, he concentrates all of his efforts on making the American society aware of the existing problems and taking some concrete actions to solve them immediately. Although he occasionally resorts to commonly accepted language clichés and his own hackneyed phrases, they are not numerous and do not really affect the overall tone of his talks. Furthermore, the current president of the USA combines plentiful examples and statistical matters in order to illustrate his statements in the best way possible. Thus, we imagine Joseph Biden's response to the coronavirus to be appropriate and rapid with no misrepresentation of any of the available evidence. To summarize, Joseph Biden used the following communicative strategies and tactics in his political speeches on COVID-19: information and interpretation strategy (tactics of recognizing the existence of the problem, considering information from a new angle, identifying ways to solve the problem, explanatory and commenting tactics), argumentative strategy (tactics of reasonable assessments, contrastive analysis, pointing to the future, and illustration tactics), self-presentation strategy (tactics of solidarity and emphasizing positive information), strategy of discrediting and attacking (tactics of accusation), self-defence strategy (tactics of justification and criticizing the opponent's position), strategy of forming the emotional mood of the addressee (tactics of unity, appealing to the emotions of the addressee, and taking into account a set of moral values of the addressee), agitation strategy (tactics of promises and appeals), and repetition strategy (tactics of iteration and amplification).

References:

1. Joe Biden & Kamala Harris COVID-19 press conference after meeting with Governors Transcript. (n.d.). Retrieved April 01, 2021, from <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-kamala-harris-covid-19-press-conference-after-meeting-with-governors-transcript>
2. Joe Biden meets WITH FRONTLINE health care Workers transcript November 18. (n.d.). Retrieved April 01, 2021, from <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-meets-with-frontline-health-care-workers-transcript-november-18>

3. Joe Biden Roundtable on economic impact of Covid-19 Transcript December 2. (n.d.). Retrieved April 04, 2021, from <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-roundtable-on-economic-impact-of-covid-19-transcript-december-2>
4. Joe Biden speech at National Institute of Health (NIH) TRANSCRIPT FEBRUARY 11: 200 million More vaccine DOSES PURCHASED. (2021, February 11). Retrieved April 02, 2021, from <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-speech-at-national-institute-of-health-nih-transcript-february-11-300-million-vaccinated-by-july>
5. Joe Biden speech on 50 Million COVID-19 VACCINES TRANSCRIPT February 25. (n.d.). Retrieved April 03, 2021, from <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-speech-on-50-million-covid-19-vaccines-transcript-february-25>
6. Joe Biden speech On COVID-19 Response TRANSCRIPT January 21. (n.d.). Retrieved April 01, 2021, from <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-speech-on-covid-19-response-transcript-january-21>
7. Joe Biden speech on economy & Covid-19 Relief TRANSCRIPT February 5. (n.d.). Retrieved April 03, 2021, from <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-speech-on-economy-covid-19-relief-transcript-february-5>
8. Joe Biden Speech transcript On COVID-19 economic recovery plan. (2021, January 15). Retrieved April 03, 2021, from <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-speech-transcript-on-covid-19-economic-recovery-plan>
9. Joe Biden Speech transcript On COVID-19 Vaccination Efforts: «Falling far behind». (n.d.). Retrieved April 03, 2021, from <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-speech-transcript-on-covid-19-vaccination-efforts-falling-far-behind>
10. Joe Biden Speech transcript on National COVID-19 Vaccination Plans. (2021, January 18). Retrieved April 01, 2021, from <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-speech-transcript-on-national-covid-19-vaccination-plans>

Науковий керівник: к.ф.н., доц. Сапожник І.В.

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІСЕННОГО ДИСКУРСУ

Анотація. *Стаття присвячена дослідженню стилістичних засобів у пісенному дискурсі. Надано визначення пісенного дискурсу, та розглянута класифікація стилістичних засобів. Стаття містить аналіз текстів англomовного пісенного дискурсу з метою виявлення фонетичних, лексичних та синтаксичних стилістичних засобів. Аналіз показав, що використання стилістичних прийомів мають різне значення у поп і рок піснях.*

Ключові слова: *пісенний дискурс, стилістичний засіб, поп, рок, пісенний текст*

Summary. *This article is devoted to the study of stylistic devices in English song discourse. It considers the concepts of "discourse" and "song discourse", gives a brief overview of the functions, structure and ideas of song discourse. Attention is paid to the overview of pop and rock discourse as genres of music. Their main themes and functions are also examined. The basic classification of stylistic devices by different scientists is considered. The practical significance of the research is that the results and materials of the research can be used in compiling textbooks on stylistics, in order students practice not only analysis of the literary texts but also texts of the songs. The major content of the study includes the analysis of the texts of English song discourse in order to point out phonetic, lexical and syntactic stylistic devices and their meaning and role in the songs. To achieve the goal of research songs by rock and pop artists were studied. Also, a comparative analysis of the use of stylistic devices in pop and rock discourse was conducted. The results showed that rock and pop discourse have common features due to lexical, phonetic and syntactic devices, but some differences were also analyzed. The following methods are used in the research: method of study and analysis of literature, method of linguistic analysis of songs, method of culturological analysis*

Key words: song discourse, stylistic device, pop, rock, song text

Постановка проблеми. У лінгвістичних дослідженнях різні науковці більше звертають увагу на аналіз текстів літературного дискурсу. Проте, аналіз засобів у англomовному дискурсі до сих пір не було предметом спеціального вивчення. У зв'язку з розвитком музичної культури, вивчення англomовного пісенного дискурсу і розгляд особливостей англomовних пісень на предмет знаходження у них стилістичних засобів та виявлення їхнього впливу на сприйняття слухача є невід'ємною частиною нашого дослідження.

Останнім часом поняття “дискурс” набуло значущості у багатьох наукових дисциплінах. В.І. Карасик характеризує дискурс як «текст, занурений у ситуацію спілкування» [4, с.5]. Подібним чином дискурс визначає та Н.Д. Арутюнова, згідно з якою дискурс є “мовленням, зануреним у життя” [1, с.136]. Вона має на увазі під дискурсом сукупність лінгвістичних та екстралінгвістичних категорій. На її думку, дискурс – це текст та умови чи ситуації його створення та використання.

Щоб проаналізувати стилістичні засоби у піснях, потрібно також дати визначення поняттю “пісенний дискурс”. Під впливом глобалізації сучасна англomовна пісня стала одним із потужних ресурсів поширення англійської мови та засобом популяризації культури Великобританії та США. Завдяки цьому у сучасній лінгвістиці стрімко зростає увага до феномену пісенного дискурсу.

Л.Г. Дунашева розуміє під пісенним дискурсом “текст пісень у сукупності з контекстом їх створення та інтерпретації”. Вона також виділяє основні функції пісенного дискурсу:

1. Емотивна функція – виражається через оцінку автора до теми повідомлення та до комунікативної ситуації.
2. Конативна функція – стає помітною через вплив на слухача, залучення його уваги.
3. Референтна функція (інформативна) функція – виражається через передачу змістовно-фактуальної інформації.
4. Поетична функція виражається шляхом використання у музичних творах образотворчо-виразних засобів.
5. Фатична функція- сприяє використанню різних мовних прийомів.

6. Етноконсолідаційна функція - дискурс згуртовує людей та етнос

7. Самоідентифікаційна функція - стає помітний через ставлення виконавця. [3, с. 158]

Метою нашого дослідження є вивчення сучасного англomовного пісенного дискурсу і розгляд особливостей різних стилістичних фігур в піснях та аналіз зразків англomовних пісень на предмет знаходження в них стилістичних засобів, виявлення їхнього впливу на сприйняття слухача.

Стилістичні засоби, що знаходяться на різних рівнях стилістики, пов'язані між собою, і не можуть існувати без взаємодії друг з одним. Різні вчені-лінгвісти відносять одні і ті ж стилістичні прийоми до різних рівнів стилістики.

Наприклад, І.Р. Гальперін поділяє стилістичні засоби на лексико-фразеологічні, синтаксичні та фонетичні. До лексико-фразеологічних стилістичних засобів відносяться метафора, метонімія, іронія, антономазія, епітет, оксиморон, використання вигуки, каламбур (гра слів), зевгма, перифрази, евфемізми, порівняння, гіпербола, використання прислів'їв та приказок, алюзії, цитати. До синтаксичних стилістичних прийомів відносяться інверсія, відокремлення, еліпс, замовчування, невласне-пряме мовлення, непрямо пряме мовлення, питання у оповідальному тексті, риторичне питання, літота, паралельні конструкції, хіазм, повтори, градація, ретардація, антитеза. До фонетичних стилістичних засобів звукової організації висловлювання належать інтонація, алітерація, ономапоєа, рима, ритм [2, с.98].

В.А. Кухаренко поділяє стилістичні засоби на наступні групи:

1) лексико-стилістичні засоби: метафора, уособлення, метонімія, іронія, гіпербола, епітет, зевгма, каламбур (гра слів);

2) синтаксичні стилістичні засоби: інверсія, риторичне питання, еліпс, саспенс, повтори, паралельні конструкції, хіазм, багатосоюзність, безсоюзність, апосіопеза.

3) лексично-синтаксичні стилістичні засоби: антитеза, порівняння, градація, перифраз, літота;

4) графічні та фонетичні стилістичні прийоми: орфографічні помилки, курсив, великі літери, курсив, підкреслення, асонанс, ритм, алітерація, ономапоєа, ритм [5, с.45].

У нашому дослідженні ми аналізуємо тексти рок і поп дискурсу на виявлення у них стилістичних засобів, тому варто зазначити основні особливості цих дискурсів та проаналізувати наявні у них прийоми.

Якщо звернутися до джерел, можна зрозуміти, що рок-музика не має чіткого поняття, а є узагальнюючою назвою низки напрямків популярної музики. У перекладі з англійської мови слово “rock” означає “качати”, що вказує в даному випадку на характерні ритмічні відчуття цього музичного спрямування. Саме тому особливе значення на сприйняття пісенного тексту мають такі фонетичні прийоми, як ритм і рима. Якщо подивитися на деякі тексти рок пісень, можна побачити, що кількість складів із наголосом варіюється:

Британський рок гурт **The Beatles:**

“She Loves You” ma “Hello, goodbye” :

“She loves you - Yeah! Yeah! Yeah!

She loves you - Yeah! Yeah! Yeah!

She loves you - Yeah! Yeah! Yeah! Yeah” [14]

В цих рядках ми спостерігаємо однакову кількість наголошених складів-6. Но якщо порівняти з другою піснею того ж самого гурту:

“Hello, hello

I don't know why you say goodbye

I say hello” [13]

В цій пісні неоднорідна кількість складів з наголосом, кожний рядок має свій віршований розмір. Подані нами приклади підтверджують те, що неоднорідність складів трапляється через музичне виконання, так як якщо один з рядків довший за інший, музикант може, або проспівати коротку, або заспівати швидше довгу. Це зовсім не свідчить про відсутність ритму та рими у текстах англомовних пісень. Це означає те, що мелодія є голоснішою за ритмічну структуру і ритм просто їй піддається.

Варто також зазначити, більшість текстів рок-музикантів, як і сама музика мають певний характер - протест. Представники панк-року оспівують свою думку проти всього: уряду, законів, моралі тощо. Класичний рок відображає теми дороги, свободи та іншого, що пліч-о-пліч пов'язане з байкерським способом життя.

Текстам рок-музики притаманні не лише певна поетична мова, а й наявність глибокого сенсу, змістовність. Якщо почати перераховувати теми, порушені рок-поетами, то список може бути достатньо довгим. Ми виділимо декілька:

- тема кохання;
- тема смерті обігрується не як заклик до суїциду, а навпаки, як питання пошуку сенсу життя;
- тема протесту

Ці теми та мотиви автори пісень створюють здебільшого за допомогою лексичних засобів.

Американський рок гурт **Pink Floyd**:

“How I wish, how I wish you were here

We’re just two lost souls

Swimming in a fish bowl

Year after year” [11]

В цьому прикладі, “a fish bowl” - це світ, а “souls” - це люди, які справді розгублені й загублені в ньому. В даній композиції автор використовує метафору, що описати тему пошуку сенсу життя.

Композитори рок пісень також використовують такі прийоми як метонімія або синекдоха:

Американська рок група **Arctic Monkeys**:

*“Darling how could you be so **blind**?”* [7] - виділене слово є метонімією, адже воно посилається на несвідому людину. Автор використовує цей прийом, щоб описати чоловіка, який одержимий любов’ю до жінки, яка йому зраджує, але він цього не бачить і не хоче розуміти.

Американський гурт **Coldplay**:

*“I wanna die in your **arms**”* [9] – слово “arms” є синекдохою, адже воно відноситься до всього тіла. Виходячи з контексту пісні, співак описав, що він хоче померти перед жінкою, яку він любив, а також хоче померти в її обіймах.

Вживання синтаксичних засобів виразності, особливо як риторичні запитання та паралелізм, часто допомагають слухачу зрозуміти протест пісні, та проіннятися всією задумкою автора.

Рок гурт **System of a Down**:

“Why don’t presidents fight the war?

Why do they always send the poor?

Why don't presidents fight the war?

Why do they always send the poor?" [12]

В даному випадку паралелізм використовується для створення емоційної напруги. Як стверджує вокаліст, якщо президенти розпочинають війни, то чому б їм не воювати? Замість цього вони посилають “бідних” на якесь поле битви, щоб їх вбили. А те, що оповідач згадує з цього приводу “бідних”, а не громадян загалом, ще більше означає, що вищезгаданий “президент” покликаний бути уособленням аристократії загалом. Бачимо, що цей приклад показує тему протесту.

Якщо розглядати поп дискурс, можна зазначити, що головною функцією поп дискурсу є емоційна, тому співаки схильні використовувати простий текст та музику, щоб слухачу було легше проїнятися емоціями пісні. Основним фонетичним прийомом, який допомагає це реалізувати є ономотопея, адже вона робить пісні більш мелодійними та допомагає слухачу краще запам'ятати текст.

Американська співачка Kesha:

"Tik tok, on the clock

But the party don't stop" [10]

У цих рядках ономотопеєю є звук “tik tok”, який описує шум, який видає годинник. Використання ономотопеї у пісні “Tik Tok”, яку виконує співачка Kesha показує, що вона не зупинить свою вечірку навіть якщо вона почує що пройшов час її завершати.

Поп музика, на відміну від року дотримується в основному теми кохання, саме тому багато виконавців використовують лексичні засоби виразності такі як: епітети, метафори, порівняння і тд. Вони викликають найбільший інтерес, тому, що характеризують обраний виконавцем стиль і свідчать про його емоційний настрій та соціальну позицію та допомагають автору описати тему та головний мотив пісні, для легшого сприйняття слухача. Наведемо приклад найпопулярнішого лексичного девайсу у поп композиціях - метафору.

Виконавців Benassi ft. Gary Go:

"I could watch you for a lifetime

You're my favorite movie

A thousand endings

You mean everything to me" [8]

Ця популярна пісня про кохання. Письменник використовує метафору “movie”, щоб описати свої почуття до дівчини, яку він любить. Стверджуючи, що його любовний інтерес це “favorite movie”, він, має на увазі, що міг би годинами проводити з цією людиною і ніколи не втомився б від неї, порівнюючи з фільмом, який він би також міг дивитися годинами.

Варто зазначити, що синтаксичні прийоми виконують таку саму роль як і у рок дискурсі. Вони використовуються, щоб передами емоції, протест та почуття автора. Наведемо приклад:

Поп гурт **Abba**

*“Hand you another drink, drink it if you can
Can you spend a little time, time is slipping away
Away from us, so stay, stay with me”* [6]

Аналізуючи використання анадопозису, можемо сказати, що автор хотів передати свої радісні емоції, через те, що від зустрівся з людиною, яка йому є дуже дорога.

Отже, дослідження показало, що пісенний дискурс є потужною платформою для вивчення та аналізу стилістичних засобів. Вони допомагають розкрити основну ідею, тему та прихований сенс пісень. Також, можемо сказати, що у поп і рок дискурсу є спільні риси, адже автори використовують однакові стилістичні засоби, майже для однакових цілей. Однак, основним мотивом поп пісні є любов, а рок – життя, свобода та протест.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у порівняльному аналізі стилістичних засобів різних жанрів.

Література:

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь, ред. В. Н. Ярцева. Москва: Сов. Энциклопедия, 1990. С. 136–137.\
2. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка: учебное пособие, Москва: Высшая школа, 1981. 334 с.
3. Дуняшева Л. Г. Концепт “свобода” в афроамериканском песенном дискурсе: Ученые записки Казанского университета. Книга 6, Казань: 2011. с. 158-167
4. Карасик В.И. О типах дискурса. Языковая личность: институциональный и персональный дискурс, Волгоград: Перемена, 2000, с. 5–20

5. Кухаренко В.А. Лингвистическое исследование английской художественной речи: учебное пособие, Одесса: с. 1973. 60 с.

Список ілюстративних джерел

6. Abba. Crying over you URL: <https://www.lyrics.com/lyriclf/3768785/ABBA/Crying+Over+You> (дата звернення: 16.04.2022)
7. Arctic Monkeys. Snap Out of it URL: <https://www.azlyrics.com/lyrics/arcticmonkeys/snapoutofit.html> (дата звернення: 16.04.2022)
8. Benassi ft. Gary Go. Cinema URL: <https://www.azlyrics.com/lyrics/beastieboys/girls.html> (дата звернення: 16.04.2022)
9. Coldplay. A Sky Full of Stars URL: <https://www.azlyrics.com/lyrics/coldplay/askyfullofstars.html> (дата звернення: 16.04.2022)
10. Kesha. Tik Tok URL: <https://www.azlyrics.com/lyrics/keha/tiktok.html> (дата звернення: 16.04.2022)
11. Pink Floyd. Wish you Were Here URL: <https://www.azlyrics.com/lyrics/pinkfloyd/wishyouwerehere.html> (дата звернення: 16.04.2022)
12. System of a Down. B.Y.O.B URL: <https://www.azlyrics.com/lyrics/systemofadown/byob.html> (дата звернення: 16.04.2022)
13. The Beatles. Hello, goodbye URL: <https://www.azlyrics.com/lyrics/beatles/hellogoodbye.html> (дата звернення: 16.04.2022)
14. The Beatles. She Loves You URL: <https://www.azlyrics.com/lyrics/beatles/shelovesyou.html> (дата звернення: 16.04.2022)

Науковий керівник: к.ф.н., доц. Соловйова О.В.

КОМПОЗИЦІЙНІ ТА КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЦЕНЗІЙ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню структурно-композиційних та комунікативно-прагматичних особливостей кінорецензій на матеріалі професійних та аматорських рецензій написаних в 2017-2022 роках. Наведено основні характеристики композиційних елементів, комунікативних стратегій та тактик, які використовують автори для досягнення інформативної, емоційної та оцінної функції, що забезпечують вплив на читача.

Ключові слова: професійна та аматорська кінорецензія, композиція, комунікативна стратегія, комунікативна тактика

Summary. The article is devoted to the study of structural-compositional and communicative-pragmatic features of film reviews based on the material of professional and amateur reviews written in 2017-2022. The main characteristics of compositional elements, communicative strategies, and tactics used by authors to achieve informative, emotional, and evaluative functions that influence the reader are given. The outcome of the analysis proves that though being considerably alike in a general set of functions, components, strategies, and tactics, both types of movie reviews differ in the emphasis and realization of the dialogue between the author and his/her readers. In general, amateur reviews adapt the storytelling style. In the review, the author is the hero of the story, as his previous experience and experiences related to the film are essential. In professional reviews, the personality of the author is completely leveled. At the same time, experience and emotions eliminate from the structure of amateur reviews the details of technical characteristics, the creators, and references. Similar differences are observed on the communicative-pragmatic level. Amateur reviews fit into the paradigm of the modern viewer: constant

change of tactics, appeal to emotions, primarily positive ones, and emphasis on the viewing experience. Common to both types of reviews is also a decrease in the interest of review authors in expressing a call to action through the use of different practices. Reviewers appeal to the audience, but often do not recommend or call the reader to action directly.

Key words: *professional and amateur movie reviews, composition, communicative strategy, communicative tactics*

На сучасному етапі розвитку мовознавчої науки поняття рецензії розглядається багатьма науковцями. За Л.Є. Кройчиком основною рисою рецензії, яка вирізняє її з-поміж інших жанрів є те, що вона зображає об'єктивну дійсність, що знаходить реалізацію у різноманітних видах мистецтва, науки та публіцистики. Метою рецензії є допомога читачеві зрозуміти суть того, що оцінюється і створити власне бачення проблеми [3, с. 155].

В сучасному світі відповідно до традиційної класифікації, рецензію відносять до аналітичних жанрів, оскільки вона мала на меті дати критичну оцінку фільму. Проте, кінорецензія містить в собі й інформаційну складову. У минулому рецензія була консервативним структурованим жанром, метою якого було виявити чи фільм вартий уваги глядача. У цьому процесі головною була постать самого рецензента, який через призму свого бачення, оцінював фільм, не даючи жодних особистих коментарів. На додаток до цього, кінорецензія не мала жодного естетичного значення. На сучасному етапі розвитку кінокритики рецензентом може виступати будь-яка людина, яка хоче висловити власну думку на рахунок певного фільму. Відбуваються зміни й у структурі кінорецензії: автори часто уникають використання деяких структурних елементів через те, що читачі надають перевагу коротшим текстам. Крім того, як зазначають дослідники сучасної публіцистики, “монологічні за формальними ознаками тексти дедалі більше нагадують діалогічні” [4, с. 6]. “Про діалогізацію текстів рецензій свідчать певні маркери адресованості: наприклад, автор може звертатися безпосередньо до читача з питанням, порадою тощо або може зосереджувати його увагу на певних значущих моментах” [2, с. 187].

Спрямованість тексту рецензії на вплив на інтелектуальну та емоційну складові особистості читача є визначальною для її структурно-композиційної будови і зумовлює наступні особливості рецензії: аналітичність, оцінність та інформативність змісту рецензії; публіцистичність, емоційність, експресивність, рекламність, лапідарність її стилю. Зміни у структурі тексту та його мовному оформленні визначаються первинністю чи вторинністю типологічних рис рецензії, а їхній обов'язковий чи факультативний характер залежить від комунікативної функції конкретного тексту рецензії [5].

З метою визначення відмінностей між традиційною формою рецензії професійного типу та аматорськими рецензіями було проаналізовано 20 кінорецензій, що були написані в 2017-2022 роках. Аналіз структурно-композиційних особливостей професійних та аматорських рецензій дозволив нам прийти до висновку, що основна різниця між ними полягає у залученні самого автора рецензії, його досвіду та переживань.

Звернемось до компонентів структури, які ми зафіксували і ранжували на основі частоти їхнього використання в двох проаналізованих типах рецензій. Інформацію подано у таблиці 1.

Як можна побачити з таблиці в площині спільних обов'язкових компонентів знаходяться такі важливі для розуміння цінності фільму блоки як персонажі/актори, сюжет, переваги та висновок. Звернемо увагу на те, що переваги ми віднесли до обов'язкових компонентів, в той час як недоліки – це спільний додатковий компонент рецензій. Навіть рецензії, які можна вважати негативними (2 бали з 5), все одно наводили переваги фільму, а ось негативних аспектів частина авторів уникала. Все ж таки, загальне мета написання рецензій в більшості проаналізованих випадках полягала у висвітленні інформації та впливу, а не знеціненні самого фільму.

**Порівняння компонентів структури професійних та
аматорських рецензій**

| Компоненти | Обов'язкові | Додаткові | Відсутні |
|---------------------------------|--|--|--|
| Спільне для обох видів рецензій | “Персонажі/актори”, “Сюжет”, “Переваги”, “Висновок”. | “Недоліки” | - |
| Професійні рецензії | “Вступ”, “Згадки про інші твори” | “Творці”, “Технічні характеристики” | “Власний досвід”, “Рекомендації”, “Емоції” |
| Аматорські рецензії | “Власний досвід”, “Емоції” | “Вступ”, “Згадки про інші твори”, “Творці”, “Рекомендації” | “Технічні характеристики” |

Щодо відмінностей між типами блоків професійних та аматорських рецензій, то з таблиці 1 видно, що вони полягають у рівні деталізації для професійних рецензій і введення особистості автора для аматорських. Загалом аматорські рецензії наближаються за компонентами до варіанту сторітелінгу. В рецензії автор – герой оповіді, оскільки важливі його попередній досвід та переживання, пов'язані з моментом перегляду фільму. І ось читач вже хоче відчувти ті самі емоції, тому відгукується на його рекомендацію. В професійних рецензіях особистість автора повністю знівельована, так, звичайно, є оцінка і висновок, але відсутній той досвід, що дозволяє нам приєднатись до рецензента. В той самий час, досвід і емоції виштовхують з структури аматорських рецензій деталі технічних характеристик, інколи і творців, і згадки про інші джерела.

Ще один факт, що хотілось би відмітити, це відсутність рекомендацій у професійних рецензіях. Хоча за шаблонами написання рецензії оцінка переваг і недоліків мала б завершуватись саме певним закликком до читача, цей блок було зафіксовано лише в аматорських рецензіях. При цьому заклик не завжди було адресовано читачу, інколи автор звертався до творців або продюсерів, як-от: *“Maybe it's time for Rowling to gracefully open her storytelling sandbox for others to dabble within”* [7].

При аналізі структурно-композиційних компонентів професійних та аматорських рецензій найбільшу складність викликало

саме визначення композиції. Блоки рецензій часто виступають у органічному поєднанні 2, 3 або навіть 4 блоків в 1-2 реченнях, наприклад:

Блоки “Творці”, “Згадки про інші твори”, “Персонажі/актори”, “Переваги”: *“Adapted from the book by Margot Lee Shetterly, Allison Schroeder and Theodore Melfi’s screenplay provides the perfect template for this successful rendering. The casting only sweetens the pot”* [7].

Блоки “Особистий досвід”, “Згадки про інші твори”: *“Stand By Me and The Shawshank Redemption are both excellent, with Stand By Me being my personal favorite movie based on a King story (even if Shawshank is the overall better film). Carrie, Misery and The Shining also come to mind, though King himself wasn’t satisfied with the latter. I liked Silver Bullet and find it underrated among King adaptations”* [7].

Тому, варто зазначити, що наші висновки щодо композиції, які ми візуалізували у рис. 1, точні для професійних рецензій, але приблизні для аматорських.

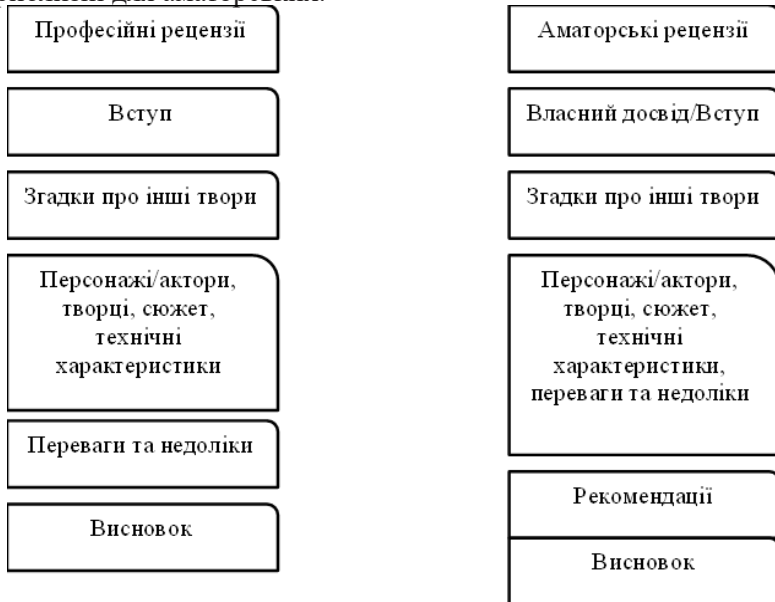


Рис. 1. Композиції професійних та аматорських рецензій

Як ми бачимо в композиції обох видів рецензій також є багато спільного: початок і завершення всіх рецензій досить традиційні. Основний блок так само розміщує різні комбінації деталей, переваг та недоліків. Основна відмінність – це більш чітка і структурована композиція професійних рецензій та менш регламентована композиція аматорських.

Загалом, можемо зробити висновок, що попри схожість підходів до композиції обох видів рецензій, аматорська рецензія вирізняється більшим ступенем свободи стосовно розміщення компонентів, введення особи автора рецензії у її текст та широтою закликів та оцінок. Професійні рецензії, хоча й є публіцистичними творами, все ж відповідають певним очікуваним шаблонам, більш стримані та містять більше деталей. Якщо говорити про особливості рецензії, то за допомогою структури обидва види зберігають в різних обсягах аналітичність, оцінність та інформативність змісту рецензії; публіцистичність, емоційність, експресивність, рекламність та лапідарність її стилю.

В комунікативно-прагматичній площині функції кінорецензії зводяться до наступного: “кінорецензія виконує щонайменше дві головні функції: аналіз і оцінка фільму та вплив на читача; сюди також можна віднести інформативну, рекламну та розважальну функції” [1, с.6]. Отже, саме такі ілюкутивні сили ми визначаємо як основні для кінорецензій.

Для аналізу реалізації вищевказаних функцій через комунікативні стратегії ми обрали класифікацію Т. А. Толмачової, яка пропонує типологію комунікативних стратегій, що ґрунтується на групах мовленнєвих актів, об’єднаних схожими комунікативними функціями:

1) інформативна комунікативна стратегія – сукупність мовленнєвих дій, націлених на повідомлення / отримання необхідної інформації, що здійснюють прямий або прихований вплив на вербальну/невербальну поведінку співрозмовника;

2) оцінно-впливова комунікативна стратегія – сукупність мовленнєвих дій, спрямованих на здійснення аксіологічного впливу на співрозмовника, вербальне вираження емоційної оцінки, стану, думки, формування бажаних для мовця асоціацій та порівнянь, прагнення створити необхідну комунікативну атмосферу, апеля-

цію до цінностей, настанов співрозмовника, вербалізацію оцінних суджень та емоцій, що їх супроводжують;

3) емоційно-впливова комунікативна стратегія – сукупність мовленнєвих дій, які виражають емоційний стан співрозмовника: схвалення, похвала, оцінне судження – думка, симпатія, антипатія;

4) регулятивно-спонукальна комунікативна стратегія – тип або лінія поведінки одного з комунікантів у конкретній ситуації спілкування, що співвідноситься з планом досягнення глобальних/локальних комунікативних цілей у межах усього сценарію функціонально-семантичної репрезентації інтерактивного типу і пов'язана з інтенцією автора персуазивного (переконливого) повідомлення. Спрямована вона на керування поведінкою партнера, виражає безпосереднє спонукування до здійснення дії (порада, прохання, скарга, вимога, наказ, аргументація тощо);

5) конвенційна комунікативна стратегія, яка може бути двох типів: соціально-конвенційна комунікативна стратегія (встановлення, розвиток, підтримання, розірвання контакту) і комунікативна стратегія організації мовленнєвого висловлювання та підтримання уваги [6, с. 96].

Аналіз рецензій на комунікативно-прагматичному рівні підтвердив факт домінування інформативно-комунікативної стратегії в професійних рецензіях. Для аматорських відгуків ця стратегія не менш важлива, проте на першому місці все ж розташовується оцінно-впливова комунікативна функція. Тактики занурення в фільм та презентації об'єкта рецензії відрізняються в обох видах: мовні ходи опису деталей та фактів наявні в професійних рецензіях, в той час, як рецензенти-аматори вдаються здебільшого до характеристики героїв, опису уривків сюжету, опису досягнень.

Спільним для обох видів рецензії є значуща перевага позитивної оцінки над негативною. Аматорські рецензії реалізують емоційно-впливову та регулятивно-спонукальну стратегії частіше ніж професійні стратегії. Це твердження правдиве і з точки зору видів тактик і їхньої частоти використання. Це говорить, в першу чергу, про ставлення автора до своєї аудиторії. Часто професійний критик не вводить свою особистість і власні емоції в рецензію, аналіз та деталі фільму є більш важливими, що підтверджує і той факт, що жодна професійна рецензія не пропускає тактики занурення в

фільм та презентацію об'єкта рецензії. Аматор, своєю чергою, ділиться своїм досвідом, розповідає про вплив, який мав на нього фільм. Тому ми зустрічаємо самопрезентацію автора у 8 випадках з 10, а інколи самоцитування.

Спільним для обох видів рецензії також є зниження інтересу авторів відгуків до висловлення спонукання до дії через використання різних практик. Рецензенти апелюють до аудиторії, проте часто не рекомендують і не закликають читача до дій напроям.

Загалом, на нашу думку, при всій подібності комунікативних функцій, що їх виконують кінорецензії, основна різниця полягає в зсуві, який попередньо зазнала сама кіноіндустрія. Від насичення інформацією і аналізу, який глядач мав зробити при перегляді фільму, суспільство перейшло до сприйняття фільмів як розваг. Аматорські рецензії за своїми прагматичними особливостями вписуються в парадигму сучасного глядача: постійна зміна тактик, апелювання до емоцій, в першу чергу позитивних, наголос на досвіді при перегляді. Сухі дані про вартість фільму, звукорежисерів та операторів не можуть вплинути на бажання переглянути/не переглянути певний фільм, а от подорож по світу вражень і емоцій, описана автором, успішно це робить.

Література:

1. Брежнева Д. Д. Жанрово-стилистические и когнитивные особенности кинорецензии как вида массово-информационного дискурса: автореф. дис. На соискание уч. степени канд. фил. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки». Москва, 2013. 27 с.
2. Зьомко У. В. Лінгвокультурні, текстотвірні та гендерні особливості рецензії у кінокритиці (на матеріалі англійської та німецької мов) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2019. 20 с.
3. Кройчик Л. Е. Система журналистских жанров. *Основы творческой деятельности журналиста*. СПб., 2000. С. 125–168.
4. Кудинова Л. В. Автор – текст – аудитория: проблемы диалога в публицистике: автореф. дисс. ... канд. філол. наук: 10.01.10. Воронеж, 2009. 22 с.
5. Ляшенко Т. С. Структурно-композиційні, лінгвостилістичні та прагматичні особливості тексту мистецтвознавчої рецензії (на

- матеріалі німецьких газет): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Львів, 2004. 201 с.
6. Толмачева Т.А. Методический потенциал использования коммуникативных стратегий иноязычного речевого поведения в процессе обучения иностранному языку в языковом вузе. Мир науки, культуры, образования. №4(11). 2008. С. 95-98. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskiy-potentsial-ispolzovaniya-kommunikativnyh-strategiy-inoazychnogo-rechevogo-povedeniya-v-protssesse-obucheniya/viewer> (дата звернення: 02.11.2021).
 7. Rotten Tomatoes: Movies | TV Shows | Movie Trailers. URL: <https://www.rottentomatoes.com/> (дата звернення: 06.05.2022).

Лактіна Наталія
м. Чернівці

Науковий керівник: к.ф.н, доц. Павлович Т.І.

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМІЧНОГО У СКРИПТАХ ФІЛЬМІВ КІНОКОМПАНІЇ MARVEL за 2017-2019 рр.

Анотація: Статтю присвячено дослідженню присвячено лінгвостилістичним особливостям використання комічного та їх реалізації у скриптах фільмів кінокомпанії MARVEL. Висвітлено найбільш вживані засоби вираження комізму, які вживали персонажі задля створення комічного ефекту, на різних мовних рівнях.

Ключові слова: комічне, лінгвостилістичні особливості, комічний ефект, мовні рівні, MARVEL.

***Summary:** The article is dedicated to the investigation of linguostylistic peculiarities of the usage of the comic in the scripts of the film company MARVEL. In our research, the core of the meaning of the category of the comic is highlighted. The linguostylistic means of its expression in English are distinguished, and their classifications are considered. Particular attention is paid to the origin, essence, and types of the comic. The film scripts were chosen as the material of our research because of the phenomenal popularity of their bestsellers and the undying interest of the audience in the language means that create the comic effect and augment the ironic or sarcastic superiority to the utterance. Analyzing the phenomenon of the comic, we conclude that the consentient term and classification of the comic has not been presented. Quantitative analysis of the use of linguostylistic peculiarities allowed us to reveal the total number of their usage in the scripts and to explore the features of their applications by characters. Our findings have shown that characters usually opt for the means on the lexical level to achieve the effect of the comic. The aim of the scriptwriters was not to impress the viewers with the diversity of devices but to make them laugh.*

Key words: linguostylistic peculiarities, comic, comic effect, levels of language, MARVEL

Мета нашої роботи – проаналізувати та дослідити лінгвостилістичні особливості комічного, що застосовуються у скриптах кінокомпанії MARVEL. Матеріалами для нашої роботи було обрано скрипти за 2017 – 2019 роки. Стрімка популярність продуктів випущених цією кінокомпанією привертає увагу багатьох і змушує замислюватись які особливості автори скриптів застосовують, щоб так влучно виражати такі типи комічного як іронія і сатира, що кожен другий фільм стає бестселером.

У сучасній лінгвістичній науці в цілому, категорії комічного присвячено велику кількість досліджень у різних дисциплінах, проте це явище досі викликає широкий інтерес та є об'єктом дискусій багатьох дослідників.

Така зацікавленість зумовлена тим, що одностайного терміну для поняття комічного не існує. Станом на сьогодні загальноживаним визначенням вважається термін представлений у Радянському Енциклопедичному словнику в якому зазначається, що «комічне (грецьк. komikos - веселий, смішний, від komos весела ватага ряджених на сільському святкуванні Діоніса в Др. Греції) це категорія естетики, що означає смішне. Ця категорія походить від ігрового, колективно самодіяльного сміху, наприклад, у карнавальних іграх»[5].

На думку О.А. Рибаквої, категорія комічного - це багатоплановий, складний та структурний феномен, який присутній в різних сферах людської життєдіяльності та пізнання[4].

Слід зазначити, що за своїм походженням, сутністю та естетичним характером комічне має соціальний характер. Лінгвіст Вуліс стверджує, що комічне бере початок від об'єктивних протиріч соціального життя. Більше того він стверджує, що «комічне може виявлятися по-різному: у невідповідності нового та старого, змісту та форми, мети та засобів, дії та обставин, реальної сутності людини та її думки про себе. Комічне визначає характер багатьох видів літератури: комедії, байки, сатиричного роману, фейлетону, лімеруку. Також очевидний тісний зв'язок комічного з негативним, поганим, потворним» [1].

Досліджуючи категорію комічного, лінгвісти з'ясували, що комічне опирається на несумісність між метою та засобами, дією та результатом, низовинним і піднесеним [3].

З огляду на емоційне забарвлення та наявності раціонально-оцінного компонента, комізм поділяється на два види. Першим видом вважається комізм вищого порядку, який сприймають як частину галузі естетики та належить до поняття прекрасного. Протилежним першому типу є комізм низинного порядку, що є поза поняттям естетичного та прекрасного і сприймається як щось низинне [6].

Попри те що існує багато досліджень природи та сутності комічного, чіткої класифікації даної категорії так само як і терміну досі не існує. Ми використовуємо загальноприйняту точку зору, згідно з якою поняття комічного можна класифікувати по об'єкту й степені інтенсивності, яку виражає критика. До цієї класифікації входять гумор, іронія, сатира та сарказм [2].

Вищезгадані види комічного різняться тим, що гумору та іронії властива тільки незначна критичність та висміювання соціального явища, що не є небезпечним. На відміну від них, сатира та сарказм висміює об'єкт та дає йому оцінку досить відкрито і зазвичай агресивно. Ці види різняться своїм об'єктом, тобто сатира висміює владу та політику, а сарказм застосовується, щоб глузувати з особистості або її якостей [2].

Їх провідною функцією є створення комічного ефекту. Комічний ефект виникає внаслідок особливого роду когнітивно дискурсивної взаємодії структур мовного значення та сенсу. З лінгвістичної точки зору, найбільший інтерес для нас представляють засоби створення комізму, що існують в мові та їх вивчення. Такими засобами є різноманітні засоби мовної виразності та стилістичні прийоми [2].

Варто згадати, що у лінгвістиці представлена значна кількість класифікацій стилістичних прийомів. Такі дослідники як І.Р. Гальперін, Дж. Н. Ліч, Ю.М. Скребнев, І. В. Арнольд та В. А. Кухаренко представили свої класифікації, що базуються на різних принципах та критеріях.

У нашому дослідженні ми спираємося на класифікацію, представлену дослідницею В.А. Кухаренко. Дослідниця

розподілила стилістичні засоби за мовними рівнями: фонографічний рівень, морфологічний рівень, лексичний рівень, синтаксичний рівень та лексикосинтаксичний рівень.

Ми також вважаємо, що доцільним є досліджувати особливості на прагматичному рівні, адже мовна структура тексту базується не тільки на взаємодії мовних засобів, але і на прагматичному рівні в цілому.

Окрім стилістичних засобів, які були представлені Гальпериним, В.А. Кухаренко доповнила свою класифікацію на фонетичному рівні такими засобами як алітерація, асонанс та звуконаслідування. На морфологічному рівні дослідниця виділяє такі прийоми як застосування okazionalizmів та повторів морфем. На лексичному рівні виступають такі прийоми як метафора, метонімія, епітет на інші.

На синтаксичному рівні фігурують паралельні конструкції та повтори, а на лексикосемантичному – антитеза, літота тощо.

У проаналізованих нами скриптах було знайдено значну кількість засобів представлених у цій класифікації. Найбільшу кількість лінгвостилістичних особливостей ми виокремили на лексичному рівні. Пояснити ми це можемо тим, що на відміну від авторів художніх творів, автори скриптів не намагалися досягти художньої цінності та виразності. Їх метою було викликати сміх у глядачів і їм це відмінно вдалося за допомогою великої кількості використання таких засобів, як вульгаризми (124 рази), прізвиська (98 разів) та фразеологізми (34 рази).

Прикладом слугуватиме уривок зі скрипу “Guardians of the Galaxy”:

“QUILL

*I guess I should be glad I was a skinny kid. Otherwise you would have delivered me to this **maniac!***

YONDU

*You still reckon that's the reason I kept you around, you **idiot?!!***

QUILL

That's what you told me, you old doofus!” [8].

У вищезгаданому фрагменті персонажі застосовують вульгаризми задля висміювання розумових здібностей один одного та вираження їхнього негативного ставлення до сказаного.

Також досить часто персонажі застосовували такий лінгвостилістичний засіб як прізвиська. Наприклад:

“YONDU (CONT'D)

*These ones here are the ones who followed - of course they're jerks.
Which is what I deserve.*

ROCKET

*Slow down, **drama queen**. You might deserve this, but I don't. We gotta get out of here” [8].*

Використання прізвиська зумовлене тим, що персонаж хотів кепкувати з надмірної емоціональності іншого персонажа та водночас його підбадьорити.

Наступним засобом, який вживався з регулярною частотністю став фразеологізм. Цей засіб вживався задля того, щоб додати висловлювання іронічності та саркастичності.

“LUIS

Put a little brown sugar on it. You can put some cinnamon. Put a little honey. Whatever you want...

SCOTT

*Guys, guys, guys. Come on, man. We **got bigger fish to fry**. Is that my desk?*

LUIS

Yeah.

SCOTT

What? Why do I have such a small desk?

LUIS

Because you weren't there when we were choosing desks.

KURT

You snooze, you lose” [7].

Лінгвостилістичні особливості на синтаксичному рівні зустрічалися теж досить часто. Засобами з найбільшим числом використань стали паралельні конструкції (45 разів), парцеляція (32 рази) та апосіопеза (24 рази).

Паралельні конструкції застосовувались для створення комічного ефекту через синонімічні синтаксичні конструкції, які створюють певні емоції.

“ROCKET

What are you doing?!

QUILL

I've been flying this rig since I was ten years old.

ROCKET

I was cybernetically engineered to pilot a spacecraft!

Rocket FLIPS the controls back to him.

QUILL

You were cybernetically engineered to be a douchebag.

Quill FLIPS the controls back to him.

GAMORA

Stop it!" [8].

У наведеному уривку персонаж має за мету висміяти вміння та навички іншого героя та тим самим показати своє негативне ставлення до іншого героя та до ситуації загалом.

Наступною за частотою використання стала парцеляція. Вживання цього засобу було обумовлено тим, що автори скриптів хотіли таким чином виразити емоційно-психічний стан персонажа і тим самим додати ефект комізму тексту:

"SONNY BURCH

Just meet me at the waterfront. In three hours.

ANNOUNCER

Oh, folks. We've barely left the dock... but it looks like we got some company. Look. Right there. Do you see it, folks? There it is. There's a breach. What the...?

SCOTT

Hi. Sorry. Hi. It's okay. It's okay! Sorry, I know I'm not a whale. This will just take a second. Hey! That doesn't belong to you! No, no! No, no! You're embarrassing yourself now Come on. Let go. Thank you. I'll take this now" [7].

У вищезгаданому фрагменті персонаж відкрито виражає своє хвилювання та невпевненість тим самим створюючи комічний ефект через парцеляцію.

Яскравим прикладом використання анафори задля посилення експресивності висловлювання та створення ефекту комізму слугує уривок зі скрипту "Deadpool":

"VANESSA

Limited edition. I had to give the kid behind the counter a rub and tug. I'm kidding. I'm not kidding. I'm kidding. It was nearly five full months of Skeeball.

WADE

(beams)

I know, I've been doing some thinking...

VANESSA

Really" [9].

Мовним рівнем з найменшою кількістю використаних засобів став фонографічний рівень. Протягом нашого дослідження найбільшою кількістю повторень відзначились графон (69 разів) та вигук (58 разів).

Такий лінгвостилістичний засіб як графон вживався задля звернення уваги глядача на мовні та розумові особливості персонажа або на його манеру поведінки.

"Deadpool stands. Walks behind the couch, and as he passes the back of Blind Al's head... FARTS.

DEADPOOL (CONT'D)

Hash-tag Drive-by.

BLIND AL

(to herself)

I'm gonna find this 'Craig.' And I'm gonna kill him.

DEADPOOL

Once I've got the cure, I'm gonna do the same to Francis..." [9].

У фрагменті використанні скорочення, що чітко вказують на саркастичне відношення героїв до ситуації.

Такий лінгвостилістичний засіб як вживається для того, щоб передати емоції персонажа особливо таких як здивування, знервованість або страх та додати експресивності висловлюванню. Приміром:

"SCOTT

Doink! Come here, you little weasel! No, you don't! I guess maybe you do. Come on! Anyone see a Southern gentleman carrying a building? How'd he even have time to buy a ticket? Would you just one time, please work! Yes! All right, I need help. Yes! Oh. Sorry. Ah... Somebody! Hey! Come on, man! Not cool! Murderers! Yes, yes, yes, yes! I'm gonna call you Ant-onio Banderas! You're a badass! Yes! No, no, no! Ant-onio!" [7].

Отже, аналізуючи скрипти кінокомпанії MARVEL, ми зробили висновок, що найчастіше персонажі використовували

лінгвостилістичні особливості комічного на лексичному рівні. За допомогою таких засобів як вульгаризми, прізвиська та фразеологізми вони висміювали поведінку, зовнішність, розумові здібності та якості інших персонажів або виражали своє негативне ставлення до ситуації тим самим створюючи комічний ефект.

Перспективою нашого дослідження є аналіз лінгвостилістичних особливостей вираження комічного на різних мовних рівнях у скриптах кінокомпанії MARVEL за 2019-2022 роки.

Література:

1. Вулліс А.З. В лаборатории смеха. Москва, 1966. с. 144
2. Казакова, Діана Володимирівна. Категорія комічного у медичному дискурсі: дисертація ... кандидата філологічних наук: 10.02.19. Красноярськ, 2013.312 с.
3. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре. Москва. Лабиринт, 1999. 288 с.
4. Рыбакова Е.А. Лингвистические аспекты игры слов в языке современной немецкой молодежи: дис. ... на соис. учен. степени канд. филол.наук: 10.02.04. Москва, 2015. 359 с.
5. Советский энциклопедический словарь. Москва. Советская энциклопедия, 1984. 1630 с.
6. Философский энциклопедический словарь. Москва. Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
7. Chris McKenna and Erik Sommers. Ant-Man and the Wasp. URL: https://movies.fandom.com/wiki/Ant-Man_and_the_Wasp/Transcript (дата звернення 12.09.2022).
8. James Gunn. Guardians of the Galaxy. URL: https://movies.fandom.com/wiki/Guardians_of_the_Galaxy/Transcript (дата звернення 12.09.2022).
9. Rheet Reese and Paul Wernick. Deadpool. URL: <https://imsdb.com/scripts/Deadpool.html> (дата звернення 12.09.2022).

Науковий керівник: к.ф.н., асист. Ковалюк М. В.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЧАСОВИХ КАТЕГОРІЙ І ФОРМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

***Анотація.** У статті зазначено та проаналізовано види роботи на уроці, які сприяють розвитку комунікативної компетентності під час вивчення часових категорій і форм на уроках англійської мови. До них належать бесіда, письмова робота, читання та робота в парах. З'ясовано, що ситуативність, актуальність та новизна всіх елементів освітнього процесу – чинники, що допомагають формуванню в учнях комунікативних умінь.*

***Ключові слова:** комунікація, компетентність, уміння, розвиток, ситуація.*

***Summary.** The article analyzes the ways of developing communicative competence in the process of teaching time categories and forms in English lessons. The notion of communicative competence, its specific features and scope of application have been identified. The essence of communicative competence lies in the ability to organize speech activities depending on the tasks and specific communicative situation based on the acquired knowledge and skills. It involves mastering all types of language activities and the fundamentals of oral and written language culture, basic abilities and skills in the use of language in different spheres and communicative situations. The aim of the article is to find out the ways that ensure the effective formation of communicative competence in teaching a foreign language.*

The methods and techniques that teacher can use in English lessons to develop communicative competence in ninth-graders during the study of time categories and forms were focused on. Such types of work as conversation, written expression, reading, working in pairs, as well as all other activities directly related to communication and expressing one's thoughts, turned out to be quite effective while teaching temporal

categories and forms in English lessons. Moreover, the teacher must be able to select right classroom materials and appropriate resources involving the tasks related to the improving practical grammar skills in English in the ninth grade at the secondary school. It is also necessary to simulate real language situations and use new teaching approaches for effective formation of communicative competence.

Keywords: *communication, competence, skill, development, situation.*

Розвиток комунікативної компетентності є надзвичайно важливим аспектом у формуванні особистості. Уміння чітко та зрозуміло висловлювати власні думки, слухати і чути співрозмовника, грамотно вести бесіду, співпрацювати, аргументовано доносити свою точку зору, толерантно ставитися до думок інших та відстоювати власну позицію – комунікативні уміння, формування яких передбачає сучасна якісна мовна освіта. Правильно розвинені комунікативні уміння у майбутньому слугуватимуть фундаментом для життєвого успіху людини, саме тому так важливо починати розвивати цю компетентність з наймолодшого віку. Сьогодні проблема розвитку комунікативних навичок у школі є актуальною та важливою. Отже, **предметом** нашого дослідження є формування комунікативної компетентності при вивченні категорії часу на уроках англійської мови у середній школі.

Мета статті полягає в окресленні шляхів розвитку комунікативної компетентності у дев'ятикласників під час вивчення часових категорій і форм на уроках англійської мови. Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію таких **завдань**: з'ясувати сутність поняття «комунікативна компетентність», виокремити її специфічні особливості та сферу застосування, акцентувати на методах та прийомах, які може використати педагог на уроках англійської мови, щоб розвивати комунікативну компетентність у дев'ятикласників під час вивчення часових категорій і форм.

У школі на уроках мови (і української, і іноземної) перед учителем стоїть задача не просто дати учням теоретичні знання, а й розвинути у них практичні навички. До них належить і ті комунікативні уміння, що відіграють важливу роль в особистісному розвитку людини та в майбутньому стануть основою її життєвого

успіху. Серед них К. Пономарьова виділяє «уміння спілкуватися, слухати і чути партнера, співпрацювати, вільно, чітко і зрозуміло висловлювати свою точку зору, відстоювати власну позицію, аргументовано переконувати інших, бути толерантним до різних думок» [9, с. 4]. Перш ніж досліджувати шляхи розвитку цих умінь у школярів, важливо з'ясувати зміст понять «комунікація» та «комунікативна компетентність».

Поняття «комунікація» є складним та багатоаспектним, оскільки поєднує в собі низку конотацій, що зумовлює неоднозначність у визначенні даного поняття науковцями. А. Н. Перре-Клермон характеризує комунікацію як зв'язок індивідуальних дій стосовно колективного продукту і подальша реалізація цього зв'язку у структурі нової спільної дії. Процес комунікації, на думку дослідника, охоплює такі етапи: 1) планування; 2) встановлення контакту; 3) обмін інформацією; 4) рефлексія [7].

Науковці І. Н. Горелов, В. Р. Житніков та Л. А. Шкатова визначають комунікацію як акт спілкування або комунікативний акт. На думку цих учених, комунікація охоплює такі компоненти: 1) комуніканти – учасники спілкування (не менше двох осіб); 2) дія – безпосереднє спілкування (говоріння, жестикулювання, міміка тощо); 3) зміст повідомлення (характеризується певним смислом і формою); 4) канал зв'язку (органи мовлення, слуху, зору, візуально-вербальні); 5) мотиви комунікантів (цілі, наміри, спонукання) [4].

Інші дослідники (М. Я. Дем'яненко, К. А. Лазаренко) виділяють у мовленнєвій комунікації п'ять основних компонентів: 1) ситуація спілкування; 2) відправник інформації; 3) отримувач інформації; 4) умови передачі інформації; 4) безпосередній процес передавання інформації [5].

Комунікативна компетентність у вивченні мов – це здатність та реальна готовність до спілкування, що реалізує певні цілі, сфери і ситуації спілкування, готовність до мовної взаємодії та взаєморозуміння [3, с. 27].

У більш загальному розумінні та детальнішій характеристиці поняття, комунікативна компетентність визначається як термін, що означає знання мови (рідної та нерідної), її фонетики, лексики, граматики, стилістики, культури мови, володіння цими засобами мови та механізмами мови – говоріння, аудіювання, читання,

листи – у межах соціальних, професійних, культурних потреб людини. Комунікативна компетентність набувається в результаті природного мовленнєвого діяльності та внаслідок спеціального навчання.

Формування комунікативних умінь, як влучно зауважує С. А. Бистрова, можливо лише з урахуванням лінгвістичної і мовної компетентності. Комунікативна компетенція передбачає оволодіння всіма видами мовної діяльності та основами культури усної та письмовій мові, базовими вміннями та навичками використання мови в життєво важливих для цього віку сферах та ситуаціях спілкування [6, с. 39].

У сучасних реаліях урок будь-якої дисципліни, в тому числі англійської мови, не обходиться без використання інтерактивних технологій. Більше того, дистанційне навчання ставить перед педагогом нові виклики, що потребують вирішення. Однак добре спланований урок – запорука успішної освітньої діяльності. Під час вивчення часових категорій і форм англійської мови в 9 класі учителю необхідно уміти дібрати матеріали та завдання до уроків так, щоб уможливити формування комунікативної компетентності. Для цього важливим є залучення завдань, пов'язаних із тренуванням практичних навичок.

На уроках англійської мови комунікативна компетентність формується, в першу чергу, в процесі усного спілкування. Тому такий простий та універсальний вид роботи як бесіда є обов'язковим на уроці мови. Бесіда – це метод навчання за якого вчитель, спираючись на знання та практичний досвід учнів, за допомогою запитань підводить їх до розуміння нового або уточнення, поглиблення, розширення відомого. Бесіда має великі можливості для керування пізнавальною діяльністю школярів, активною участю кожного в аналізі явищ, фактів, порівнянні й зіставленні їх, у формулюванні висновків, узагальнень. Цей вид роботи дозволяє учням навчитись співпрацювати, вчить колективного пошуку істини, допомагає формувати переконання, дає змогу яскравіше проявитись індивідуальності учня, розвиває критичність, самостійність, уміння доводити, переконувати [2]. Під час бесіди педагогу необхідно створити психологічні й дидактичні умови, сприятливі для процесу комунікації.

Після пояснення теоретичних базових знань з теми часових категорій і форм в англійській мові, педагог може залучити учнів до обговорення. Тему може запропонувати учитель, може дати школярам можливість самостійно узгодити її між собою, або ж тема бесіди може перегукуватися безпосередньо із темою уроку. Головна умова під час виконання цього завдання – задіяння нового матеріалу, це означає використання нових часових форм у процесі спілкування. Бесіда уможливує моделювання життєвих ситуацій: учні можуть погодитись або ж заперечити думку однокласника. Це розвине в дітях не тільки вміння спілкуватися, але й висловлювати свою точку зору та адекватно реагувати на думку іншого.

Також на подібних уроках учитель може використати такий вид діяльності як письмова робота. Це може бути коротке висловлення або твір на актуальну для учнів тему. Варто зауважити, що для письмової роботи найбільш доречним буде вибір тексту-розповіді, оскільки такий тип тексту відкриває можливості використання різних часових форм дієслова. Наприклад, пишучи розповідь про свою останню подорож або відпочинок, учень має змогу використати якомога більше форми минулого часу; розповідь про плани на майбутнє дозволить пригадати та задіяти форми майбутнього часу; розповідь про свій звичний розпорядок дня – форми теперішнього часу. Такий вид роботи, як і бесіда, дозволить розвинути вміння структурувати та висловлювати свої думки.

Читання із подальшим аналізом часових форм, вжитих у тексті, задіює розвиток аналітичних можливостей та активізує пам'ять учня. Мета такого читання – сприйняття, розуміння та активна переробка письмового тексту – може бути досягнута за умови сформованості загальних комунікативних умінь:

- визначати тему тексту, підтеми, що використовуються для неї розгортання, основну думку тексту;
- оцінювати інформацію тексту щодо її важливості для розкриття теми (головне/другорядне);
- виявляти структурно-логічні частини тексту, осмислювати їх зміст та встановлювати відносини між ними.

Читання є видом діяльності, який активізує водночас зорову пам'ять та слухову (якщо це читання вголос), тому цей вид роботи не стільки тренувати дозволяє практичні навички, скільки

активізує в процесі пам'ять учнів та їх здатність до візуального запам'ятовування часових форм.

Ще одним видом роботи, який вчитель може використати на уроці англійської мови, є робота в парах. О.А. Авраїмова стверджує, що головна мета групової і парної роботи – це розвиток мислення учнів. Ми погоджуємося з цією думкою, однак, додаємо, що подібний вид роботи розвиває не лише мислення, а й мовлення, формуючи в учнів комунікативну компетентність. Для організації роботи в парах дослідниця розробила такий алгоритм:

- запропонувати учням завдання (запитання для невеличкої дискусії чи аналізу ситуації);
- об'єднати учнів в пари, визначити, хто з них буде говорити першим, і попросити обговорити свої ідеї один з одним. Краще відразу визначити час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Це допомагає досягти згоди щодо відповіді або рішення;
- по закінченні часу на обговорення кожна пара подає результати роботи, обмінюється своїми ідеями та аргументами з усім класом. За потреби це може бути початком дискусії або іншої пізнавальної діяльності [1].

Цей алгоритм є досить дієвим у формуванні навичок комунікації, адже передбачає роботу зі співрозмовником. При регулярному використанні такого методу на уроках, варто змінювати співрозмовників для того, щоб кожен учень мав можливість вчитися співпрацювати з різними людьми.

На уроках англійської мови переважно більшість часу варто відводити на тренування мовленнєвих навичок, оскільки основна функція будь-якої мови – комунікативна. Мовленнєва спрямованість уроку англійської мови передбачає також комунікативну цінність фраз. Це означає, що не варто використовувати на уроці фрази, які можуть і не знадобитися в реальному спілкуванні. У зв'язку із цим можемо говорити про те, що мова і мовлення нерозривно пов'язані із ситуацією і не можуть існувати поза нею.

Із проблемою взаємозв'язку теорії та практики, а також застосуванням навичок у реальному житті пов'язане поняття ситуативності. Ситуативність – співвіднесеність фраз з тими умовами та взаємозв'язками, в яких знаходяться співбесідники.

Ситуація є стимулом до мовлення, до висловлення своїх думок і переконань. У ситуації і формуються взаємовідносини співрозмовників, пов'язані з передачею особистого досвіду або власних переживань, обговорення актуальних для співбесідників питань, і т. д.

Ситуативність може широко використовуватись на уроках англійської мови, в тому числі при вивченні часових категорій та форм. Ситуативність може бути використана під час усіх видів роботи, зазначених нами раніше (бесіда, письмо, читання). Як компонент методичного змісту уроку ситуативність визначає такі положення:

- ситуація спілкування на уроці може бути створена лише в тому випадку, якщо вона буде ґрунтуватися на взаємовідносинах співрозмовників – учнів і вчителя;
- кожна фраза, повинна бути ситуативною, тобто співвідноситися з взаємовідносинами співрозмовників;
- ситуативність є необхідною умовою не тільки при розвитку мовленнєвого вміння, а й в процесі формування навичок, тобто в підготовчих вправах (лексичних і граматичних) [8, с. 130].

Окрім того, варто пам'ятати, що освітня діяльність на уроках англійської мови має враховувати фактор новизни та актуальності. Це означає новизну змісту навчальних матеріалів, новизна форми уроку, новизна видів роботи - а саме, постійна новизна всіх елементів освітнього процесу.

Отже, як бачимо, питання щодо розвитку комунікативної компетентності на уроках англійської є досить актуальним, це зумовлює, в тому числі, і сучасний історичний контекст. Комунікативні уміння, серед яких уміння чітко та зрозуміло висловлювати власні думки, слухати і чути співрозмовника, грамотно вести бесіду, співпрацювати, аргументовано доносити свою точну зору, толерантно ставитися до думок інших та відстоювати власну позицію – є запорукою гармонійного розвитку особистості.

Розвиток комунікативної компетентності на уроках англійської мови може забезпечити залучення таких видів роботи як бесіда, письмове висловлення, читання, робота в парах, а також усі інші вили діяльності, пов'язані безпосередньо за спілкуванням та вираженням своїх думок. Під час проведення уроків англійської мови варто задіювати такий фактор як ситуативність. Це означає,

що для ефективного формування комунікативної компетентності у школярів, необхідно моделювати реальні мовні ситуації та використовувати нові підходи навчання.

Варто зауважити, що наша робота не вичерпує проблеми розвитку комунікативної компетентності під час вивчення часових категорій і форм на уроках англійської мови. Робота може бути фундаментом для подальшого дослідження проблеми та її глибшого аналізу.

Література:

1. Авраїмова О. А. Організація парної та групової роботи на уроках у початковій школі. URL: <https://ru.osvita.ua/school/method/technol/6630/>
2. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. Київ: Радянська школа, 1973. 263 с.
3. Быстрова Е. А., Львова С. И., Капинос В. И. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов. М.: Дрофа, 2004. 237 с.
4. Горелов И. Н., Житников В. Ф., Зюзько М. В., Шкатова Л. А. Умеете ли вы общаться? Москва: Просвещение. 1991.
5. Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А., Мельник С. В. Основы общей методики обучения иностранным языкам: Теоретический курс. Київ: Вища школа, 1984. 255 с.
6. Литневская, Е. И., Багрянцева, В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе. М.: Академический проект, 2006. 588 с.
7. Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. Москва: Педагогика, 1991. 245 с.
8. Полонська Т. К. Професійна орієнтація учнів старшої школи засобами іноземної мови. *Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура*. 2017. Вип. 1. С. 128-133.
9. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с. URL: <https://znayshov.com/FR/5696/125.pdf>

Ірина Малиш
(м. Чернівці)

Науковий керівник к.ф.н Худик К.Г.

РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ УЧНЯ ДО КОРЕКТНОГО СПРИЙНЯТТЯ, РОЗУМІННЯ ТА ВІДТВОРЕННЯ ВИСЛОВЛЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Анотація. Наше дослідження присвячене формуванню англomовної фонетичної компетентності учнів 5 класу, які навчаються за програмою Нової української школи і зараз проходять адаптаційний цикл навчання (5-6 класи).

На цьому етапі навчання завданням вчителя англійської мови є «корекція фонетичних навичок, що вже є в учнів.

Можна зробити узагальнений висновок, що на протікання згаданих вище психологічних процесів сприйняття, розуміння й відтворення іншомовного мовлення впливають фізіологічні, інтелектуальні та психологічні особливостей дітей молодшого підліткового віку (10-12 років).

Ключові слова: комунікація, сприйняття, розуміння, відтворення, автоматизація.

***Summary.** The study is devoted to the formation of English-language phonetic competence of 5th-grade students who study under the program of the New Ukrainian School and are currently undergoing an adaptation cycle of training (5th-6th grades).*

At this stage of learning, the task of the English language is to correct the phonetic skills that students already have.

Since the perception and understanding of foreign language speech occurs within the limits of receptive types of speech activity, it should be noted that all these psychological processes of speech are interconnected.

If these psychological processes of speech occur in the native language, then they have a high degree of automation and occur almost simultaneously, without linguistic effort and almost imperceptibly for the student.

The result of perception, understanding and further reproduction is also affected by the nature of speech message – everyday or educational-scientific (the more complex the content of the message in a foreign language, the more difficult it is to understand).

We can make a general conclusion that that the physiological, intellectual and psychological characteristics of children of younger adolescence (10-12 years) affect the course of above-mentioned psychological processes of perception, understanding and reproduction of foreign speech.

Keywords: *perception, understanding, reproduction, automation, communication.*

Щоб розібратись у процесах сприйняття, розуміння та відтворення іншомовного висловлювання, звернемося до вікових особливостей школярів, які навчаються на рівні середньої освіти. Згідно Державного стандарту базової середньої освіти, який набув чинності з 01 вересня 2022 р., для учнів, що навчаються за програмами дванадцятирічної повної загальної середньої освіти, загальна середня освіта включає 2 цикли – адаптаційний (5-6 класи) та базового предметного навчання (7-9 класи), які враховують вікові та індивідуальні особливості розвитку і потреби учнів [1].

Визначимося, що наше дослідження буде присвячене формуванню англомовної фонетичної компетентності учнів 5 класу, які навчаються за програмою Нової української школи і зараз проходять адаптаційний цикл навчання (5-6 класи). Діти цього віку (10-12 років) перебувають у періоді переходу від молодшого шкільного віку до підліткового, який характеризується розвитком пізнавальних процесів: удосконалюється механічна пам'ять, розвивається мислення, що дає поштовх для вдосконалення логічної пам'яті, рефлексії, мовлення, розвитку самоаналізу. Цей період навчання вважається адаптаційним, оскільки учні пристосовуються до нових умов та вимог навчання в основній школі.

Основним новоутворенням періоду вважається відкриття нового рівня самоусвідомлення, «Я-концепції», тобто бажання зрозуміти й усвідомити себе, свої потреби, здібності, схильності, індивідуальність і неповторність, сформувати систему самооцінки,

налагодити спілкування з однолітками [2, с. 35]. Одночасно з тим діти стають емоційно вразливими, імпульсивними, непосидючими. Спостерігається порушення поведінки учнів, виникнення внутрішніх конфліктів через необхідність узгоджувати власні потреби та бажання з існуючими соціальними нормами, очікуваннями дорослих [4, с. 50]. Саме у цей період відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб та мотивів, поведінки.

На думку О. Пасічника, вік 10-12 років є сприятливим до поступового переходу від конкретного до абстрактного мислення, активізації його роботи. Також відбувається набуття пам'яттю логічного характеру, що дозволяє школяреві усвідомлювати внутрішні взаємозв'язки різних процесів та явищ, аналізувати, систематизувати й узагальнювати навчальну інформацію, робити логічні висновки. Природне прагнення учнів 5 класу бути більш самостійними відображається на зростанні в них інтересу до проблемно-пошукової діяльності, що стимулює поступове витіснення репродуктивних видів діяльності продуктивними, з'являється мотив самоосвіти, на основі якого навчальна та пізнавальна діяльність все частіше відбувається самостійно поза межами класної роботи. Мотиваційний компонент навчальної діяльності також зазнає перебудови – учні перетворюються на більш прагматичних, краще усвідомлюють особистісні та практичні цілі навчання. В дітей означеного віку зростає потреба в соціалізації, затвердженні соціального статусу, розширенні соціальних контактів, активному спілкуванні [3, с. 91-93]. Для розвитку комунікативної, а звідси й фонетичної компетентності такі зміни є вкрай сприятливими.

Варто зазначити, що вивчення іноземної мови в початковій школі позитивно впливає на когнітивний та особистісний розвиток здобувачів освіти, оскільки на початок навчання на адаптаційному циклі загальної середньої освіти школярі вже мають досвід іншомовного спілкування в рамках вивчення предмету «Англійська мова», тому на цьому етапі навчання завданням вчителя англійської мови є «корекція фонетичних навичок, що вже є в учнів, у відповідності до фонетичної системи англійської

мови та доповнення її тими елементами вимови, які відсутні в рідній мові учнів» [5, с. 112]. Таке положення прописане також і в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2020).

Відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, 2020), існує декілька рівнів володіння англійською мовою – від A1 до C2, які можуть бути згруповані в три великі категорії: базовий користувач (A1 і A2), незалежний користувач (B1 і B2) і досвідчений користувач (C1 і C2) [53, с. 36]. За умовами Модельної навчальної програми «Іноземна мова 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти [6, с. 13-14] на закінчення 6 класу здобувачі освіти мають володіти англійською мовою на рівні A2, який передбачає наявність наступних сформованих комунікативних умінь, що стосуються фонетичної компетентності: сприймання на слух (розуміння фраз та виразів, що належать до найбільш пріоритетних для школяра тем), усна взаємодія (обмін інформацією на знайомі та звичні теми), усне продукування (відтворення коротких зв'язних висловлювань на пріоритетні теми). При цьому учень може здійснювати короткі соціальні контакти іноземною мовою, які не передбачають повного розуміння почутого з метою підтримки або ініціації розмови. Сама ж вимова того, хто навчається, в цілому є зрозумілою, проте характеризується впливом інших мов на наголос, ритм й інтонаційне оформлення висловлювання. Такі недоліки у спілкуванні пояснюються психологічними особливостями сприйняття, розуміння та відтворення іншомовного мовлення. Розглянемо їх більш детально.

Оскільки сприйняття й розуміння іншомовного мовлення відбувається в межах рецептивних видів мовленнєвої діяльності, а його відтворення – в межах продуктивних видів мовленнєвої діяльності, то необхідно зазначити, що всі ці психологічні процеси мовлення є взаємопов'язаними та відбуваються в наступній послідовності [7, с. 94]:

1) сприйняття мовлення іноземною мовою – являє собою суб'єктивне відображення предметів або явищ навколишнього

світу в результаті їх безпосереднього впливу на органи чуття людини [8, с. 19]. Панівна роль при цьому надається аналізаторній системі (слуховий, зоровий, тактильний (дотиковий), руховий та інші аналізатори, що працюють у комплексі), адже чим більше аналізаторів було задіяно в процесі сприйняття іншомовного мовлення, тим ефективніше воно проходить, і тим кращою буде робота різних видів пам'яті;

2) розуміння мовлення іноземною мовою – являє собою усвідомлення отриманої інформації та її осмислення. При цьому осмислення, як процес установлення (у продукуванні) чи відтворення (у рецепції) значенневих зв'язків у висловлюванні, включає два етапи – розуміння загальної думки висловлювання та виділення основної суті мовленнєвого повідомлення. Осмислення допомагає учневі повною мірою зрозуміти значення почутого висловлювання, перетворити процес мовлення на свідому та цілеспрямовану діяльність [8, с. 19];

3) відтворення (породження) мовлення – являє собою «складний інтенційно, інтерактивно й ситуаційно зумовлений психічний процес формування висловлювання або повідомлення, який базується на мовній здатності людини, що впливає на її комунікативність й культурну компетенцію» [7, с. 95]; створення нового мовленнєвого повідомлення (задум), його внутрішнє та зовнішнє лінгвістичне оформлення [9, с. 300]. Під час внутрішнього оформлення думки включається важливий психологічний механізм внутрішнього мовлення, на основі якого загальний задум висловлювання трансформується і набуває словесного оформлення.

Якщо ці психологічні процеси мовлення відбуваються рідною мовою, то вони мають високий ступінь автоматизації і протікають практично одночасно, без лінгвістичних зусиль і майже непомітно для учня. За умови протікання вищезгаданих процесів іноземною мовою (особливо в тому разі, коли школяр недостатньо добре володіє англійською мовою) сприйняття, розуміння й відтворення мовлення реципієнтом ускладнюються через «відсутність міцних зв'язків між мовленнєвим задумом та мовними засобами його вираження, які існують у носіїв мови» [9, с. 299]. На результат сприйняття, розуміння й подальшого відтворення також впливає

характер мовленнєвого повідомлення – побутовий чи навчально-науковий (чим складніше за змістом іншомовне повідомлення, тим важче його засвоєння). Таким чином, у тих, хто навчається, виникає низка труднощів – лінгвістичних, граматичних, фонетичних, усунути які допомагає наявність необхідних мовленнєвих навичок.

Можна зробити узагальнений висновок, що на протікання згаданих вище психологічних процесів сприйняття, розуміння й відтворення іншомовного мовлення впливають фізіологічні, інтелектуальні та психологічні особливостей дітей молодшого підліткового віку (10-12 років). Врахування специфіки таких процесів і особливостей під час навчання англійської мови стимулюватиме підвищення ефективності процесу формування фонетичних навичок та їх інтеграції у іншомовну комунікативну діяльність учнів.

Література

1. Беляєва О. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / упоряд. Т. Червонна. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Електронний ресурс. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>.
3. Костик Є. В. Проблема продукування іншомовного мовлення студентами нефілологічних факультетів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. Філологія. 2018. Вип. 3(71). С. 92-95. DOI: 10.25264/2519-2558-2018-3(71)-92-95.
4. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови : навч.-метод. посіб. Київ : Либідь, 2010. 143 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Модельна навчальна програма «Іноземна мова 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Редько В. Г. та ін. 2021.

- 42с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>.
7. Пасічник О. Вікові особливості учнів 5-6-х класів та їх вплив на добір змісту навчання іноземних мов. Проблеми сучасного підручника. 2020. № 25. С. 88-102. DOI: 10.32405/2411-1309-2020-25-88-102.
 8. Сінельнікова Т. В. Психологічні особливості підлітків – активних користувачів соціальних мереж. Наука і освіта. 2014. №1. С. 50-55. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/5848/1/Sanelnikova.pdf>.
 9. Тернієвська Є. Й. Особливості формування англomовної фонетичної компетенції учнів початкової школи. Проблеми сучасної філології: лінгвістика, літературознавство, лінгводидактика : зб. наук. праць, присвячений 25-річчю кафедри філологічних дисциплін. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2016. Вип. 9. С. 109-113.

Марчук Вікторія
м. Чернівці

Науковий керівник - к.ф.н., доц. Лопатюк Н.І.

ЯДЕРНІ КОМПОНЕНТИ КОНЦЕПТУ “MEDICINE” В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІА ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ “HOUSE, M. D.”)

Анотація. В роботі представлений аналіз концепту MEDICINE на матеріалі телесеріалу Д. Шора “House, M.D.” Актуальність дослідження зумовлена швидким розвитком сучасної медицини, що сприяє появі нових медичних термінів в англомовному дискурсі. Визначені та систематизовані ядерні та периферійні компоненти концепту MEDICINE в теледискурсі. Медичні терміни розкривають семантичний потенціал концепту MEDICINE в теледискурсі.

Ключові слова: концепт MEDICINE, теледискурс, ядерний концепт, медичний термін, лексема

***Summary.** The article is devoted to the study of the concept MEDICINE based on the material of TV series “House, M. D.” The topicality of the investigation is stipulated by the quick development of modern medicine that facilitates the appearance of new medical terms in English discourse. Kernel and peripheral components of the concept MEDICINE in television discourse are determined and systematized. Medical terms reveal semantic potential of concept MEDICINE in telediscourse. The kernel concepts and their contents is established. The semantic and conceptual analyses have been carried out with classification of the medical terms. The kernel concepts include ‘diseases’, ‘symptoms,’ and ‘lab studies’. The periphery is comprised by ‘doctor specialities’, ‘body organs’, and distant periphery – ‘diagnosis’, ‘hospitals’, ‘treatment’, ‘medications’, and ‘medical equipment’.*

***Key words:** concept MEDICINE, telediscourse, kernel concept, medical term, lexeme*

Постановка наукової проблеми та її значення. Дослідженнями концептів медичної термінології за останнє десятиліття присвятили

свої праці такі дослідники як О. Ісаєва, Н. Литвиненко, Л. Шутак, Г. Навчук, Г. Щербак та інші [3; 6; 7; 12; 14]. Предметом їх розвідок були різні підходи до вивчення концептів у різних дискурсах.

Теледискурс є відображенням людського спілкування у реальному житті, і медичні терміни функціонують у двох вимірах: професійному, коли герої-лікарі спілкуються із між собою, щоб визначити діагноз, призначити лікування тощо (інституційний дискурс), та спілкуються із пацієнтами (дискретний дискурс) [6, с. 199]. Так А. Лавроненко та М. Козирева зазначають, що «базисною характеристикою мови кіно є імітація розмовної мови: кіноскрипти містять певний набір лінгвістичних маркерів, які в даній культурі сприймаються як маркери усного мовлення, а отже тексти скриптів характеризуються достатнім ступенем подібності до реального спілкування» [4, с. 96].

Роль медичної термінології в суспільстві зростає. Сучасний стан медичної науки, підвищення рівня медичної грамотності населення та піклування людини про своє здоров'я зумовлює актуальність нашого дослідження. Т. Ільченко О. Голікова вказують на те, що «медична термінологія, особливо українська, як терміносистема, постійно оновлюється та перебуває у стані постійного розвитку» [2, с. 84]. На прикладі аналізу медичного шару сучасної мови можна визначити зв'язок тенденцій розвитку мови, її лексичної системи з історією матеріальної та духовної культури народу, побачити екстралінгвістичної обумовленості мовних процесів, функціонування тематичних груп слів. Л. Шутак зазначає, що «М. Фуко одним із перших відзначив потребу дослідження дискурсу лікаря, зважаючи на доцільність вивчення професійного дискурсу не загалом, а в зумовленості певними фаховими рамками, які він номінував як інституційні» [13, с. 258]. Мета статті – встановлення структури концептосфери MEDICINE у англomовному теледискурсі. Завданнями дослідження є проаналізувати структуру концепту MEDICINE у телесеріалі “House, M. D.”, встановити ядро та периферію цієї концептосфери, та проаналізувати їх складники. Матеріалом дослідження слугували 114 медичних термінів вжитих у телесеріалі “House, M. D.”

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. У когнітивній лінгвістиці поняття «концепт» є основним поняттям, яке досліджують через призму мовної особистості. Концепт вважають багаторівневим утворенням та він є елементом

культури. Р. Поворознюк стверджує, що «під культурним контекстом оригінального кінопродукту розуміється сукупність інституційних, рольових, ціннісних, когнітивних умов реалізації подій або фактів з одного боку й сукупність виразних засобів, які використовуються людьми в цих обставинах, з іншого. Це означає, що в тексті реалізуються настанови й вимоги до створення мовного продукту, що відповідають умовам появи зазначеного матеріалу» [8, с. 139]. С. О. Швачко та ін. розглядають концепт як лінгвістичний об'єкт та зазначають, що «концепт є продуктом індивідуальної або колективної свідомості, маркованим феноменологічною сутністю. Проте у рамках мовознавчих досліджень концепт виступає у вигляді штучного моделювання, що є, по суті, продуктом дослідження концепту, який рефлектує лише ту частину змісту концепту, що підлягає лінгвалізації» [1, с. 18]. Ю. Лисанець підкреслює, що «концепт, тобто “одиниця свідомості та інформаційної структури, що відображає людський досвід”, “оперативна одиниця пам'яті, квант знання”, є важливим фрагментом мовної картини світу людини, і дослідження засобів його вербалізації дає змогу розкрити глибинні процеси людського мислення» [5, с. 54]. Відомий український лінгвіст А. Приходько вказує на те, що «найбільш активно науковці підкреслюють в концепті такі його ознаки, як знання, культура і психологія, оцінка, що кладуться в основу тієї чи іншої дефініційної моделі» [9, с. 48].

Структура концепту складається із базового шару (ядра концепту, що включає компоненти, які відображають сутність змісту концепту) та периферійних шарів. Ядерні лексеми частотніші у порівнянні із периферійними, їхні значення є більш загального характеру, у порівнянні з периферійними, які більш специфічні та уточнюючі. Розглянемо дослідження медичних термінів, які проводилися іншими дослідниками, та порівняємо, які результати їх класифікації. Так, О. Снітовська, яка досліджувала тексти медичних анотацій, поділяє медичні терміни на наступні групи: «зробивши аналіз складу препаратів на прикладі медичних анотацій можна зробити висновок, що виділяється три групи. Перша – в своєму словниковому складі терміни містять тільки хімічні терміни, наприклад: токоферола ацетат – *tocopherol acetate*; циннаризін – *cinnarizine*. Друга – мають у своєму складі тільки загальнозживану лексику, наприклад: глюкоза – *glucose*, сахароза – *sucros*, евкалиптова олія – *Eucalyptus oil*, мед – *Honey*,

лимон – *lemon* [16; 18]; Третя – містить як загальноновживані слова, так і хімічну термінологію, наприклад: стрептоцид розчинний – *streptocide soluble*» [11, с. 111]. Д. Сабадаш та Т. Глеб, проаналізувавши медичну термінологію роману Артура Хейлі “Strong Medicine” виокремлюють наступні слоти: лікарі, пацієнти, ліки, якими лікують пацієнтів, та заклади, що займаються продажем ліків [10, с. 80].

У першому дослідженні матеріалом дослідження слугували медичні анотації, які мають обмежену сферу використання, у другому – художній твір, що наближений до нашої розвідки – телесеріалу. У цьому телесеріалі дія відбувається у лікарні яка є науково-дослідним центром, де головний герой Грегорі Хаус встановлює феноменальні діагнози, рятуючи людей від неминучої смерті. Йому підпорядковуються лікарі з дипломами найпрестижніших університетів.

У нашій розвідці до ядра концептосфери MEDICINE належать такі групи медичних термінів (див. Рис. 1): *diseases, symptoms* та *lab studies*; до периферійних: *doctor specialities, body organs/parts*, і до далекої периферії: *medications medical equipment diagnosis hospitals treatment*.

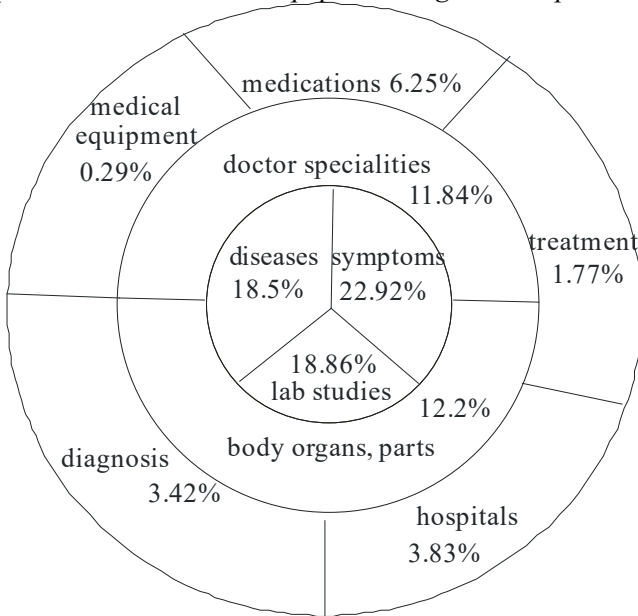


Рис. 1. Структура концепту MEDICINE в англomовному теледискурсі (на матеріалі телесеріалу “House, M. D.”).

Розглянемо детальніше ядро концепту MEDICINE, які репрезентовані концептами *diseases*, *symptoms* та *lab studies*. Теледискурс, спрямований на лікування пацієнтів, рятування життя у складних ситуаціях, коли встановлення діагнозу викликає труднощі, перш за все включає хвороби, які є найчастотнішими причинами смертей у XXI столітті – це хвороби серця та рак, до цієї групи належать такі медичні терміни: *case*, *tumor*, (*prevalent brain*) *cancer*, *a heart attack*, *an infarction*, *a stroke*, *ischemic syndrome*, а також наступні хвороби: *Creutzfeldt-Jakob disease*, *mad cow (disease)*, *Wernicke's encephalopathy*, *asthma*, *cerebral vasculitis*, *psittacosis*, *chronic fatigue syndrome*, *fibromyalgia*, *neurocysticercosis*, *a pulmonary embolism*, *worm's cyst*, та *meningitis*. Вживання термінів, що позначають хвороби можна проілюструвати наступними прикладами:

Thyroid cancer metastasized to his brain [15].

So he's young, which means it's most likely caused by cancer [15].

У цілому медичні терміни, що належать до ядра концепту MEDICINE складають *diseases* – 18,5%, *symptoms* – 22,9%, та *lab studies* – 18,9%, що становить разом 61,3%. Наступним класом медичних термінів, що належать до ядра є симптоми, до яких відносяться такі терміни: *seizure*, *lesion*, *light-headed*, *allergic reaction*, *ashen*, *edema*, *aneurysm*, *environmental cause*, *inflammatory response*, *cough*, *runny nose*, *back spasms*, *inflammation*, *nerve problems*, *neurological complications*, *neurological problems*, *glassy look*, *sore chest*, *altered mental status*, *headache*, *fever*, *pain*, *nausea*, *headaches*, *dizziness*, та інші. Ілюстрацією вживання у теледискурсі є:

The kid's got abdominal pain [15].

I had a couple headaches last month, a mild fever [15].

Останньою групою медичних термінів, що належать до ядра є лабораторні дослідження, які є необхідними для правильного встановлення діагнозу та лікування пацієнтів. До них належать такі терміни: *protein markers*, *the CAT scan*, *a contrast MRI*, *blood thiamine level*, *blood tests*, *corollary*, *a contrast material*, *a biopsy*, *eosinophil count*, *imaging studies*, *sed rate*, *an X-ray*, *a CT scan*, та ін. Приклади вживання медичних термінів у серіалі є наступні:

Did you find a brain tumor on her M.R.I.? [15].

*First of all, there's nothing on the **CAT scan** [15].*

До ближньої периферії належать такі групи медичних термінів як *body organs, parts* та *doctor specialties*, що складають 12,2% та 11,8% відповідно. До першої групи належать наступні терміни: *vein, the cell lining, blood vessels, brain stem, brain, lungs, thigh muscles, cerebrospinal fluid, chest*. Ілюстрацією вживання в теледискурсі є:

*We'll drain your **knee**, run some lab work [15].*

*Foreman did a thoracentesis to drain the fluid from her **lungs** [15].*

У лікарні людям надають допомогу спеціалісти з різних галузей медицини, і це відображено у теледискурсі, до них належать наступні лікарі: *diagnostician, oncologist, doctor, coroner, pediatrics, neurologist*, та ін. Вживання лікарів спеціалістів можна продемонструвати наступними прикладами:

*I am a board-certified **diagnostician**, with a double specialty of infectious disease and nephrology [15].*

*The **neurologist** tells me it's an aneurysm [15].*

До далекої периферії належать терміни, що позначають засоби лікування, тобто медичні препарати, медичне обладнання, що використовується для операцій та надання певних медичних процедур, діагноз, та лікарні, клініки тощо: *medications, medical equipment, diagnosis, hospitals*, та *treatment*. У процентному співвідношенні вони складають невелику частотність вживання, що становить: *medications* – 6,3%, *medical equipment* – 0,3%, *diagnosis* – 3,4%, *hospitals* – 3,8%, та *treatment* – 1,8%.

У теледискурсі вжито такі медичні препарати: *gadolinium, aspirin, painkillers, vitamins, niacin, stimulant, substance, steroid, prednisone, contaminants, Vicodin, toxins, Albendazole* та ін. Вони вживаються у наступних контекстах:

*He hasn't had **Vicodin** in over a day [15].*

*We inject **gadolinium** into a vein [15].*

До медичного обладнання, яке вживається у серіалі належать наступні лексичні одиниці: *surgical airway kit, the magnetic resonance imager, inhaler*, та ін. Вони вживаються у таких контекстах:

*It distributes itself throughout your brain and acts as a contrast material for the **magnetic resonance imager** [15].*

*Has he been using his **inhaler**? [15].*

Підгрупа, що представляє лікування має тільки два медичних

терміни: *treatment* та *cure*, проте вони досить частотні, що складає 1,8%. Вони вживаються у таких контекстах:

*I'm talking about a **cure*** [15].

*Now, why would you drive 70 miles... to get **treatment** for a condition that a nine-year-old could diagnose?* [15].

Підгрупа, що представляє діагноз має в своєму складі такі медичні терміни: *diagnosis*, *radiology diagnosis*, *differential diagnosis*, та ін. Ці терміни вживаються відносно часто, оскільки, щоб надати правильне лікування пацієнту необхідний правильний діагноз, однак він рідко вербалізується. Приклади вживання такі:

*Anyone think this **differential diagnosis** might be compromised because we don't have an accurate family history?* [15].

*So, we're right about the **diagnosis**, and the treatment for that **diagnosis** is killing her* [15].

Та остання група виражає тип лікарень, де лікуються пацієнти. До них належать такі медичні терміни: *hospital*, *the E.R. (emergency room)*, *the Mayo Clinic*, та ін. Ілюстрацією є наступні контексти:

***General Hospital** is on channel 6* [15].

*We took him to the **E.R.** after the game* [15].

Таким чином ми розглянули ядро та периферію концепту MEDICINE на прикладі теледискурсу у серіалі “House, M.D.”.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Висновками нашої розвідки полягають у тому, що до ядерних лексичних одиниць належать такі групи медичних термінів: *diseases*, *symptoms* та *lab studies*. Ближню периферію складають наступні групи термінів: *doctor specialties*, *body organs/parts*, і до далекої периферії – *medications medical equipment diagnosis hospitals treatment*.

Отримані результати можуть бути використані для вивчення теми «медицина» на заняттях з лексикології та стилістики. Подальшою перспективою дослідження бачимо дослідження функціонування медичних термінів у професійній літературі – монографіях, наукових статтях тощо.

Література:

1. Вербалізація концептів: внутрішньомовні та міжмовні аспекти: звіт про НДР (заключний) / кер. С. О. Швачко. Суми: СумДУ, 2017. 105 с.

2. Ільченко Т. О., Голікова О. М. Медична термінологія англійської мови у наукових дослідженнях. *In Statu Nascendi: Збірник студентських статей*. 2011. Випуск 12. С. 83-89.
3. Ісаєва, О. Лексико-семантичний аналіз концептів «профілактична медицина» і «превентивна медицина». Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Філологічна», вип. 67, 2017 С. 134-136. DOI: 10.25264/2519-2558-2017-67-134-136.
4. Лавроненко А. В., Козирева М. С. Лексично-стилістичні особливості перекладу українською мовою усного англомовного професійного медичного мовлення (на матеріалі скриптів до серіалу «Доктор Хаус»). *In Statu Nascendi: Збірник студентських статей*. 2011. Випуск 12. С. 94-99.
5. Лисанець Ю. В. Концепти комунікативної поведінки в англомовному дискурсі медицини. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2017. № 4. С. 53–56. URL: <https://tsj.journal.kspu.edu/index.php/tsj/article/view/279> (дата звернення: 23.03.2022).
6. Литвиненко Н. Основні параметри класифікації фахового медичного дискурсу. Комунікативний дискурс: наукова рецепція і стратегії дослідження : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 07–08 квітня 2016 р. К. : Міленіум, 2016. С. 199-200.
7. Литвиненко Н. Особливості медичного дискурсу на етапі системного опитування. Проблеми лінгвістики тексту, дискурсології, *дискурс-аналізу*: зб. наук. статей ДНУ. 2008. Вип 17. С. 216-221. URL <http://litmisto.org.ua/?p=8112> (дата звернення: 10.12.2021).
8. Поворознюк Р. В. Етноспецифічні особливості перекладу медичних телесеріалів. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Філологічні науки. Книга 3. 2014. С. 139-144.
9. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя: Прем'єр, 2008. 332 с.
10. Сабадаш, Д. В., Глеб, Т. Д. Модулювання фреймової структури концепту “strong medicine” (на матеріалі лексикографічних джерел та роману Артура Хейлі “Strong Medicine”). Науковий

- вісник Херсонського державного університету Серія Германістика та міжкультурна комунікація. 2019. Випуск 1. С. 77-82.
11. Снітовська О. Й. Медична термінологія англомовних текстів інструкцій медичних препаратів та відтворення її в українських перекладах. *Записки з романо-германської філології*. 2017. Вип. 2 (39), С. 108-117.
 12. Шутак Л., Навчук Г. Вторинні номінації як основа медичного дискурсу. Комунікативний дискурс: наукова рецепція і стратегії дослідження : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 07–08 квітня 2016 р. К. : Міленіум, 2016. С. 208-209.
 13. Шутак Л. Медичний дискурс як невід’ємна частина української дискурсології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2014. Випуск 48. С. 256-260. URL <https://eprints.oa.edu.ua/3435/> (дата звернення: 28.12.2021).
 14. Щербак Г. Організація концепту оцінка у межах медичного дискурсу. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*. 2020. 2(54), С. 58-62.
- Список джерел ілюстративного матеріалу
15. House, M. D. (2004–2012). Episodes with scripts. URL <https://subslikescript.com/series/House-412142> (дата звернення: 23.11.2021).

Вікторія Мацалковська
м. Чернівці

Науковий керівник: д.ф.н., проф. Єсипенко Н.Г.

ВИКОРИСТАННЯ CLIL ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

«CLIL стосується ситуацій, коли предмети або частини предметів викладаються іноземною мовою з подвійними цілями, а саме вивчення змісту предмету та одночасне вивчення іноземної мови» [2].

Анотація. Українська система освіти, незважаючи на реформи, що відбуваються, залишається дуже інертною. Впровадження сучасних інноваційних методик та технологій відбувається дуже повільно. Сучасним напрямом в реформуванні середньої освіти є перехід на викладання дисциплін англійською мовою, оскільки найважливіше завдання сучасного вчителя – допомогти учневі знаходити, аналізувати необхідну інформацію, включно й інформацію на іншій мові. Серед прогресивних методик інтегрованого вивчення англійської мови нами виділена методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). Навчання за такою методикою сприяють формуванню ключових та предметних компетенцій учнів. CLIL не тільки дозволяє ефективно спілкуватися використовуючи іноземну мову у різних сферах життя і вдосконалює всі мовні навички. В статті наголошується, що англійська мова є мовою, яка в майбутньому може стати основним інструментом спілкування. Вміти користуватися мовою означає не лише володіти граматикою чи словником. CLIL на сьогодні є найкращим інструментом, на нашу думку, як досягти мети якомога більшої розмовної практики іноземною мовою, тому що однією з переваг CLIL є його оперативність, тобто учні відразу використовують те, що вивчають.

Ключові слова: двомовна освіта, методологічний підхід, методики предметно-мовного інтегрованого навчання, інформація.

***Summary.** The Ukrainian education system, despite the ongoing reforms, remains very inert. The introduction of modern innovative methods and technologies is very slow. The current direction in the reform of secondary education is the transition to teaching subjects in English, since the most important task of a modern teacher is to help the student find and analyze the necessary information, including information in another language. Among the progressive methods of integrated learning of the English language, we single out the method of content and language integrated learning (CLIL). Learning according to this method contributes to the formation of key and subject competencies of students. CLIL not only allows you to communicate effectively using a foreign language in various areas of life and improves all language skills. The article emphasizes that English is a language that may become the main communication tool in the future. Knowing how to use doesn't only mean understanding grammar or vocabulary. CLIL is currently the best tool, in our opinion, to achieve the goal of as much speaking practice as possible in a foreign language, because one of the advantages of CLIL is its responsiveness, namely, students immediately use what they learn.*

***Key words:** bi-lingual education, methodological approach, methods of integrated learning, information*

CLIL технологія розвиває критичне мислення, творчий потенціал, підвищує мотивацію учнів та їх самооцінку. Цей підхід не потребує додаткових годин навчання і може йти як частина загальної програми, тому дослідження використання CLIL технологій в процесі навчання англійської мови є **актуальною тематикою** для розгляду.

Метою статті є розкриття особливостей використання та висвітлення практичних питань запровадження технології CLIL у процесі навчання англійської мови в школі.

Серед прогресивних методик інтегрованого вивчення англійської мови та інших предметів, дослідники виділяють методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). Дослідження свідчать, що навчання за такою методикою надають можливості для змістовної взаємодії та активного навчання, використання навичок спілкування та грамотності, формування предметних та мовних компетенцій.

CLIL – це сучасний метод навчання, який де-факто навчає дітей двома мовами одночасно неінвазивним способом. Доведено, що діти можуть вивчати більше однієї мови одночасно, і цей факт можна підтвердити використанням цього методу в школі, в основному, якщо батьки не володіють жодною іноземною мовою і тому не можуть почати вчити їх.

Вивчення іноземної мови для дітей має багато переваг, вони дуже гнучкі і можуть вивчати нову лексику дуже природним шляхом – під час навчання іншим справам. Незважаючи на те, що CLIL реалізовано у школах лише в останні десятиліття – навіть діти в ранньому віці можуть легко засвоїти його, тому що вони вивчають його так, як вони звикли, єдина відмінність полягає в тому, що вони використовують його в інших предметах, крім англійської мови [3, с. 237–254].

Цільова мова є засобом при засвоєнні навчального матеріалу, а не самоціллю. Підхід ґрунтується на контексті: предмет інтегрується на уроці мови, а мова на предметному уроці, мова інтегрується з іншою навчальною програмою. Предмети інтегруються між собою (зміст предметів, що вивчаються на рідній та іноземній мовах теж інтегруються між собою) за допомогою тем і завдань. У технології CLIL закладені потенційні можливості збільшення обсягу навчального часу на вивчення як іноземної мови, так і предмету.

У процесі впровадження такої технології перехід до вивчення дисциплін іноземною мовою повинен бути поступовим і поетапним, а на початковому етапі повинен використовуватися такий підхід, який, насамперед, дозволив би на практиці реалізовувати принцип «подвійного входження знань» (тобто забезпечував розвиток іншомовної комунікативної компетентності не тільки за рахунок вивчення мовних дисциплін, а й через мову навчання немовних дисциплін), але, в той же час, не вимагав би від учнів і вчителів повного «занурення» в іноземну мову [1].

Мета використання методу CLIL – забезпечити учням адекватне відпрацювання набутої навчальної програми, що покращить якість викладання та запам'ятовування змісту навчальної програми. Ми припускаємо, що впровадження методу CLIL на інші предмети покращить подальші навички спілкування іноземною мовою у випускників.

Існує тенденція, що CLIL використовують викладачі англійської мови, які викладають інші загальноосвітні предмети. Кажуть, що для того, щоб керувати викладанням цих предметів за методом CLIL, не потрібно мати високу освіту в галузі науки, географії, історії, суспільствознавства тощо. Проте ми вважаємо, що ці предмети мають викладати компетентні вчителі з кваліфікацією з певного предмета з знанням іноземної мови. Основна причина, чому вчителі англійської мови «примушені» викладати загальноосвітні предмети за методом CLIL, полягає в тому, що не вистачає вчителів загального профілю з хорошими мовними навичками англійської мови. Метою цієї концепції є збільшення кількості кваліфікованих викладачів іноземних мов. Виходячи з цієї концепції, застосування методу CLIL можна буде поширити на вчителів загальноосвітніх предметів, оскільки вони повинні будуть достатньо кваліфікованими, щоб викладати свої предмети двомовно.

У навчанні CLIL вчителі потребують знань з навчальної дисципліни, компетентних навичок цільової мови та вміння використовувати відповідну практичну педагогіку.

Технологія CLIL несе в собі дві основні ідеї, які можна вважати її методологічною основою, оскільки вони безпосередньо пов'язані з розвитком компетенцій учнів. Перша полягає у тому, що підхід фокусується на темі, й учні вивчають мову через зміст, тобто основою технології є предмет, а не мова.

Друга ідея полягає у тому, що, використовуючи теми, з якими учні знайомі, які нещодавно вивчалися рідною мовою, вони зможуть поповнити та узагальнити свої знання. Це знайомство в новому образі дозволяє їм звертати увагу на дрібниці, які вони раніше втрачали.

Вважаємо, що вивчення іноземних мов – це досить тривалий процес, під час якого учні повинні отримати величезну кількість інформації, а також вміти розуміти й говорити комунікативно. Ми можемо помітити деякі розбіжності під час впровадження іноземних мов у навчальний процес. Однією з найбільш очевидних проблем є те, що не забезпечується адекватне спостереження на різних етапах на різних рівнях школи [4].

Урок CLIL розглядає зміст і мову в однаковій мірі, і часто слідує чотириетапній структурі.

- Обробка тексту. Найкращі тексти – це тексти, які супроводжуються ілюстраціями, щоб учні могли уявити, що

вони читають. Працюючи з іноземною мовою, учні потребують структурних маркерів у текстах, щоб допомогти їм орієнтуватися у змісті. Ці маркери можуть бути лінгвістичними (заголовки, підзаголовки) та/або діаграматичними. Після визначення «основних знань» можна проаналізувати організацію тексту.

- Ідентифікація та організація знань. Тексти часто зображують схематично. Ці структури відомі як «ідейні рамки» або «діаграми мислення» і використовуються, щоб допомогти учням класифікувати ідеї та інформацію в тексті. Типи діаграм включають деревоподібні діаграми для класифікації, групи, ієрархії, блок-схеми та часові рамки для послідовного мислення, такі як інструкції та історична інформація, табличні діаграми з описом людей і місць, а також їх комбінації. Структура тексту використовується для полегшення навчання та створення заходів, які зосереджуються як на розвитку мови, так і на знаннях основного змісту.

- Ідентифікація мови. Очікується, що учні зможуть відтворити суть тексту своїми словами. Оскільки учням потрібно використовувати як просту, так і складнішу мову, немає оцінювання мови, але вчителю було б добре виділити корисну мову в тексті та класифікувати її відповідно до функцій. Учням може знадобитися мова порівняння та контрасту, розташування чи опис процесу, але також можуть знадобитися певні дискурсові маркери, фрази-прислівники чи фрази-прийменники. Також можна приділяти увагу колокаціям, напівфіксованим виразам і набору фраз, а також предметній та академічній лексиці.

- Завдання для учнів. Існує невелика різниця у типі завдання між уроком CLIL та уроком EFL, що базується на навичках. Необхідно передбачити різноманітні завдання з урахуванням мети навчання та стилів і переваг учнів. Рецептні вправи відносяться до жанру «читай/слухай і роби».

CLIL представляє найкращу структуру з точки зору двомовного підходу на основі змісту. Зрештою, можна стверджувати, що матеріали CLIL є предметом інших дисциплін, що викладачі CLIL добре знають як викладання мови, так і предмет змісту, що вивчення мови з іншої дисципліни та вивчення мови є одночасними процесами, і що Традиційні концепції мовного кабінету та вчителя мови без майбутнього, оскільки вони не відповідають моделі CLIL [5, с. 47-53].

Варто зауважити, що використання мови і засвоєння предмета відбувається природним шляхом в реальних життєвих ситуаціях інтегровано з усім процесом навчання.

Таким чином, всі предмети і мови підтримуються обоюдно. Незважаючи на те, що в методиці CLIL вчитель-предметник повинен навчати учнів певного предмету іноземною мовою, систематичного навчання мови від учителя-предметника не потрібно: у фокусі навчання – предмет (знання предмета і навички), а також мова і методика навчання, що визначають форму навчання. Навчання, застосування мови, мислення нерозривно пов'язані між собою.

Оскільки знання і навички закріплюються, коли вони використовуються, то вчитель створює можливості для розвитку мови за допомогою завдань, заснованих на предметі, безпосередньо не акцентуючи увагу на навчанні мови.

Використовуючи методику спільного навчання, учні вчаться працювати разом, розвивають соціальні навички (наприклад, як запитати або запропонувати свою допомогу і т.д.), підвищується самооцінка, оскільки спільна робота виконується швидше і краще, виникають цікаві ідеї. В результаті спільного обговорення розширюється і закріплюється словниковий запас, розвивається креативне і критичне мислення, з'являється очевидна мета застосування нових знань мови.

Набуття успішності з навчальних дисциплін через CLIL також є перевагою в тому, що учні CLIL досягають кращих результатів у таких предметах, як математика та природознавство, ніж коли предмет викладається на звичайних навчально-виховних умовах, оскільки вчителі більше обізнані про проблеми в розумінні учнів. Учні, які навчаються CLIL, працюють краще, ніж ті, які не мають CLIL досвіду, особливо щодо навичок усного мовлення та письма, але їхнє просування в загальній успішності не впливає, і в той же час у учнів розвивається більш позитивне ставлення до вивчених мов та ідеї багатомовності. Дослідження довели, що такі предмети, як математика, можна краще зрозуміти, коли їх викладають іноземною мовою, завдяки зусиллям вчителя краще пояснити поняття, використовуючи для цього іноземну мову. CLIL також підсилює вивчення змісту за допомогою групової роботи, що також є життєво важливим для розвитку здатності вчитися, проявляти

ініціативу та зміцнювати впевненість, чого не досягається при використанні традиційних методів навчання мови. Як техніка CLIL також є новою для вчителів, які зараз мають можливість готуватися до її впровадження. Це також дає вчителям можливість покращити свій власний розвиток, спробувати нові речі та відкрити нові, більш творчі способи викладання мови, які приносять учням ще більшу користь. Завдяки CLIL досягається мета навчального змісту, але в той же час є значні паралельні переваги для учнів, як-от розвиток їхніх комунікативних здібностей, використовуючи іноземну мову, їх культурна обізнаність та розуміння різноманітних культур, крім їхньої власної. водночас вони стають все більш мотивованими та більш залученими до процесу навчання.

Отже, застосування методики CLIL дозволяє робити предмети більш захоплюючими і в подальшій перспективі підвищити успішність учнів як з англійської мови так і з інших дисциплін. Крім цього, подібна методика в значній мірі підвищує педагогічний, лінгвістичний та предметно-методичний рівень самого вчителя.

Література:

1. Сальник І. В. Підготовка англомовного вчителя: проблеми інтеграції фахового і мовного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія педагогічна. Вип. 24. К.-Под., 2018. С. 30-32
2. Marsh, D. (Ed.) (2002). *CLIL/EMILE-The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Strasbourg: European Commission.
3. Suwannoppharat, K., & Chinokul, S. (2015). Applying CLIL to English language teaching in Thailand: Issues and challenges. *LACLIL*, 8(2), 237–254.
4. Sylvén, L.K. (2004). *Teaching in English or English teaching? On the effects of content and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition*. Ph.D. dissertation, University of Gothenburg.
5. Tan, P. K. W. (2005). The Medium-of-Instruction Debate in Malaysia. *Language Problems & Language Planning*, 29, 1, pp. 47-66.

Мицкан Марина
м. Чернівці

Науковий керівник: к.ф.н., асис. Худик К.Г.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ДЕБАТНОГО КЛУБУ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Анотація. Дана стаття розкриває поняття комунікативної компетенції та етапи її формування. Тут вивчається питання використання сучасних методів та підходів до розвитку навичок комунікації в умовах старшої школи за допомогою дебатної технології. В кінці підводиться підсумок, що за допомогою таких видів діяльності, які були застосовані впродовж навчання, формується критичне мислення та вміння висловлювати свої думки.

Ключові слова: комунікативні навички, дебатна технологія, старшокласники, «Дебатний клуб», уроки англійської мови.

Summary. This article reveals the main stages of development of communication skills during the debate club in English classes of high school students. The article includes the analysis of the features of development the debate technology ideas in the school systems. It was found that communication skills are the skills with which it is possible to establish and maintain contacts with other people based on the internal resources necessary to build an effective communicative action in interpersonal communication situations. The essence of the debate technology is revealed as a combination of individually planned individualized learning, combined with group forms of the organization of the educational process. Was characterized the essence of debate technology and the formation of communicative competence with the help of debate technology is and debate technology is defined as a system of structured discussions in the form of an intellectual game in which two teams, following certain rules (regulations), put forward their arguments and counterarguments regarding the proposed thesis to convince the members of the jury (judges) of their rightness and

experience of rhetoric. Was developed the «Debate Club» project based on 11 classes, which is based on the principles, methods of implementation, and pedagogical requirements of debate technology. The creation of the «Debate Club» for 11th-grade students in English lessons was primarily ensured by appropriate, clearly, and expediently selected pedagogical conditions. The debate topic of the «Debate Club» was chosen - «Has social media benefitted or harmed people's social lives?» «, the structure of the debates, the composition of the participants, the algorithm for conducting debates in the English language class, and the time frame of the debates, the criteria for evaluating the results are presented.

Key words: *communication skills, the debate technology, high school students, the «Debate Club» project, the English lessons.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується особливою увагою до виховання в учнів здатності до спільної діяльності, уміння знаходити спільну мову з оточуючими, діяти в команді, активно та позитивно взаємодіяти з людьми, тому у новому державному стандарті базової середньої освіти комунікативні вміння віднесено до найважливішим метапредметним результатам [1]. Проблема формування комунікативних умінь у школярів привертає себе увагу й у соціальному, й у культурному плані, викликаючи помітну тривогу суспільства. Зокрема, зазначається, що низький рівень комунікативного розвитку знаходить відображення у збільшенні кількості дітей із високою соціальною тривожністю та міжособистісною тривожністю. Все частіше спостерігаються випадки заперечення та випадки цькування дітей однокласниками, випадки переживання самотності, прояви ворожості та прояви агресії по відношенню до однолітків. Все це надає особливості актуальності вихованню вміння співпрацювати і працювати в групі, бути толерантним до різноманітних думок, вміти слухати і чути партнера, вільно і зрозуміло викладати свою думку на проблему.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Проблема комунікативної культури, виховання комунікативних якостей набула досить широкого висвітлення у вітчизняній та зарубіжній

педагогічній теорії та практиці. Дослідження таких вчених як Т. Вольфовської, С. Козака, Н. Кузнецова, М. Ляховицького, А. Леонтьєва, С. Ніколаєвої, Л. Сажко, П. Сисоєва, О. Сітало, І. Халєєвої, Е. Пассова, Г. Піфо, Є. Полата, Р. Шаманської, Л. Шелеста, Т. Шелеста, Д. Хаймса та низки ін. присвячені темі формування та розвитку комунікативних вмінь школярів на уроках іноземної мови. Проте проблема формування комунікативних умінь у дітей шкільного віку при вивченні іноземної дисципліни недостатньо досліджена.

На думку Т. Вольфовської, комунікативні вміння – це вміння правильно, грамотно та доступно пояснювати свої думки та адекватно сприймати інформацію від співрозмовника [4, с. 14].

У сучасному тлумачному психологічному словнику під КВ розуміють комплекс усвідомлених комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній та практичній підготовленості особистості, що дозволяє творчо використовувати знання для відображення та перетворення дійсності [13, с. 203].

В. Махінов вважає, що комунікативні вміння – це здатність учнів правильно будувати свою поведінку, керувати нею відповідно до завдань спілкування [10, с. 14].

К. Пономарьова стверджує, що комунікативні вміння – це індивідуально-психологічні особливості людини, які забезпечують контакт з іншими людьми для спілкування та підтримки взаємин. Вміння дозволяють виявляти соціальну компетентність з урахуванням позиції співрозмовника, слухати людину та вступати з нею у діалог, підтримувати групові розмови, продуктивно контактувати з людьми. Об'єктивна потреба, продиктована потребами сучасного суспільства, відноситься до формування КВ [11, с. 31].

У своїх дослідженнях Н. Леонова вказує, що «комунікативні вміння – комплекс усвідомлених комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній та практичній підготовленості особистості, що дозволяє творчо використовувати знання для відображення та перетворення дійсності» [9, с. 3].

В. Владимиров вважає, що комунікативні вміння - це усвідомлені комунікативні дії учнів (на основі знання структурних компонентів умінь та комунікативної діяльності) та їх здатність

правильно будувати свою поведінку, керувати нею відповідно до завдань спілкування [3, с. 60]

Мета дослідження. Метою нашого дослідження є теоретично дослідити та експериментально перевірити розвиток комунікативних вмінь учнів під час проведення дебатного клубу на уроках англійської мови в СЗОШ.

Виклад основного матеріалу. Для розвитку КВ значну роль відіграють багато факторів, проте ми розглянемо найбільш ключові з них (рис. 1.1).

1. *Комунікація як взаємодія.* Комунікативні події, створені задля врахування позиції співрозмовника чи партнера по діяльності. Набуваючи досвіду спілкування, діти навчаються не лише враховувати, а й передбачати різні можливі думки людей. До кінця навчання в школі комунікативні вміння набувають найбільш глибокого характеру: діти стають здатними розуміти можливість різних підстав для оцінки того самого предмета. Вони починають краще усвідомлювати почуття, думки, бажання та прагнення оточуючих, їхній внутрішній світ загалом [6, с. 25].

2. *Комунікація як кооперація.* Це комунікативні дії, спрямовані на співпрацю. Школярі інтенсивно входять у загальні заняття, відбувається активне встановлення дружніх контактів. Головне завдання розвитку на цьому етапі є набуття умінь заводити друзів та навичок соціальної взаємодії з однолітками. Благополуччя особистісного розвитку багато в чому залежить від навичок комунікативного спілкування, набутого у молодшому віці. Формування комунікативних умінь відбувається найінтенсивніше в умовах навчальної співпраці [5, с. 90].

3. *Комунікація як умова інтеріоризації.* На ранньому етапі розвитку дитяча мова одночасно розвивається як усе більш точний засіб відображення предметного змісту та самого процесу діяльності дитини. Усередині подальшої взаємодії та подальшого співробітництва дитини з іншими людьми зароджуються індивідуальна свідомість та рефлексивність її мислення. Діти, вступаючи до школи, повинні бути наділені здатністю будувати висловлювання, зрозумілі для партнера, а також вміти ставити запитання [2, с. 13].



Рис. 1.1 – Три види основних аспектів комунікації

Процес формування КВ у школярів буде успішним, якщо реалізується сукупність педагогічних умов: сприятливий психологічний клімат у дитячому колективі, атмосфера доброзичливості та створення ситуації успіху для кожної дитини; спільна діяльність школярів на основі задоволення потреб у спілкуванні у позаурочний час; включення школярів до системи ситуацій взаємодії з вчителями, однолітками та дорослими; набуття учнями теоретико-прикладних знань з проблеми спілкування та взаємодії з людьми у повсякденній, навчальній та позанавчальній діяльності. На нашу думку, саме ці педагогічні умови сприяють формуванню КВ в дітей старшого шкільного віку.

Звернення до дебатів як сучасної освітньої технології багато в чому зумовлене зростанням інтересу до технологічного підходу до освіти, пошуку ефективних способів організації освітнього процесу. Будучи дуже спірним та багатозначним, термін «технологія» в освітньому контексті пройшов складну еволюцію.

Використання дебатної технології на уроці ІМ є одним із важливих резервів підвищення мотивації студентів, залучення їх до активної роботи, тренування різних видів мовленнєвої діяльності. Що стосується розмовних навичок, то вони відіграють важливу роль у вивченні ІМ. Важливість розмовних навичок є величезною для тих, хто вивчає будь-яку мову, оскільки будь-яка прогалина у спілкуванні призводить до непорозумінь і може призвести до певних проблем. У цьому випадку дебатна технологія допомагає розвивати ораторські

навички, а також навички критичного мислення. Крім того, ця технологія сприяє розвитку КВ:

1. уміння слухати, вміння працювати в команді;
2. розвиток ораторських здібностей: навичок публічного виступу, вміння чітко висловлювати свої думки;
3. розвиток дослідницьких та організаторських здібностей;
4. розвиток мислення [12, с. 15].

Доцільно буде зазначити, що стратегія дебатної технології полягає в наступному:

1. Предмет дебатів визначається у твердженні. Це є предметом суперечки. Це можуть бути різного роду твердження.
2. Стверджуюча команда. Її завдання полягає в тому, що члени команди переконують суддів у тому, що твердження вірні протягом усього виступу.
3. Команда, що спростовує. Спікери, що спростовують, доводять протилежну точку зору: що твердження неправильні або що твердження, подані опонентами, неспроможні.
4. У дебатах важливе місце посідають аргументи. Аргументація – це найкращий спосіб переконати суддів у тому, що певна позиція відповідно певного твердження вірна. Аргументи можуть бути сильними та слабкими.
5. Докази. Вони представляються членами команди поряд з аргументами на їх підтримку. Думка експерта може бути доказом.
6. У ході дебатів ставляться перехресні питання. Кожен спікер має змогу відповісти на запитання опонета.
7. Рішення приймає суддя (або судді) після виступу обох сторін суддя, зазначаючи в бюлетені, яка команда була переконливішою [7, с. 39].

Існують певні принципи, що є основою проведення дебатів: дебатувати, щоб навчатися; бути чесним; поважати інших та їхні ідеї.

Дебати як навчальна технологія мають такі важливі властивості:

- дебати відбуваються згідно з певними правилами, що забезпечує чіткість у проведенні дебатів та можливість більш адекватного оцінювання роботи учасників;
- у ході дебатів учасники мають можливість залучати широке число відомостей і фактів для аргументування своєї точки зору;

- формат дебатів розвиває навички критичного мислення;
- дебати розвивають дослідницькі та організаційні навички – наводячи аргументи, учасник повинен підкріплювати їх доказами, які необхідно шукати у різних джерелах, а організація виступу безпосередньо впливає на ефективність повідомлення;
- дебати сприяють розвитку навичок обговорення проблеми з різних точок зору та пошуку можливих шляхів вирішення цієї проблеми [8, с. 69].

Обговорення в класі може приймати різні форми. Наведені нижче методи дебатів пропонують ряд можливостей для покращення розуміння школярами матеріалу курсу та залучення їх до них.

Класична дискусія. Включає дві команди по три людини в кожній і доповідача. Інші або слухачі, або рефері, або судді. Цей тип дебатів вимагає певної підготовки, особливо для доповідачів. Однак так чи інакше залучити кожного члена класу до такої дискусії важко; тому цей тип дебатів має досить обмежене застосування на уроках [14, с. 301].

Експрес-дебати. Це дебати, в яких фаза підготовки зведена до мінімуму. Підготовку проводять безпосередньо на уроці за матеріалом підручника або лекції викладача. Цей вид можна використовувати як елемент «зворотного зв'язку», повторення навчального матеріалу або як форму активізації пізнавальної діяльності.

Модифіковані дебати – це використання окремих елементів формату дебатів, у яких допускаються деякі зміни в правилах: скорочення регламенту виступів, можливість збільшення або зменшення кількості учасників команди, запитання з аудиторії, організація виступів. До роботи можна залучити всю групу. Суть дебатів полягає в тому, що дві команди висувають свої аргументи та контраргументи щодо висунутої тези, щоб переконати нейтральну третю сторону та суддів у своїй правоті. Такі дебати є елементом уроку або як форма контролю знань учнів.

Міні-дебати. Діяльність відбувається «один на один» і кожен з учасників має право поставити супернику два запитання. Тема уроку – загальна проблема, яка поділяється на складові (на початкових етапах це робить учитель, а потім увесь клас). Для кожної міні-проблеми заслуховується пара конкуруючих доповідачів (2 хвилини кожен), а потім вони ставлять запитання один одному; висновки записуються в

зошит після виступу кожної пари. Потім висновки обговорюються в класі [15, с. 39].

Рольові дебати також допомагають уникнути дуалістичних моделей дебатів, доручаючи студентам сперечатися від імені різних персонажів у ситуації. Наприклад, у питанні про національну охорону здоров'я студенти можуть виконувати різні ролі, наприклад, лікаря, пацієнта, заможної людини, бідної людини, юриста, судді, страхової компанії, президента тощо. Через обговорення проблеми з різних точок зору учні можуть розширити своє розуміння проблеми та її складності [16, с. 292].

Дебати «акваріум» може мати кілька різних форм, але зазвичай передбачає групування стільців у коло. Потім кілька стільців ставляться всередину кола для команд, які представляють різні позиції дебатів. Також можна додати стільці для кількох студентів, які представляють аудиторію. Щоб привернути увагу тих, хто знаходиться за межами акваріуму, можна додати порожній стілець, що є безкоштовною грою, дозволяючи комусь ззовні увійти в акваріум, щоб поставити запитання чи посперечатися.

Дебати «подумайте в парах і поділіться» вимагає від школярів думати та робити нотатки наодинці щодо проблеми. Після завершення особистої рефлексії утворюються пари. Потім пари працюють разом, порівнюючи свої записи та створюючи списки для підтримки обох сторін проблеми. Після завершення дві пари поєднуються з іншою парою. Новостворені групи з чотирьох осіб обговорюють проблему, обирають позицію та редагують свій список до найкращих аргументів. Нарешті, чотири групи представляють свою позицію класу.

Проблемні дебати зазвичай включає вісім студентів. У кожній команді по чотири учні. По одному учню з кожного боку висувається позиція, яка ґрунтується на історико-філософських аргументах. Наступні два учні висловлюються відносно того, чому зміни виправдані чи ні. Третій студент пропонує план, який би реалізував їх позицію. Два останніх студента підсумовують позицію своєї команди та виступають із заключним аргументом [17, с. 92].

Дебати на повітряних кульках. Група студентів знаходиться в кошику повітряної кулі, яка втрачає повітря. Тільки одна людина може залишитися в кулі і вижити (інші повинні вистрибнути). Учні, які представляють відомих персонажів (Наполеон, Клеопатра тощо)

або професії (вчитель, лікар, юрист тощо), мають аргументувати, чому їм слід дозволити вижити [12, с. 41].

У процесі навчання англійської мови можна використовувати дебати як форму уроку та його елементи технологія «Дебати».

Наприкінці дебатов можна провести (у формі таємного голосування) вивчення поглядів учасників дебатов на дане питання. Хорошою формою підбиття підсумків дебатов є запитання, адресоване обом сторонам: «Які аргументи супротивника були найкращими?».

У процесі навчання АМ на базі 11 класів СЗОШ нами було обрано тему дебатов «Дебатного клубу» (тема дебатов звучить так: «The Magic of Debating in English»), розроблено структуру дебатов (рис. 1.2) та склад учасників (рис. 1.3):

1. Команда «PRO», що включає 2 спікерів.
2. Команда «CONTRA», що включає 2 спікерів.
3. Судді (журі) – визначають найкращу команду, заповнюють протоколи з метою визначення сильних та слабких сторін спікерів у різних командах (3 учасника).
4. Таймкіпер – стежить за дотриманням правил гри (2 учасники).
5. Діва – спікер, який презентує команди (1 учасник).
6. Батіг – останній виступаючий, що підбиває підсумки дебатов (2 учасника).

Спершу схематично зобразимо структуру дебатов «Дебатного клубу»

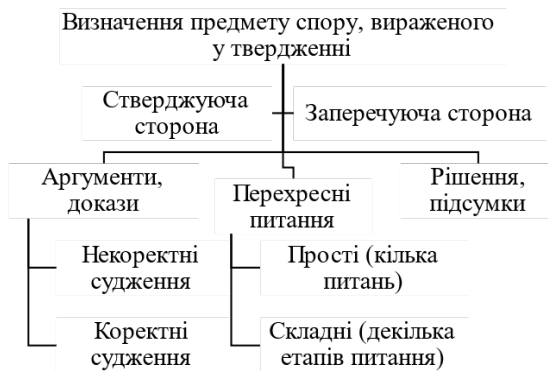


Рис. 1.2 – Структура дебатов

На рис. 3.2 показано схему учасників дебатів «Дебатного клубу». Всього у дебатах прийняло участь 11 школярів СЗОШ.



Рис. 1.3 – Учасники дебатів «Дебатного клубу»

Також доцільно буде зобразити схематично алгоритм проведення дебатів в 11 класі на уроці англійської мови (рис. 1.4).



Рис. 1.4 – Алгоритм проведення дебатів «Дебатного клубу».

Змістовий блок дебатної технології може включати чотири модулі.

Модуль 1. Вступ: знайомить з основними поняттями та правилами дебатів, тобто їх суттю та основними компонентами: докладно зупиняється на визначенні ролей та тактиці аргументації.

Модуль 2. Наука: знайомить зі способами організації доказів та підтримки, зі стратегією стверджуючого та спростовуючого кейсу, створенням пакету аргументів та контраргументів (всесвітній шкільний формат).

Модуль 3. Освіта: знайомить із модифікацією формату класичних дебатів Карла Поппера (шкільний формат) з розподілом ролей (спікерів), з вимогами оцінювання, вчить будувати промови головних спікерів команд, затвердження та заперечення, враховувати часові рамки.

Модуль 4. Конституція: знайомить із форматом парламентських дебатів, ролями, суддівським протоколом, ролями спікерів, лімітами часу, зі стратегією затвердження чи заперечення.

Результати проведеного анкетування подано у табл. 1.1

Таблиця 1.1

Отримані дані згідно анкети «Оцінка школярами досвіду роботи за допомогою дебатної технології»

| Рівень впливу | К-сть школярів | % |
|-----------------|----------------|-------|
| Низький рівень | 2 | 18,2% |
| Середній рівень | 4 | 36,4% |
| Високий рівень | 5 | 54,6% |

Для обґрунтування ефективності формування комунікативної компетентності учнів старшої школи, використовуючи новітні технології, було проведено оцінку проведеного «Дебатного клубу» за допомогою методу анкетування, яке дало такі результати: у половини учасників «Дебатного клубу» виявлено високий рівень впливу дебатної технології на розвиток КВ, яка застосовувалася на уроках АМ в учнів 11 класів СЗОШ, у меншій половині учасників виявлено середній рівень впливу і лише у 2 учасників – низький рівень впливу. Це все в сукупності свідчить про те, що реалізації формування комунікативної компетенції школярів 11 класів СЗОШ на уроках англійської мови у вигляді дебатної технології «Дебатний клуб» підвищується рівень її ефективності. Дебатна технологія дозволяє успішніше розвивати творчі здібності учнів, формувати навички виконання складних завдань у складі команди, допомагати успішно опанувати здібності аналізу непередбачуваної ситуації, самостійно розробляти алгоритми ухвалення рішень. Ця

технологія сприяє розвитку критичного мислення, вміння вільно орієнтуватися у соціокультурній ситуації, формує такі якості як: ініціативність, самостійність, креативність, що в сукупності становлять розвиток комунікативних вмінь школярів.

Література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2018. 684 с.
2. Бориско Н.Ф. Діалог культур: необхідність, можливості і межі. Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні підходи до навчання іноземних мов та культур у новому тисячолітті». Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет економіки та права, 2018. С. 12-15.
3. Владимиров В. Інформування, комунікація, спілкування: відмінне й спільне у просторі масового розуміння. Наукові записки Інституту журналістики. 2018. Т.3. №5. С. 58-64.
4. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. Шлях освіти. 2015. № 3. С. 13–19.
5. Вторнікова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць. Полтава, 2017. №3. С. 88-94.
6. Головань М. Комунікативна компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2018. № 3. С. 23-30.
7. Імжарова З. Дебати як педагогічна технологія. Відкритий урок: Розробки. Технології, Досвід. Київ: Плеяди, 2015. № 19/20. С. 65-70
8. Інтелектуальна гра «Дебати» у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів». Збірка матеріалів для керівників дебатних клубів та вчителів, які навчають дебатів та дискусій / упоряд.: Г.А.Каліберда. Полтава: ПОППЮ, 2018. 204 с.
9. Леонова Н. С. Мовно-комунікативна вправність учнів у вимірі компетентнісно орієнтованого навчання. Вивчаємо українську мову та літературу. 2020. № 1. С. 2 – 7.
10. Махінов В. М. Іншомовна комунікативна компетенція в контексті сучасних соціокультурних проблем фахової

- підготовки майбутніх вчителів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. «Теорія і практика навчання та виховання». Київ: НПУ, 2019. № 17. С. 13–23.
11. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: метод. посіб. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
 12. Сущенко І. Дебати в школі. Як навчити учнів аргументації та публічному мовленню. Посібник для вчителів. Київ, 2018. 34 с.
 13. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2017. 640 с.
 14. Hedge T. (2008). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2020. 447 p.
 15. Hayward L. Assessment is learning: The preposition vanishes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2015. № 22(1). S. 27–43.
 16. Kumaravadivelu B. *Beyond methods : Macrostrategies for language teaching*. New Heaven. London: Yale University Press, 2013. 352 p. 59
 17. Quaretnelli E. L. The future is not the Past Repeated: Projecting Disasters in the 21 Century from Current Trends. *Journal of Contingencies and Crisis Management*. 1996. № 4. P. 228-240.

Ірина Мосяк
м. Чернівці

Науковий керівник: к.ф.н., доц. Гнатковська О. М.

ПОНЯТТЄВИЙ СКЛАДНИК КОНЦЕПТУ POVERTY В ЛЕКСИКОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛАХ ТА МАС- МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

Анотація. Стаття присвячена виявленню поняттєвих ознак концепту POVERTY в лексикографічних джерелах та мас-медійному дискурсі. Об'єктом дослідження виступає номінативна лексема концепту POVERTY. Здійснено дефініційний аналіз номінативної лексеми *poverty* в лексикографічних джерелах та встановлено її основні тлумачення. Кількісний аналіз дозволив встановити ядерні та периферійні ознаки поняттєвого складника досліджуваного концепту у словниках та мас-медійному дискурсі.

Ключові слова: концепт, поняттєвий складник, дефініційний аналіз, ядро концепту, периферія концепту.

Summary. One of the current issues of modern linguistics is the study of the relationship between language and thinking, language and culture. In fact, language is a mirror of culture, which reflects public self-consciousness, lifestyle, traditions, morality, value system and worldview. Consequently, the concept POVERTY is verbalized differently in each language. The research procedure is aimed at establishing the structure of this linguistic and cultural concept, particularly its notional component. Thus, our primary intention is to define the notion of concept. Our secondary intention is to investigate the notional aspect of the concept POVERTY in the English lexicographic sources and mass-media discourse. The object of research is the nominative lexeme of the concept POVERTY, the definitional analysis of which has been carried out. The practical significance of the study is that the investigation enriches the research experience with new knowledge about the concept POVERTY in the modern English language and mass media discourse. The definitional analysis was used to identify the main notional features of the concept under study. The result of the study is

the selection of the main constituents of the notional component of the concept in the English lexicographic sources and mass media discourse. 39 definitions have been retrieved from 11 lexicographical sources, on the basis of which 5 major notional constituents have been singled out, 5 of which can be found in mass media discourse. Furthermore, the findings obtained allowed us to determine and compare the core and periphery components of the concept POVERTY in dictionaries and mass-media discourse.

Key words: *concept, notional component, definitional analysis, concept core, concept periphery.*

Концепт – є багатовимірним, базовим поняттям в сфері лінгвістичної науки. На думку В. І. Карасика, концепт – «це багатовимірне смислове утворення, в якому виділяється ціннісна, образна і понятійні сторони» [3, с. 350]. Існує безліч запропонованих структур концепту, та ми будемо дотримуватись саме розподілу концепту на понятійний, образний та ціннісний складники [3, с. 350]. В цій статті ми розглянемо поняттєвий складник, який проявляється через сукупність значень лексеми-імені концепту.

Поняттєва складова концепту досліджується шляхом аналізу дефініцій номінативної лексеми концепту та її синонімів. Цей аналіз здійснюється завдяки всебічному вивченню словникових значень слів репрезентантів концепту в різних лексикографічних джерелах [1, с. 124].

Ще в ХХ столітті вчені лінгвісти почали використовувати словники при лінгвістичних дослідженнях [2, с. 51]. Дефініційний аналіз є одним із узвичаєних методів семантичних досліджень. Завдяки цьому аналізу, можна виявляти та порівнювати різні значення лексичних одиниць. Це допомагає встановити особливості та типи значеннєвої організації слів [4, с. 95].

Саме дефініційний аналіз є першим етапом при дослідженні понятійного складника концепту. Шляхом дефініційного аналізу ми визначимо основні понятійні ознаки концепту POVERTY. За допомогою частотного аналізу з'ясуємо ядерні та периферійні значення. Значення слова, яке зустрічатиметься у всіх словниках буде вважатися ядерним. Ті значення, які будуть менш частотними, відносимуться до периферійного.

Говорячи про концепт POVERTY, варто зазначити, що лексемі-репрезентанту poverty характерна негативна конотація. Зазвичай цю лексему використовують у повсякденному житті на позначення фінансових проблем, матеріальної скрути, нестачі житла або їжі.

В процесі відтворення поняттєвого складника концепту POVERTY в сучасній англійській мові було проаналізовано 11 лексикографічних джерел, а саме: Oxford Learner's Dictionary, Collins English Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Cambridge Dictionary Online, Macmillan Online Dictionary, Farlex Dictionary, Wordsmyth Dictionary Online, Logos Dictionary, Urban Dictionary, Wiktionary.

При аналізі вище зазначених словників виявлено, що лексема poverty налічує 39 визначень.

Словник **Oxford Learner's Dictionary** подає такі значення досліджуваної лексеми:

1. *"The state of being poor"* [13].
2. *"A lack of something; poor quality"* [13].

Словник **Collins English Dictionary** наводить найбільше значень:

1. *"The state of being extremely poor"* [7].
2. *"Any situation, in which there is not enough of something or its quality is poor"* [7].
3. *"The condition of being without adequate food, money, etc."* [7].
4. *"Scarcity or dearth"* [7].
5. *"A lack of elements conducive to fertility in land or soil"* [7].
6. *"The condition of being poor; indigence; need"* [7].
7. *"Deficiency in necessary properties or desirable qualities, or in a specific quality, etc.; inadequacy"* [7].
8. *"Smallness in amount, scarcity, paucity"* [7].
9. *"The state or condition of having little or no money, goods, or means of support; condition of being poor; indigence"* [7].
10. *"Deficiency of necessary or desirable ingredients, qualities, etc."* [7].

Словник **Merriam-Webster Dictionary** надає такі значення:

1. *"The state of one who lacks a usual or socially acceptable amount of money or material possessions"* [12].
2. *"Renunciation as a member of a religious order of the right as an*

- individual to own property” [12].*
3. “*Scarcity; dearth*” [12].
 4. “*Debility due to malnutrition*” [12].
 5. “*Lack of fertility*” [12].

Словник **Longman Dictionary of Contemporary English** містить два значення:

1. “*The situation or experience of being poor*” [10].
2. “*A lack of particular quality*” [10].

Словник **Cambridge Dictionary** також пропонує два подібні значення:

1. “*The condition of being extremely poor*” [6].
2. “*A lack of something or when the quality of something is extremely low*” [6].

У словнику **Macmillan Dictionary** представлені такі значення:

1. “*A situation in which someone does not have enough money to pay for their basic needs*” [11].
2. “*A lack of something, especially ideas or feelings*” [11].

У словнику **Farlex Dictionary** знайдено чотири значення:

1. “*The state of being poor; lack of the means of providing material needs or comforts*” [8].
2. “*Deficiency in amount; scantiness*” [8].
3. “*Unproductiveness; infertility*” [8].
4. “*Renunciation made by a member of a religious order of the right to own property*” [8].
5. “*The state of having little or no money and few or no material possessions*” [8].

У словнику **Wordsmyth Dictionary Online** виявлено три значення:

1. “*The condition of being poor or lacking the necessary means of support; indigence or want*” [16].
2. “*Scarcity or insufficiency; dearth*” [16].
3. “*Lack of productiveness or fertility*” [16].

Словник **Logos Dictionary** містить два значення:

1. “*The state of being poor, without money or other fundamental foods*” [9].
2. “*Short of money*” [9].

Словник **Urban Dictionary** наводить такі визначення:

1. *“Living without or struggling to pay for basic elements required to live, ie; food, clothes, water, housing or health care” [14].*
2. *“State of being extremely poor” [14].*
3. *“Condition where people’s basic needs for food, clothing and shelter are not being met” [14].*

Словник **Wiktionary** пропонує два значення:

1. *“The quality or state of being poor; lack of money” [15].*
2. *“Any deficiency of elements or resources that are needed or desired, or that constitute richness” [15].*

Отже, проаналізувавши значення лексеми poverty за допомогою 11 словників можна виділити первинне значення – стан, становище, при якому не вистачає звичайної або соціально прийнятної суми грошей чи матеріальних цінностей.

Таким чином, можна стверджувати, що основою поняттєвого складника концепту POVERTY у сучасних лексикографічних джерелах є такі визначення: *“state of being poor”* (представлено в 9 словниках) та *“lack of something”* (представлено в 9 словниках). Отже, ці визначення утворюють ядро досліджуваного концепту.

Периферія складається з ближньої та дальньої. Периферійні значення характеризуються нижчою частотою використання. До ближньої периферії входить визначення *“short of money”* (наведено в 7 словниках). До дальньої периферії входять визначення: *“scarcity; dearth”* (наведено в 3 словниках), *“deficiency of necessary or desirable ingredients, qualities, etc”* (наведено в 3 словниках).

Дефініційний аналіз номінативної лексеми poverty дає можливість об’єднати вище зазначені дефініції у такі узагальнені тлумачення лексеми:

1. Стан бідності.
2. Відсутність, брак чого-небудь.
3. Стан, при якому є нестача грошей або ж зовсім брак грошей, а матеріальних цінностей мало або зовсім немає.
4. Дефіцит, недостатнє постачання, запас чого-небудь.
5. Нестача необхідних або бажаних інгредієнтів, якостей, ознак, тощо.

Беручи до уваги 39 визначень лексеми poverty, здійснено аналіз дефініцій в мас-медійному дискурсі. В результаті аналізу мас-медійного дискурсу виявлено ядерні та периферійні значення кон-

цепту. До ядра входить таке визначення:

1. *State of being poor* (стан бідності) – “*Almost a third of children in Bradford are living in poverty, according to a new report*” (191 випадок вживання) [5].

До ближньої периферії входять визначення:

1. *A lack of something* (відсутність чого-небудь) – “*Period poverty isn't just about a lack of access and affordability of products, it's also about the fact that it's a taboo subject that needs to be normalized in order for women to have equal rights*” (69 випадків вживання) [5].
2. *The condition of being without adequate food, money, etc.* (становище, характерне відсутністю достатньої кількості їжі, грошей тощо) – “*There are 5.9 million adults in the UK who experienced food poverty in the six months up to February and 1.7 million children living in food-insecure households, according to the report*” (38 випадків вживання) [5].

До дальньої периферії входять визначення:

1. *Scarcity, dearth* (дефіцит, нестача) – “*Nichola MacDougall said her charity is receiving calls from terminally ill people in fuel poverty*” (7 випадків вживання) [5].
2. *Short of money* (брак грошей) – “*A family is regarded as being in deep poverty if it has an annual income of £9,900 or less, after housing costs and taxes are deducted*” (7 випадків вживання) [5].

На основі проведеного аналізу можемо побачити, що ядерне значення *state of being poor* є спільним для словників та мас-медійного дискурсу. Такі значення як *short of money* та *scarcity, dearth* входять до периферії як у словниках так і мас-медійному дискурсі. Проте, визначення *condition of being without adequate food, money, etc.* відсутнє при аналізі частотних визначень словників, а визначення *deficiency of necessary or desirable ingredients, qualities, etc.* є рідкісним у вжитку мас-медійного дискурсу.

Проведений дефініційний аналіз дав можливість встановити ядерні та периферійні значення лексеми *poverty* як основної номінативної одиниці концепту *POVERTY* в лексикографічних джерелах та мас-медійному дискурсі. Отримані результати дослідження показують, що поняттєвий складник концепту

POVERTY в лексикографічних джерелах охоплює велику кількість значень, проте їх можна об'єднати у таке узагальнене визначення лексеми poverty: *state of being poor characterized with a lack of something, short of money, scarcity and deficiency of necessary or desirable things* (стан бідності, що характеризується нестачею чогось, грошей, дефіцитом або нестатком необхідних або бажаних речей). За допомогою аналізу кількісних показників визначень у мас-медійному дискурсі виявлено ядерне значення (191 випадок вживання) та периферійні значення (121 випадок вживання). Узагальнений опис значення лексеми poverty, взятої з мас-медійного дискурсу буде таким: *state of being poor characterized with a lack of something, the condition of being scarce and without adequate food, money, etc* (стан бідності, що характеризується нестачею чогось або становище дефіциту та відсутності достатньої кількості їжі, грошей тощо).

Література:

1. Агиенко М. И. Правда и Истина: Антология концептов. Волгоград, 2006. С. 118–138.
2. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике. Москва : Либроком, 2011. 144 с.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.:Гнозис, 2004. 390 с.
4. Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы. Москва : Изд-во АН СССР, 1962. 287 с.
5. BBC News. URL: <https://www.bbc.com/news> (дата звернення 30. 06. 2022).
6. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/us/> (дата звернення 30. 06. 2022).
7. Collins English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата звернення 30. 06. 2022).
8. Free Dictionary. URL: <https://www.thefreedictionary.com/> (дата звернення 30. 06. 2022).
9. Logos Dictionary. URL: <http://www.logosdictionary.org/> (дата звернення 30. 06. 2022).
10. Longman Dictionary of Contemporary English Online. URL: (дата звернення 30. 06. 2022).

11. Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (дата звернення 30. 06. 2022).
12. Merriam-Webster Dictionary. URL:
13. <https://www.merriam-webster.com/> (дата звернення 30. 06. 2022).
14. Oxford Learner's Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата звернення 30. 06. 2022).
15. Urban Dictionary. URL: <https://www.urbandictionary.com/> (дата звернення 30. 06. 2022).
16. Wiktionary. URL: <https://www.wiktionary.org/> (дата звернення 30. 06. 2022).
17. Wordsmyth Dictionary. URL: <https://www.wordsmyth.net/> (дата звернення 30. 06. 2022).

Анна Настас
м. Чернівці

Науковий керівник: к.п.н., доц. Шиба А.В.

МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

***Анотація.** Розглянуто метод проєктів для реалізації іношомовної компетентності учнів старшої школи, розвитку особистості учня, спроможного використовувати іноземну мову в діалозі культур. Окреслено особливості та специфіку проєктної методики, що надає можливість учням самостійно організовувати навчальний процес. Розкрито основні етапи методу проєктів, що забезпечує творчу реалізацію особистості, можливість вільно висловлювати власні думки та застосовувати на практиці здобуті знання.*

***Ключові слова:** проєкт, іношомовна компетентність, іноземна мова, старша школа, учень, вчитель.*

***Abstract.** This article discusses the method of projects for the implementation of foreign language competence of high school students, the development of the personality of a student who is able to use a foreign language in the dialogue of cultures. The peculiarities and specifics of the project methodology are outlined, which gives students the opportunity to independently organize the educational process. The main stages of the project method, which ensures the creative realization of the individual, the opportunity to freely express one's thoughts and apply the acquired knowledge in practice, are disclosed.*

Global trends and the initiated educational reform in Ukraine, the primary promotion of a personally oriented approach, and the use of methods that contribute to the development of the student's creative abilities, taking into account the individual characteristics of the students of education, actualize the problem of finding effective approaches to learning foreign languages. One of such methods that has a positive effect on the educational process of a modern school is the method of educational projects, the use of which changes the traditional approach to student education.

The purpose of the article is to theoretically substantiate, define and specify the method of projects as a condition for the formation of foreign language competence of high school students under the condition of learning English as a second foreign language.

A feature of the project teaching method is the fact that students master a foreign language while performing creative tasks, which they receive according to their interests, abilities and level of language proficiency.

Keywords: *project, foreign language competence, foreign language, high school, student, teacher.*

Світові тенденції й розпочата освітня реформа в Україні, першочергове просування особистісно орієнтованого підходу, та застосування методів, які сприяють розвитку творчих здібностей учня з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти, актуалізує проблему пошуку ефективних підходів до вивчення іноземних мов. Одним із таких методів, що позитивно впливає на навчальний процес сучасної школи, є метод навчальних проєктів, використання якого змінює традиційний підхід до навчання учнів.

Процес інтелектуального виховання учнів дозволяє сформувати нові напрямки в розвитку освіти, які пов'язані з переглядом її основних компонентів: призначення, змісту, критеріїв, ефективності форм та методів навчання, функції викладача. У процесі отримання мовної освіти людина накопичує досвід емоційно-вольового відношення до навколишнього світу, людей, що дає їй можливість, з одного боку, самовдосконалюватись, розвивати свою психіку та внутрішній світ, а з іншої – підтримувати взаємовигідні стосунки з соціальним середовищем. Крім того, в процесі мовної освіти накопичується досвід творчої діяльності, необхідний для вирішення різноманітних проблем життя та діяльності [5, с.24].

Метою статті є теоретично обґрунтувати, визначити та конкретизувати метод проєктів як умову формування іншомовної компетентності учнів старших класів за умови вивчення англійської як другої іноземної мови.

Сьогодні проєктна методика детально досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними авторами: І. Бім, І. Зимньою, Т. Сахаровою, І. Чечель, Д. Л. Фрід-Бут, С. Белл, Х. Деві.

Зауважимо, метод проєктів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він був розроблений у 20-х роках минулого століття в США (його також називали методом проблем).

Проект - це система комунікативних вправ, яка передбачає самостійну творчу іншомовну діяльність учнів з розв'язання певної проблеми, результатом якої є відокремлений кінцевий продукт. У такому значенні проєкт можна розглядати як одиницю навчального процесу, еквівалент циклу уроків, в якому учні оволодівають знаннями, навичками та вміннями іншомовного мовлення в межах певної тематики [10, с. 341].

Особливістю проєктної методики навчання є той факт, що учні оволодівають іноземною мовою під час виконання творчих завдань, які вони отримують згідно зі своїми інтересами, здібностями та рівнем володіння мовою. Виконання всіх завдань передбачає спілкування іноземною мовою з метою одержання певної інформації (інтерв'ю, листування, читання літератури тощо). Новизна проєктної методики полягає в тому, що учням надається можливість самим конструювати зміст комунікативної діяльності, визначати теми спілкування і той мовний матеріал, що призначається для активного засвоєння [4].

Специфіка проєктної методики полягає в спрямованості на створення певного виокремленого кінцевого продукту (письмового звіту, журналу, доповіді, плакату, фільму), що ґрунтується на власному досвіді учнів та знаннях про оточуючий світ. Однією з переваг проєктної методики навчання іноземної мови є той факт, що вона передбачає не тільки синхронну, а й активну асинхронну самостійну роботу учнів. Таким чином, проєктну методику навчання іноземної мови ми розуміємо як методичну систему, що ґрунтується на засвоєнні студентів знань, навичок і вмінь у процесі виконання проєктів, що становлять структуру дослідної діяльності студентів.

Метод проєктів – це технологія навчання іноземної мови, що базується на моделюванні соціальної взаємодії в малій групі під час навчального процесу. Його головна теза: дитині цікаво навчатися, якщо вона розуміє, що набуті знання можна застосовувати в житті та отримати від них радість і користь [3, с.142].

Отримавши завдання, дитина спрямована на усвідомлений розвиток своєї самостійності та самооцінки; учитель у такому випадку не примушує її, а лише заохочує та допомагає. Учитель

з авторитарного носія та контролера знань перетворюється на помічника, порадника, мотиватора навчально-виховного процесу.

Для того, щоб проєктні роботи були ефективним засобом формування компетенції в говорінні на уроках іноземної мови й сприяли всебічному розвитку особистості кожного учня, могли оптимально забезпечувати суб'єктне пробудження й розвиток особистості підлітків, учителі мають бути добре обізнані з їхніми психологічними особливостями. Саме під час реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні іншомовного спілкування, розвитку умінь у діалогічному й монологічному мовленні в основній школі з використанням проєктних робіт вчителю допомагають знання психології підлітка [3, с.141].

За словами С. Ящука, виокремлюють такі особливості проєктів, призначених для навчання іноземної мови:

- використання мови в ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування;
- акцент на самостійну роботу учнів (індивідуальну та групову);
- вибір теми, яка викликає в учнів великий інтерес;
- добір мовного матеріалу, видів завдань і послідовність роботи відповідно до теми й мети проєкту;
- наочне представлення результату [11, с.10].

Робота над проєктом передбачає такі етапи:

1. Визначення теми, мети та завдань проєкту.
2. Розробка плану дій для досягнення поставленої мети.
3. Виконання проєкту.
4. Презентація робіт.

Виконання проєкту передбачає зв'язок з реальним життям, незвичайність форми і самостійність виготовлення, створення матеріалів, що по суті є різними формами документування: анотація, рецензія, анкета, таблиця, опис, фото-, аудіо- або відео-звіт, колаж, комікс, сценарій, щоденник, журнал, довідник, резюме, каталог, брошура, альбом, словник, стаття, стінгазета, виставка.

Під час використання проєктного методу всі учасники навчально-виховного процесу розв'язують цілу низку різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань. Це сприяє розвитку пізнавальних навичок учнів, формуванню

вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі тощо.

Особливого значення набуває координація й коригування роботи над проектом: обговорення ходу його виконання та спільних або індивідуальних дій, організація презентації, аналіз отриманих результатів і можливих способів їхнього впровадження в практику, а також зовнішня оцінка проекту [9, с. 119].

Перш ніж розпочати роботу над проектом, учень повинен оволодіти активною лексикою і граматиною в рамках теми, яка вивчається, творчими та комунікативними навичками, тобто він має навчитися працювати з літературою, аналізувати прочитану інформацію, уміти користуватися науковими джерелами, висловлювати свої думки, брати участь у бесіді тощо.

В основній школі тематика проектів під час самостійної роботи учнів має відповідати віковим особливостям дітей старшої школи.

З одного боку, за рівнем та особливостями психічного розвитку підлітки ще не повністю вийшли з дитинства, а з іншого – вони вже стоять на порозі дорослого життя, у їхній поведінці реально виражається спрямування на дорослі форми взаємин і ставлення. Об'єктивної дорослості в них ще немає. Суб'єктивно вона виявляється в новому ставленні до навчання. У підлітків розвивається прагнення до самоосвіти. І цього не можна не враховувати в навчальному процесі.

Важливим психічним новоутворенням підліткового віку є розвиток довільності всіх психічних процесів під впливом насамперед нових, вищих вимог з боку навчальної діяльності. Підліток уже в змозі самостійно концентрувати свою увагу, пам'ять, мислення, уяву, певною мірою регулювати власні емоційно-вольові процеси тощо [1, с. 80].

Учням цього віку до вподоби розповідати про себе і своє оточення, захоплення, друзів. Вони вже самі навчаються визначати проблеми, складати схему проекту, планувати конкретні результати, застосовувати інтегровані знання і вміння з різних предметів, діяти самостійно, але допомога вчителя в плануванні кроків проекту є вагомим.

Отже, можемо підсумувати, що метод проектів є максимально демократичним і особистісно орієнтованим. Він спрямований

на розвиток творчих здібностей учня. Використання методу проєктів на уроках англійської мови сприяє в першу чергу розвитку мовленнєвих вмінь та навичок. Проте одночасно формує і інтелектуальні здібності. Проєктна робота з англійської мови допомагає учням застосовувати свої знання на практиці, вдосконалювати та активізувати лексичний запас, поповнити свій словник новими лексичними одиницями. У процесі роботи над проєктом у дітей підвищується інтерес до вивчення англійської мови.

Література:

1. Заброцький М.М. Основи вікової психології : навч. посіб. / М.М. Заброцький. – Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2005. – 112 с.
2. Захарчук Т. П., Строкач Л.М. Психологічні особливості мотивації учбової діяльності сучасних старшокласників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2012. Вип. 39. С. 103-109.
3. Іванишина В. П. Психологічні передумови використання проєктної методики для формування іншомовної компетенції в говорінні в середній загальноосвітній школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. - 2015. - Вип. 132. - С. 140-144.
4. Краснова О.І. Метод проєкту як пріоритетний напрям розвитку освітніх інновацій у процесі вивчення іноземних мов у ВНЗ. URL: <http://www.tme.umo.edu.ua/docs/6/11krasil.pdf>.
5. Кузнєцова Л.В., Кузнєцова Л.М. До питання про роль сучасних соціокультурних умов у формуванні мотивації учнів до вивчення другої іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 43. Педагогічні науки, 2009. С 24-29.
6. Липчанко-Ковачик О.В. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця як педагогічна проблема. *Вісник Національного університету оборони України. Питання педагогіки*. Мукачево, 2013. Т. 5, вип. 36. С. 64-66.
7. Науменко, У. В. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі в умовах модернізації. *Молодий вчений*. 2018. № 3. С. 119-121.

8. Полянничко З. О. Використання проектної методики в позакласній самостійній роботі учнів старших класів під час вивчення англійської мови. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2011. № 43. С. 104-108.
9. Сажко Л.А. Шляхи формування іншомовної компетентності в говорінні студентів мовних спеціальностей. *Наукові праці*. Випуск 161. Том 173. 2011. С. 116-119.
10. Шморгун І.В. Метод проектів як найефективніша форма організації самостійної роботи учнів у процесі вивчення англійської мови. *Молодий вчений* № 7 (47) • липень, 2017 р. С 341-344.
11. Ящук С. Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно — технологічної діяльності. *Рідна школа*. — 2004. — №4. — С. 9—11.
12. Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the. *The Clearing House*. 2010. №83. P. 39–43.
13. Dewi H. Project based learning techniques to improve speaking skills. *English educational journal*. 2016. №7. P. 341–359.
14. Guo P. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*. 2020. №102. P. 2–13.

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Ця стаття описує освітнє дослідження з використанням віртуальної реальності (VR). Насамперед, уточнюються визначення VR. Після цього наводяться приклади досліджень навчального середовища та систем інформаційної взаємодії, які реалізуються за допомогою VR. VR класифікується за ступенем занурення. Далі мова піде про те, як ця технологія використовується в контексті освіти або навчання. Зрештою, ми підсумуємо питання майбутніх досліджень навчальних середовищ та систем підтримки освіти з використанням VR.

Ключові слова: Віртуальна реальність, віртуальний світ, викладання англійської, інтерактивне навчання, новітні технології

Summary. *Virtual reality stands out among emerging educational technologies because of the multiple educational possibilities it offers without the need to leave the classroom, which is why it is necessary to consider it in the initial training of future teachers. However, to date, there have been few studies on VR in initial teacher education for teachers of English as a foreign language (EFL). Consequently, the range of options within VR systems is complex, as new sub-types are constantly emerging, each with specific strengths and limitations in the educational context. Immersion is the main feature of the VR technology, which is to allow the user to become and feel part of the environment created by the computer system to gain a sense of immersion. The immersion of VR technology depends on the user's perceptual system, and when using VR it allows them to have senses such as touch, taste and smell. In general, through visual perception helmets, haptic gloves, and other devices (in the case of 3D experiments), the corresponding content can be perceived, and any situation in the scene can be perceived under the stimulation of a multi-directional signal operator,*

making it as if it were in a real scene. In the educational context, VR has three key characteristics: (a) it facilitates constructivist learning; (b) it provides alternative ways of learning (stimulating different channels of perceptual input), and (c) it enables collaboration between students beyond the physical space. This is in line with new pedagogical trends, where students are at the centre of learning and are expected to be able to master, retain and apply knowledge more effectively if they are actively involved in the learning process through «learning by doing».

Key words: *Virtual Reality, virtual world, English language teaching, interactive learning, cutting-edge technologies*

З перших років свого існування доповнена реальність (AR) та віртуальна реальність (VR) стрімко набули популярності серед широкого загалу. Загалом, доповнена реальність є технологією, яка використовує комп'ютери для доповнення реального середовища, що сприймається людиною [1, с. 6]. З іншого боку, VR відноситься до технології, яка конструює віртуальне середовище, яке може сприйматися людиною. Таким чином, AR зазвичай використовується для проектування 3D-об'єктів в реальному просторі через камеру за допомогою смартфона, в той час як VR добре відома як система, яка занурює користувача у віртуальний простір за допомогою наголовного дисплея (HMD). Ці технології корисні для створення об'єктів і середовищ, не пов'язаних обмеженнями реальності, і надання їх користувачам [7]. Завдяки цим характеристикам в останні роки AR/VR почали використовувати у сфері освіти. Також розроблені та запропоновані різні технології для створення AR/VR контенту (ARToolkit, Vuforia тощо). Цей документ знайомить з AR/VR освітою та її корисністю.

VR дозволяє створювати та відчувати реалістичні віртуальні світи та використовується в галузі клінічної психології та нейрореабілітації, надаючи психологічну та фізичну допомогу особам, які проходять лікування, допомагаючи їм набутися відчуття контролю над власним життям та сприяючи їхньому одужанню. Крім того, очікується, що ця реалістична та експериментальна природа ситуації також буде застосована до вивчення мови. Було виявлено, що англійська та інші європейські мови є найбільш

поширеними мовами для використання віртуальної реальності у викладанні мов [8]. Було проведено низку занять з вивчення англійської з акцентом на розмовну та письмову мову для дорослих мігрантів, які показали, що VR може забезпечити експериментальне навчання для учнів, включаючи реалістичне середовище за межами класу. Результати показали, що здатність віртуальної реальності створювати реалістичне середовище за межами класу та інших експериментальних форм навчання підвищила мотивацію учнів до вивчення англійської мови та зробила їх більш самотивованими до навчання. Крім того, було розроблено навчальний VR-контент для аудіювання англійської мови з одним формальним діалогом в офісі та одним неформальним діалогом в англійському барі, використовуючи ігровий додаток Unity [2, с. 22]. Результати показали, що використання віртуальної реальності покращило мотивацію студентів до навчання.

У сфері освіти віртуальна реальність може дати учням більш реалістичне враження, оскільки вона може збільшити відчуття занурення, вводячи середовище за межами поля зору, і вважається більш корисною для розуміння сцен і запам'ятовування змісту спілкування в порівнянні з текстовими поясненнями сцен розмови і навчальних предметів. Порівняно з текстовими поясненнями розмовних ситуацій та навчальних предметів, віртуальна реальність вважається більш корисною для розуміння ситуацій та запам'ятовування змісту спілкування. Однак, в цілому, розуміння мови програмування, необхідної для розробки VR-контенту, має важливе значення для розробки VR-контенту [3, с. 42]. В цілому, однак, розробка VR-контенту вимагає розуміння мови програмування, необхідної для розробки VR, що вважається високим бар'єром для звичайних японських викладачів мови. У світлі цього в наступному розділі пропонується навчання японської мови з використанням існуючих відеороликів з віртуальною реальністю в Інтернеті.

Мовна комунікація включає в себе цінності та кодекси поведінки мовної спільноти, до якої належить мовець, а також культуру в більш широкому сенсі. Тому при вивченні іноземної мови важливо не тільки розуміти текст буквально, а й використовувати всі п'ять органів чуття для того, щоб зрозуміти і відчути ці

елементи. Важливо вчитися, використовуючи всі п'ять почуттів [4]. При вивченні англійської мови, якщо аудиторні заняття, в яких особливості англійської культури можна пережити і відчути за допомогою VR-відео, очікується, що більш активна діяльність в класі може бути продовжена на більш тривалий час.

Пошук в Expeditions за ключовим словом «англомовні країни» показав, що на момент написання статті було багато результатів про культурні цінності. Створювати та публікувати VR-тури можна за допомогою конструктора турів, який надає Google. Окрім створення турів за шаблонами, також є можливість використовувати панорами з Google Street View, додавати власні зображення, зроблені за допомогою камери 360° та додавати детальні пояснення. Це дозволяє користувачам створювати власні тури, навіть якщо вони не розуміють мову програмування для розробки VR. Як наслідок, з'являється можливість створювати контент з точки зору вчителів іноземних мов та очікувати на майбутнє збагачення контенту в цілому. VR як культурний досвід – це тип VR, який дозволяє учням відчути себе учасниками культурних подій. URL-адреса відео 360° VR може бути представлена у вигляді QR-коду для забезпечення більш реалістичного культурного досвіду, а учні можуть поділитися своїми враженнями один з одним після перегляду [6, с. 5-9]. Це також може бути використано для того, щоб студенти могли обговорити свої враження від досвіду один з одним.

Завдяки використанню віртуальної реальності, яка надає відчуття присутності та занурення у вивчення англійської мови, іноземні студенти, які вивчають англійську мову, можуть миттєво зануритися в англомовні країни, спостерігати та відчувати традиційну англійську культуру та події, перебуваючи в класі. Наприклад, використовуючи Cardboard та смартфон, студенти можуть ознайомитися з традиційною культурою та побутом англомовних країн. За допомогою Cardboard та смартфона вчитель може демонструвати учням VR-відео унікальних фестивалів, що проводяться в різних регіонах, наприклад, Канади, пояснюючи їх суть та відповідаючи на запитання учнів. Очікується, що це стимулюватиме активність на уроці.

У порівнянні з фотографіями або односторонніми, плоскими

зображеннями і відео, VR може забезпечити більш реалістичний досвід англомовних країн, особливо для тих, хто вивчає англійську мову в країнах або регіонах, які фізично або культурно віддалені від англомовних країн. Вони можуть отримати дуже реалістичний досвід англомовних країн, що може підвищити їх інтерес до них і мотивувати до вивчення англійської мови. Крім того, очікується, що органічний зв'язок між матеріалами для читання та віртуальною реальністю сприятиме розвитку всебічних мовних навичок з точки зору знань та їх застосування.

Збільшення кількості досліджень, що аналізують дидактичний потенціал віртуальної реальності в різних контекстах і на різних освітніх рівнях, підкреслює інтерес до цієї технології в останні роки. Немає сумнівів щодо численних можливостей VR для освітніх цілей, і особливо для викладання англійської мови та білінгвальної освіти, завдяки можливості навчатися з перших рук та пережити численні сценарії та реалії завдяки цій технології. Переваги та можливості, представлені в цьому дослідженні, відповідають результатам попередніх досліджень, таких як підвищення мотивації, сприяння спільному та кооперативному навчанню або кращому розумінню змісту, серед іншого.

Однак, незважаючи на ці переваги, які також підтверджуються в цьому дослідженні, на шляху до імплементації існують численні виклики та проблеми. Цікаво, що існує певне занепокоєння щодо можливих поведінкових проблем для учнів, які виникають внаслідок використання віртуальної реальності в класі. Це контрастує з іншими дослідженнями, де VR використовувалася для покращення поведінки учнів. У будь-якому випадку, слід зазначити, що результати цього дослідження підкреслюють, що вчителі-стажери визначають більше переваг (76,21%), ніж труднощів або обмежень (23,79%) щодо впровадження віртуальної реальності в початковій освіті і, зокрема, в класах з викладанням англійської мови професійного спрямування та двомовних класах.

У цьому сенсі немає сумнівів, що проактивна позиція з боку викладачів, які усвідомлюють переваги, які може принести VR, може допомогти подолати труднощі та перешкоди, які можуть виникнути при її впровадженні. Тому, у світлі вищезазначеного, ми вважаємо, що настав час дати поштовх технологіям навчання

та знань в освітньому контексті, щоб вони могли ефективно та успішно впроваджувати віртуальну реальність в аудиторіях англійської мови професійного спрямування та мовної освіти.

Література:

1. Горбаченко, В.І., 2021. Роль систем віртуальної реальності для освіти. Звітна науково-практична конференція Інституту інформаційних технологій, р.25.
2. Клименюк, В.Є., 2018. Віртуальна реальність в освітньому процесі. Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил, (2), pp.207-212.
3. Кухтюк, В.О., 2017. Використання технології віртуальної реальності в освіті. Актуальні питання сучасної інформатики, (5), pp.241-243.
4. Elmqaddem, N., 2019. Augmented reality and virtual reality in education. Myth or reality?. *International journal of emerging technologies in learning*, 14(3).
5. Freina, L. and Ott, M., 2015, April. A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. In *The international scientific conference elearning and software for education* (Vol. 1, No. 133, pp. 10-1007).
6. Helsel, S., 1992. Virtual reality and education. *Educational Technology*, 32(5), pp.38-42.
7. Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B. and Plimmer, B., 2017. A systematic review of virtual reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), pp.85-119.
8. Wickens, C.D., 1992, October. Virtual reality and education. In *[Proceedings] 1992 IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics* (pp. 842-847). IEEE.

Науковий керівник: к.ф.н., доц. Сапожник І.В.

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ У. ТЕВІСА «ХІД КОРОЛЕВИ»

Анотація. *Стаття присвячена розгляду стилістичних особливостей роману Уолтера Тевіса «Хід королеви». Виділено лексичні, синтаксичні, графічні та фонетичні стилістичні засоби, використані автором у творі, що досліджується. Проведено їхній компаративний аналіз, у результаті якого виявлено, що найчастотнішими стилістичними засобами виявилися лексичні, частки лексико-синтаксичних, синтаксичних і графічних розподілено приблизно порівну. Фонетичні стилістичні засоби є мало характерними.*

Ключові слова: стилістичний аналіз, лексичні стилістичні засоби, синтаксичні стилістичні засоби, графічні стилістичні засоби, фонетичні стилістичні засоби.

***Summary.** Having analyzed stylistic peculiarities of the Walter Tevis's novel "The Queen's Gambit", we found out lexical, lexical-syntactic, syntactic, graphic, and phonetic devices.*

Among the lexical ones for describing physical appearance, characters' state and feelings the author uses a range of epithets (124). We have also singled out fixed (22) and genuine (80) metaphors, and 91 examples of personification. Metonymy, zeugma, hyperbole and pun are few in number.

Within lexical-syntactic devices, simile appears to be the most frequently used (127 examples).

The novelist has also used numerous syntactic SD such as various kinds of repetitions, polysyndeton and inversion. We singled out a considerable quantity of repetition examples: ordinary repetition (46), anaphora (21), epiphora (9), and anadiplosis (20). Polysyndeton is also frequently used (39).

One more type of SD is phonetic ones represented only by graphon (36 examples).

Among the graphic stylistic devices italics was used for designating chess book and magazine titles as well as emphasis on separate words in sentences (107); capitalization was much less frequently used (28) mostly for presenting inscriptions on the doors, walls, and newspaper headlines.

Thus, the most frequent SD appeared to be lexical ones resulting in 44%, with epithet (15%) and metaphore (12%) being the most representative ones. They are followed by lexical-syntactic ones (17,6%) dominated by simile (15%). Syntactic SD are almost as frequent (17,2%) including ordinary repetition (5,6%) and polysyndeton (4,7%). Graphic stylistic devices are a little less often (16,3%), almost 13% represented by italics. The least used are phonetic SD comprising only 4,4%.

Key words: stylistic analysis, lexical SD, syntactic SD, graphic SD, phonetic SD.

Становлення когнітивно-дискурсивної парадигми та антропоцентричний підхід зумовили дослідження авторського дискурсу як одного з основних понять лінгвістики тексту.

Авторський дискурс є об'єктом досліджень багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців, але лінгвістичні дослідження особливостей авторського дискурсу У. Тевіса зовсім не проводилися, надаючи нам тим самим широкі перспективи у дослідженні цієї сфери.

Актуальність нашого дослідження зумовлена направленістю сучасних лінгвістичних досліджень на виявлення лінгвальних особливостей авторського дискурсу сучасних англomовних авторів, широко екранізованих мережею Netflix.

Мета цієї розвідки — дослідити стилістичні особливості авторського дискурсу У. Тевіса «Хід королеви».

Вважаємо, що кожен художній твір містить велику кількість стилістичних засобів, передусім лексичних. Перевіримо це за допомогою стилістичного аналізу.

Так, для опису зовнішності, стану героїв та їхніх почуттів автор використовують низку епітетів (124), як простих, що домінують, так і складених, наприклад:

- прості епітети (113): *mysterious game, harmonious background, delicious feeling, astounding child, phenomenal chess player*;
- складені епітети (11): *warm-hearted help, male-dominated world, deep chemical happiness*;

*«I would like to express my thanks to Joe Ancrile, Fairfield Hoban and Stuart Morden, all **excellent players**, who helped me with books, magazines and tournament rules. And I was fortunate to have the **warmhearted and diligent help** of National Master Bruce Pandolfini in proofreading the text and helping me rid it of errors concerning the game he plays so enviably well» [2].*

Звичайно, роман У.Тевіса «Хід королеви» не обходиться без використання метафор (102). У матеріалі, що досліджується, ми виявили як мовні (фіксовані), так і художні (контекстуальні). Наведемо приклади:

- мовні метафори (22): *not taking her eyes from it, enlargement of the spirit, catching her breath*, наприклад: «*You can't have scoundrels **taking the responsibility** for a growing child*» [2].
- художні метафори: *leave the tension on the board, lines of force: bishops and diagonals; elegance of combination attack, sacrifice of the restrained balance*, (80): «*Her stomach was in a knot*» [2].

Нами також було виявлено різновид метафори – персоніфікацію (91): *the fear reduced itself perceptibly, her mind danced in awe, her knees felt funny, the pill helped her dozer away, etc.*

*«After what seemed a long time, **the pills stopped moving**» [2].*

Явище метонімії проілюстроване вже меншою кількістю прикладів (29):

- «*She was wearing the same blue cardigan, but this time she had a faded gray dress under it, and her **nylons** were rolled down to her ankles*» [2] – перенесення назви матеріалу на назву панчох;
- «*The girls in Apple Pi were eighth and ninth graders; most of them wore bright cashmere sweaters and fashionably scuffed saddle **oxfords** with argyle socks*» [2] – перенесення назви університету на назву взуття);
- «*Three packs of Chesterfields*» [2] – перенесення назви міста на бренд цигарок).

Явище гіперболи (19) є ще менш вживаним, наприклад: «*Beth pushed open the door and found herself in a big room **full of more books than she had ever seen in her life***» [2].

Нам також вдалося натрапити на таку рідкісну стилістичну фігуру як зевгма (1) : «*It would be wonderful to have Jolene there,*

*but then she wouldn't have the room to herself, wouldn't be able to lie alone in this huge bed, stretched out in the middle of it, **having the cool sheets and now the silence to herself***» [2]. – Підмет узгоджується з 2-ма неоднорідними додатками – *sheets* та *silence*, порушуючи семантичне узгодження речення.

Прислів'я трапилося нам під час аналізу лише раз: *Sometimes her father had said, "In for a dime, in for a dollar"* [2] (була небула).

Останнім лексичним стилістичним засобом, який нам вдалося встановити у процесі стилістичного аналізу, став каламбур (2), наприклад:

*"Have any of you young **ladies** seen this young **lady** in the **ladies**?"* [2]

*"And how many of you **ladies** were in the **ladies**' before class?"* [2], побудований на однаковому звучанні звертання до дівчат (*ladies*) і жіночого туалета (*ladies*').

Таким чином, досліджуваний авторський дискурс характеризується великою кількістю різноманітних лексичних стилістичних засобів. Проаналізуємо наступний рівень – лексико-синтаксичний.

Серед лексико-синтаксичних стилістичних засобів ми виявили передусім художнє порівняння і мало чисельні приклади літоти і градації.

Як ми щойно зазначили, роман дуже багатий на художні порівняння (127 прикладів):

- *a thick orange sauce, **like** bottled French dressing;*
- ***as though** holding a dead mouse;*
- *spread through her body **like** the waves of a warm sea;*
- *looked **like** a slashed lemon;*
- *pain **like** fire;*
- ***as** wonderful **as** anything she had ever felt in her life;*
- *your skin is **like** a sandpaper;*
- *seats **like** the squares;*
- *her mind was **as lucid as** a perfect, stunning diamond;*
- *leapt **like** solid pieces on real squares* [2].

Бачимо, що в більшості порівняння утворюються за допомогою показника порівняльних конструкцій *like*.

«There was a thick, heavy sensation at the back of her throat as she

did this, and her arms were numb, like the arms of a dead person» [2].

«She listened to Miss Lonsdale talk on in her deadly serious way about how we all had to be careful, that communism was like a disease and could infect you» [2].

Градацію автором вжито в рази менше (18), наприклад:

«Gym was bad, and volleyball was the worst» [2].

«The sauce was sweet and terrible, but the fish beneath it was worse» [2].

Наведемо також приклади найменш вживаної літоти (3):

«It was difficult to sleep without the pills, but not impossible» [2].

“Your folks,” Jolene said in a voice that was not unsympathetic, “they dead?” [2].

Із наведених прикладів бачимо, що найуживанішим лексико-синтаксичним засобом в авторському дискурсі У. Тевіса стало художнє порівняння.

Автор використав також різноманітні синтаксичні стилістичні засоби: різні види повторів, полісиндетон та інверсію. Розглянемо їх детальніше.

Розпочнемо аналіз з опису повторів: анафори, епіфори, анадиплосису та звичайного повтору і наведемо декілька прикладів цих явищ:

□ анафора – повтор на початку речення або звороту для створення тла лексичній одиниці, що не повторюється, і виходить на передній план завдяки своїй новизні (21):

“No matter how softly the orderly spoke to the night attendant, no matter how pleasantly, Beth immediately found herself tense and fully awake” [2].

“Beth loved New York. She liked riding on the bus, and she liked taking the IRT subway with its grit and rattle. She liked window shopping when she had a chance, and she enjoyed hearing people on the street talking Yiddish or Spanish” [2].

“They didn’t print half the things I told them. They didn’t tell about Mr. Shaibel. They didn’t say anything about how I play the Sicilian” [2].

□ епіфора – повтор в кінці речень або зворотів для підсилення одиниць, що повторюються (9):

“Your nose is ugly and your face is ugly and your skin is like sandpaper” [2].

*“She was almost nine years old, and **she didn’t need Jolene**. It didn’t matter how she felt about it. **She didn’t need Jolene**” [2].*

*“...while Beth’s mind danced in awe to the geometrical rococo of chess, rapt, enraptured, drowning in the grand permutations as they opened to **her soul, and her soul opened to them**” [2].*

□ анадиплосис – повтор на стику речень або їх частин для підкреслення семантики повторювальних одиниць (20):

*“It was **quick**, but not **quick** enough to keep her from being fifteen minutes late for Geography. She said she’d been in the bathroom” [2].*

□ звичайний повтор для наголошення і логічного, й емотивного значення одиниці, що повторюється (46):

*“She **did not like** this woman and **did not like** her questions” [2].*

*“But what if that boy were a **girl**—a young, unsmiling **girl** with **brown** eyes, **brown** hair and a darkblue dress?” [2].*

Повторювальне використання сполучників для надання підсиленого ритму називається полісиндетон і доволі широко використовується автором (39), наприклад:

*But she would hear the girls in the other beds cough **or** turn or mutter, **or** a night orderly would walk down the corridor **and** the shadow would cross her bed **and** she would see it, even with her eyes closed [2].*

*Something in her life was solved: she knew about the chess pieces **and** how they moved **and** captured, **and** she knew how to make herself feel good in the stomach **and** in the tense joints of her arms **and** legs, with the pills the orphanage gave her [2].*

*“There was no way he could confuse her with his knights, **or** keep a piece posted on a dangerous square, **or** embarrass her by pinning an important piece” [2].*

*“She wanted to talk **about** learning chess **and about** the tournaments she had won **and about** people like Morphy and Capablanca” [2].*

Останнім синтаксичним стилістичним засобом, виокремленим нами у процесі аналізу, стала інверсія (7), наприклад:

”In the red armchair sat Mr. Ganz, wearing a brown suit” [2]. Згідно прямого порядку слів речення мало б звучати наступним чином: Mr. Ganz sat in the red armchair, wearing a brown suit.

He nodded. “You will be here next Sunday?” [2]. Використання інверсії у питанні (тобто прямого порядку слів) має на увазі, що мовець упевнений у стверджувальній відповіді на нього.

Далі слідує низка схожих інверсій зі сполучником **nor**:

*“It did not occur to her that she would be pledged to a club, **nor did it to anyone else**” [2].*

*“That night he did not come to her bed, **nor did he the next**” [2].*

Отже, проаналізувавши синтаксичні стилістичні засоби у дискурсі У. Тевіса, можемо стверджувати, що найчастотнішим з них виявився звичайний повтор (46) і полісиндетон (39). Майже однаково використано анафоричний повтор та анадиплосис (21 і 20 прикладів відповідно). Інверсія та епіфора є маловживаними (7 і 9 прикладів відповідно).

Ще одним видом стилістичних засобів, розглянутих нами, стали фонетичні.

Так, на початку роману, у передмові, розміщено вірш Уільяма Батлера Їтса *For Eleanora*, який містить декілька фонетичних стилістичних засобів:

That the topless towers be burnt – алітерація – попарне повторення перших приголосних звуків

And men recall that face,

Move gently if move you must

In this lonely place.

She thinks, part woman, three parts a child,

That nobody looks; her feet

*Practice a tinker **shuffle*** – ономатопея (імітація звуків кроків, що шаркають)

Picked up on a street.

Like a longlegged fly upon the stream

*Her **mind moves** upon silence.* – алітерація

–W. B. YEATS, “Longlegged Fly”

Але вважаємо, що виявлені фонетичні засоби притаманні особливостям авторського стилю поета, а не письменника, твір якого ми аналізуємо, тому ми не будемо їх враховувати у подальших підрахунках.

Серед фонетичних стилістичних засобів власне у романі «Хід королеви» ми виділили лише один – графон (36), а саме такі приклади, що перетворилися в сучасній розмовній англійській на кліше: *lemme (let me), gonna (going to)*:

“*Lemme show you something,*” Jolene said [2].

“*I ain't gonna hurt nothing.*” [2].

Таким чином, фонетичні стилістичні засоби в авторському дискурсі У. Тевіса є мало чисельними і представлені єдиним графоном.

Серед графічних стилістичних засобів виділяємо курсив і капіталізацію (вживання усіх великих літер). Приклади першого засобу безперечно домінують і представлені 118 прикладами.

Вони вживаються автором як для виділення назв книжок і журналів із шахів (*Herald-Leader, Modern Chess Openings, Chess Review, Ladies' Home Journal, Life, The Middle Game in Chess*, тощо), так і акцентуації окремих слів у реченні для підкреслення їхньої емотивності та зміни інтонації, наприклад:

“What do you *want*, child?” he said [2].

“*Cracker!*” Jolene hissed as they left History [2].

“*Nigger,*” Beth hissed back [2].

“But, Beth,” Mrs. Wheatley said, “it makes you a *celebrity!*” [2].

Капіталізація (28 прикладів) використовується У. Тевісом для пер

едачі надписів на дверях:

“At the door with the frosted glass panel and the words HELEN DEARDORFF–SUPERINTENDENT he stopped” [2].

Також таким чином позначені заголовки газетних і журнальних статей про головну героїню:

“Near the top was the face of Nikita Khrushchev and at the bottom, one column wide, was her face, scowling beneath a headline: LOCAL PRODIGY TAKES CHESS TOURNEY. Under this, in smaller letters, boldface: TWELVEYEAROLD ASTONISHES EXPERTS” [2].

“Across the top of the page a headline read: A GIRL MOZART STARTLES THE WORLD OF CHESS” [2].

Але найчастіше на табло чи у списках гравців під час шахматних турнірів:

“The lettering on top, done with a Magic Marker, read UNDEFEATED. There were four names on the list. At the bottom was HARMON: she held her breath for a moment when she saw it. And at the top of the list was the name BELTIK” [2].

“...she went now to the front desk and put the sheet into the basket with the sign reading WINNERS” [2].

“The pairings were a few feet to the right. At the top of the list was BORGVRAND, and below that HARMON–SOLOMON” [2].

Отже, для авторського дискурсу У. Тевіса безумовно характерним є вживання курсиву, досить частотним виявилось і явище капіталізації.

Здійснивши стилістичний аналіз роману У. Тевіса «Хід королеви», ми провели кількісне порівняння усіх стилістичних засобів і виявили, що найчастотнішими стилістичними засобами виявилися лексичні, які в сумі складають 44,3%, найуживанішими серед яких є епітет і метафора (15% і 12%). Далі слідують лексико-синтаксичні стилістичні засоби (17,6%), де домінує художнє порівняння і складає 15% усіх виявлених стилістичних засобів. Синтаксичні стилістичні засоби репрезентують майже однакову кількість з попередніми аналізованими засобами (17,2%), серед яких найбільше вжито звичайний повтор (5,6%) і полісиндетон (4,7%). Трохи менше використано графічні стилістичні засоби (16,3%), 12,9% з яких представлено засобом курсиву. Найменш представленими виявилися фонетичні стилістичні засоби, оскільки вони становлять лише 4,4%.

Таким чином, порівнявши вживання різноманітних стилістичних засобів у дискурсі У. Тевіса, можемо стверджувати, що найхарактернішими виявилися лексичні із переважанням вживання епітету і метафори, частки лексико-синтаксичних, синтаксичних і графічних розподілено приблизно порівну (17,6%, 17,2% і 16,3%). Фонетичні стилістичні засоби є мало характерними (4,4%).

Перспективами подальших розвідок може стати вивчення граматичних та етимологічних особливостей роману У. Тевіса «Хід королеви».

Література:

1. Кухаренко В.А. Практикум з стилістики англійської мови: підручник. Вінниця. Нова книга. 2000. 160 с.
2. The Queen's Gambit. 1st ed. New York: Random House, 1983. 243 p.

Марина Серна
м. Чернівці

Науковий керівник: к.п.н., доц. Шиба А.В.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

***Анотація.** Стаття присвячена дослідженню факторів, що впливають на формування компетентності в говорінні англійською мовою учнів початкової школи. Оскільки, на сучасних уроках англійської мови акцентується значна увага на формуванні та розвитку говоріння іноземною мовою, в статті розглядаються психологічні особливості молодшого школяра, а також основні підходи та методи навчання говоріння іноземною мовою.*

***Ключові слова:** компетентність в говорінні, англійська мова, початкова школа, психологічний аспект, сучасні методи та підходи.*

***Summary.** The article is devoted to the studying of factors affecting the formation of English speaking competence of primary school students. Since, in modern English lessons, considerable attention is focused on the formation and development of speech, the article examines the psychological features of a primary school student, as well as the main approaches and methods of teaching speaking. The article examines external and internal aspects of speech.*

Since teaching has been modernized, the teacher has many opportunities to engage the student and teach the process of speaking in an easier way than it was before. If even 20 years ago, the teacher was limited to a textbook and a dictionary and the grammar-translated method during the lessons. Now, the range of resources and methods has expanded significantly. Therefore, we believe that it is relevant to investigate modern and relevant methods for teaching speaking. In order to understand that the method will work specifically on younger schoolchildren, the psychological characteristics of children should also be studied.

The article examines the audio-lingual method, the communicative

method, the dramatic-pedagogical method, and the method of total physical response. In addition, 2 main approaches to teaching monologic and dialogic speech are defined - «top-down» and «bottom-up». The following psychological influencing factors are studied: age, cognition, personal qualities, attention, interest, self-confidence and motivation. It is very important to be able to minimize negative factors, and pay attention to improvumn positive factors that will help improve the process of learning a foreign language.

Key words: *English speaking competence, English language, elementary school, psychological aspect, modern methods and approaches*

Навчання іншомовної компетентності в говорінні в початковій школі є складним процесом, тому метою нашого дослідження є ІК говоріння, її особливості та психологічний аспект при опануванні. Дане питання досліджували такі науковці: А. Л. Андрєєва, І.О. Зимня, Є. І. Пасів, Л. С. Виготський, А. Басіна та інші.

Д. Хаймс визначає компетентність в говорінні як «внутрішнє знання ситуаційної доречності мови; як здатності, що дозволяє бути учасником мовної діяльності» [13].

Психологи вбачають у мовленні особливий вид діяльності, спрямований на задоволення комунікативної потреби. Мовлення, як і будь-яка інша діяльність, характеризує дві протилежні сторони: зовнішню і внутрішню. Внутрішня сторона (що в мовленні є мислення, упорядкування думок, пошук необхідних, «влучних» слів або словосполучень) регулює зовнішню. У мовленні такою внутрішньою стороною є вираження змісту або мовленнєве оформлення [7, с. 65].

Зовнішню сторону науковці називають ще моторною або виконавчою, вона виражена артикуляцією. При цьому варто зауважити, що зовнішній процес мовлення являє собою не просто вокалізацію внутрішнього мовлення, а насамперед його реконструкцію і вдосконалення. Отже, мовлення як діяльність характеризує єдність вищевказаних двох сторін. Воно починається з мотиву і плану та завершується результатом, досягненням наміченої на початку цілі; в середині ж лежить динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на це досягнення [7, с.67].

| | |
|--|--|
| Зовнішня сторона мовленнєвої діяльності (моторна, виконавча) | Внутрішня сторона мовленнєвої діяльності |
| Вокалізація, реконструкція та вдосконалення внутрішнього мовлення. | Упорядкування думок, пошук необхідних конструкцій, слів. Регулює зовнішню. |

Рис. 1. Зовнішня та внутрішня сторона мовленнєвої діяльності

На рис. можна ознайомитись з процесом мовлення в повному обсязі: (за І. О. Зимня)

| |
|---|
| Потреба —> мотив —> мета —> мислення —> думки —> внутрішнє мовлення —> індивідуальний зміст —> зовнішнє мовлення —> соціальне значення. |
|---|

Рис.2. Процес мовлення (за І. О. Зимня)

І. О. Зимня пропонує розподіл процесу мовлення на три рівні: спонукальний (потреба, мотив, мета); формуючий (мислення, думки, їх оформлення у внутрішньому мовленні та певний індивідуальний зміст як результат); реалізуючий (оформлення індивідуального змісту в зовнішньому мовленні і, як результат, певне соціальне значення) [7, с. 60—65].

Володіння мовою завжди характеризується вмінням думати на іноземній мові. Положення про те, що лише рідна мова може бути безпосередньо пов'язана з мисленням людини не відповідає даним фізіології вищої нервової діяльності. Слова є другорядними подразниками тоді і лише тоді, коли вони безпосередньо асоціюються з поняттями [2, с. 31].

Проте, є підстави вважати, що спілкування рідною мовою відбувається автоматично: мовець думає тільки про те що саме сказати та черговість. В той час, під час говоріння іноземної мови людина (яка не володіє мовою на високому рівні) думає не тільки про те в якій послідовності виразити комунікативне повідомлення, мовець намагається підібрати мовні засоби, щоб вони співвідносились з його мовним задумом.

Іншими словами, умовою здійснення діяльності говоріння є наявність мовленнєвих навичок: граматичних, лексичних, артикуляційних та інтонаційних. Вказані навички в сукупності складають операційний рівень говоріння як уміння. Проте ця сукупність ще не є власне умінням, бо останнє не можна звести до суми елементів, що його складають. Уміння має свої власні якості: цілеспрямованість, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість. [10, с. 143]

Навчання іноземної мови, а особливо іноземного говоріння – нелегкий процес. Проте вчитель англійської мови може зустрітись з багатьма труднощами та невдачами. Зазвичай, основною причиною невдач в процесі навчання говоріння є ігнорування психофізіологічних механізмів говоріння.

До прикладу, коли учні намагаються висловити свою думку іноземною мовою, вони перекладають речення та фрази з рідної мови на іноземну, при цьому намагаючись не забути використати граматичні правила. Проте, як вважають психолінгвісти, природне мовлення відбувається автоматично та підсвідомо, відповідно часу на граматичний аналіз не має. Виникає питання, чому процес III компетентності в говорінні навчають по іншому?

Сучасні психолінгвісти доводять, що механізми набуття навичок мовлення рідною та іноземною мовами багато в чому схожі. Пам'ять зберігає образи і почуття як первинні джерела інформації, тоді як слова завжди похідні. Отже, ми мислимо не словами, а образами. Слово - це звуковий образ. Механізм утворення звукових образів і асоціацій іноземною мовою такий самий, як і рідною, тобто через відчуття, які забезпечують сприйняття. У ході життєвого досвіду відбувається накладання звукових образів на мисленнєві. Багаторазова повторюваність такого накладання дає змогу формувати стійкі звукові образи і асоціації. Так формуються автоматичні навички володіння будь-якою мовою. [9].

Окрім того, останні дослідження нейрологів та психолінгвістів дають відповідь на наші запитання:

1. Кожна людина мислить не рідною мовою, а кодовою мовою уявлень і асоціацій, яка безпосередньо пов'язана з рідною. Це створює ілюзію того, що ми мислимо рідною мовою.

2. Слово - це звуковий образ, що використовується для вираження того, що ми бачимо, думаємо або відчуваємо.

3. Для вироблення необхідних навичок автоматизму у говорінні іноземною мовою слід забезпечити багаторазове повторення і «програвання» («проживання») мовленнєвих зразків через різноманітні ситуації, що стають досвідом учня, в ході якого устанавлюються необхідні для користування мовою асоціативні зв'язки

4. У людини в корі головного мозку для кожної мови формується незалежний центр управління мовленням.

5. Під час навчання іноземної мови головною перешкодою на шляху набуття автоматичних навичок говоріння є використання рідної мови [3, с. 46-59].

Як зазначалось раніше, процес мовлення не можливо реалізувати без психофізіологічних механізмів говоріння.

Механізми мовлення – це складні конструкції, які є основою навчально-мовленнєвої діяльності, адже мовлення відбувається, якщо „запускається” його механізм [6, с. 38].

Є.І. Пасів описує наступні механізми, що забезпечують мовну поведінку [11]:

1. Механізм репродукції, тобто дослівне або трансформоване відтворення тексту або його фрагмента.

2. Механізм вибору - забезпечує підбір слова, моделі, структури, фрагмента тексту, теми для висловлювання і т.п. Очевидно, що при розвинених синонімічних засобах мови, що передають найтонші відтінки значення, без цього механізму підготовка промови була б неможлива.

3. Механізм комбінування - з'єднує знайомі компоненти в нових поєднаннях. Тільки використовуючи цей механізм, ми можемо описувати нові, раніше не зустрічалися явища або по-новому оцінювати вже знайомі факти. Він же відповідає за утворення нових слів шляхом комбінування афіксів (тобто приставок, суфіксів).

4. Механізм конструювання (трансформації) - включається, коли відповідно до цілей спілкування необхідно перебудувати структуру, отриману в результаті роботи вже названих механізмів.

5. Механізм попередження Механізм попередження відповідає за те, щоб говоріння здійснювалося плавно, без тривалих пауз і слів-паразитів, самовиправлень. Добре розвинений механізм попередження забезпечує структурне і смислове прогнозування при говорінні.

6. Механізм дискурсивної. Якщо попередній механізм забезпечує підготовку усного висловлювання, то механізм дискурсивної здійснює зв'язок з актуальною ситуацією говоріння [8].

Відповідно до вікової періодизації державного стандарту учні починають початкову школу в 6-7 років та закінчують в 9-10 років. За психологічними нормами даний період називають періодом молодшого шкільного віку. В даний період відбувається зміна провідної діяльності у дітей: ігрову діяльність поступово заміняє навчальна діяльність. Такі зміни діти можуть переживати по-різному, тому, для легкої адаптації в новому середовищі дітям необхідна підтримка вчителів та батьків.

А. Басіна пропонує таку класифікацію молодшого школяра:

- Природна цікавість, готовність навчатись та пізнавати світ, яка за умови правильної організації процесу сприяє опануванню іншомовним спілкуванням учнів.

- Висока потреба у спілкуванні, спільних діях з іншими дітьми, відкритість та відсутність бар'єрів.

- Потреба індивідуальної уваги та заохочення. Відповідно до природного егоцентризму, дітям подобається говорити про себе та перебувати «у центрі подій».

- Високий відсоток «інструментального навчання» на шляху отримання знань. Малювання, розфарбовування, вирізання, що супроводжуються коментарями іноземною мовою сприяють ефективності сприймання іноземної мови.

- Мимовільність уваги, невисока тривалість процесу отримання знань. Молодшому школяреві важко зосередитися на певному виді діяльності більше ніж на 5-7 хв, що передбачає її часту зміну з метою збереження інтересу до навчання та відновлення рівня дитячої уваги.

- Висока фотографічність дитячої пам'яті до зовнішньопривабливих предметів.

- Образність мислення та фотографічна пам'ять. Доцільно дібрана та яскрава наочність забезпечує краще засвоєння іншомовного матеріалу [1].

Методи навчання (в школі) – упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань. Правильний добір методів відповідно до цілей

і змісту навчання й вікових особливостей учнів сприяє розвиткові їхніх пізнавальних здібностей, озброєнню їх уміннями й навичками використовувати набуті знання на практиці, готує учнів до самостійного набуття знань, формує їхній світогляд.[5, с. 206]

Основними методами навчання говоріння прийнято вважати:

1. *Аудіо-лінгвальний метод*, створений Чарльзом Фрізом (1887-1967) та Робертом Ладо (1915) в США в 40-50-і роки XX ст. Суть запропонованого Фрізом і Ладо методу, який пізніше був названий американським методистом Нельсоном Бруком «аудіо-лінгвальним», полягає в роботі зі структурами, оскільки, на їх думку, знати мову — це уміти користуватися структурами, наповнюючи їх відповідним мовним матеріалом та вимовляючи їх у нормальному темпі спілкування.

У процесі оволодіння структурами мають місце такі послідовні етапи:

- заучування моделей шляхом імітації;
- свідомий вибір нової моделі у її протиставленні вже відомим;
- інтенсивне тренування з моделями і вільне вживання моделі.

На практиці аудіо-лінгвальний метод виглядає так: за аудіо-лінгвальним методом розпочинається робота з коротким (4-6 реплік) діалогом, який містить необхідні для засвоєння граматичні структури. Заключним етапом є вивчення діалогу напам'ять. Усі вправи виконуються усно без будь-якої опори на друкований текст. Темп виконання вправ дуже високий — 20-25 речень за хвилину, а протягом 50-хвилинного уроку — 1000-1500 речень [8,с.95-98].

2. *Комунікативний метод* — це направленість на співрозмовника, оптимальність навчання з точки зору ефективності впливу на іншого. Цей метод, безпосередньо спрямований на побудову діалогу і його реалізацію, також в сучасній методиці називають «комунікативно-діяльнісним» [12,с.115].

Представник комунікативного методу навчання Є.І.Пасів вважав, що комунікативність полягає в тому, що наше навчання має бути організовано так, щоб за основними своїми якостями, рисами воно було подібним до процесу спілкування. Практична мовна спрямованість є не тільки метою, але і засобом, де і те, і інше діалектично взаємообумовлено [11, с. 36].

Виділяємо наступні принципи комунікативного методу навчання іноземних мов:

- діяльнісний характер комунікативного навчання, оскільки мовленнєве спілкування відбувається через мовленнєву діяльність. Оволодіння мовою повинно проходити в ході творчої діяльності, яка стимулює пізнавальну активність учнів;
- спрямованість навчання студента не на здобуття мовних знань, а на вироблення навичок (граматичних, лексичних, фонетичних, мовленнєвих умінь), що забезпечують можливість здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності під час спілкування, реалізацію мови в актах комунікації;
- гуманістичний підхід до навчання: студенти отримують можливість вільного вираження власних думок і почуттів, самовираження особистості стає важливішим за демонстрацію мовних знань, учасники спілкування почувають себе у безпеці від критики та покарання за помилки, навчальною нормою вважаються окремі порушення мовних правил і випадкові помилки. В центрі уваги – особистість учня (“learner-centred approach”);
- зацікавлення студентів процесом навчання відповідно до їхніх інтересів, здібностей і потреб (“the whole person approach”). Курс навчання мові повинен бути зорієнтований на задоволення мовленнєвих потреб певної категорії тих, що навчаються [4].

3. *Драматико-педагогічний метод*. Значний інтерес викликає також і драматико-педагогічна організація навчання іноземних мов, яка цілком зорієнтована на дію. Основним девізом цього методу є: ми вчимо і вчимося мови головою, серцем, ногами і руками. Провідна ідея методу – вчителі іноземних мов можуть багато чого запозичити для своєї діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів: зробити банальний діалог підручника напруженим і цікавим. Стрижнем драматико-педагогічної організації навчання є сценічна імпровізація [8, с.108-109].

З точки зору психологічних особливостей дітей, успішному впровадженню драматико-педагогічної технології сприяє надання дітям можливості багато рухатись, адже це не тільки співпадає з потребою віку, але й суттєво прискорює процес засвоєння іноземної мови. Адже фізична активність, за дослідженнями фізіологів, тісно

пов'язана з мовленнєвою. Водночас це дозволяє дітям “скинути” зайву енергію, накопичення якої під час традиційного ведення уроку дається взнаки як порушенням дисципліни, так і вадами фізичного розвитку учнів молодшого шкільного віку [7, с.127].

Не всі учні можуть показати та передати не те, що придумані емоції, а навіть і свої власні. Тому вводити драматичну технологію в навчальний процес потрібно маленькими кроками. Розпочати можна з легкого: продемонструвати монстра, песика, кішку тощо. Наступний крок – це залучення менш керованої діяльності, як наприклад гри, оскільки діти вже мають певну впевненість у своїх здібностях. Поступово включається все тіло дитини, залучаються всі емоції, жести, почуття. Повна діяльність дитини – це чудовий шлях до драматизації: діти вчаться розмовляти мовою тіла. Учні часто не усвідомлюють, що вони можуть говорити і по іншому. Але оскільки найголовніше у вивченні іноземної мови – це створення мовного середовища, головна увага надається мові, створенні умов спілкування. Дітям потрібно навчитися висловлюватися по різному: тихо, голосно, впевнено, сердито, емоційно тощо [14, с.13].

4. *Метод повної фізичної реакції.* У практиці навчання іноземних мов за кордоном широке застосування знайшов також метод Джеймса Ашера (James Asher) повної фізичної реакції (Total Physical Response - TPR). Як правило, цей метод використовується на початковому ступені навчання і базується на твердженні, що відсутність стресових ситуацій значно підвищує мотивацію навчання.

Основними принципами цього методу є:

- розуміння іноземної мови повинно передувати говорінню;
- розуміння слід розвивати шляхом виконання наказів;
- не потрібно примушувати говорити, завдяки наказам та фізичним діям при їх виконанні спонтанно розвивається готовність до говоріння.

Серед вчених-методистів немає єдності щодо доцільності застосування TPR як методу навчання іноземних мов. Так, деякі з них стверджують, що TPR може інтегруватися як складова частина в натуральний метод, але ні в якому разі не виступати як самостійний метод. Заперечується й виділення наказів як базових структур

для тривалого засвоєння мови, оскільки це штучна, з точки зору комунікативної моделі, методично недоцільна форма роботи [8, с.106].

Окрім того, в даній роботі ми розглянули підходи до навчання говоріння іноземної мови. Як вважає Холод В. І. «Підхід до навчання іноземної мови - базова категорія навчання ІМ, яка визначає стратегію навчання і вибір методу навчання, за допомогою якого реалізується ця стратегія. »

Як зазначалось раніше, «говоріння репрезентують 2 типи мовленнєвої діяльності – діалогічна и монологічна.»

Існують два основних підходи до навчання другої іноземної мови.

1. Перший підхід передбачає навчання „зверху вниз” (*top down*) включає такі етапи:

- Слухання діалогу-зразка спочатку без графічної опори, а потім з графічною опорою.
- Аналітичний етап (аналіз структурних компонентів діалогу; відповіді на запитання).
- Повторення діалогу за диктором (кожна фраза; по ролях (фраза мовці А – учень 1; фраза мовця В – учень 2)
- Драматизація діалогу по ролях.
- Створення власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування.

2. Другий підхід передбачає навчання „знизу – вверх” (*bottom up*), який передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу до самостійної побудови діалогу, що не виключає прослуховування діалогів-зразків [10].

Монологічне мовлення, якого повинні навчати в школі, є елементом діалогу чи групової бесіди з певними лінгво-психологічними особливостями і особливостями діалогічного мовлення. Монологічні висловлювання як і репліки діалогу, мають бути логічно пов'язаними із загальним контекстом розмови за допомогою спеціальних лінгвістичних засобів (мовленнєвих кліше, які вживаються для вступу в розмову, вираження згоди/ незгоди, заперечення тощо). На відміну від монологу, який майже не залежить від ситуації, монологічне мовлення є контекстно-ситуативним. Для монологічного мовлення характерні тема та ідея, які визначають його композицію, послідовність і логічність

вираження думок. Кожна фраза в монологі залежить від мовленнєвого завдання того, хто говорить [10].

Які принакчанні діалогічного мовлення, навчання монологічного мовлення здійснюється двома шляхами (способами):

1. «шлях згори» (дедуктивний, аналітичний), при якому вихідною одиницею навчання є текст, на основі якого відбувається навчання монологічного мовлення;

2. «шлях знизу» (індуктивний, синтетичний), при якому вихідною одиницею навчання є пропозиція (мовної зразок). Даний шлях передбачає розвиток умінь монологічного мовлення з опорою на тематику і проблематику обговорюваних питань, вивчений лексико-граматичний матеріал, а також мовні зразки.

Розглянемо кожен з них більш детально.

Шлях «зверху вниз» (дедуктивний метод). В рамках даного способу одиницею навчання є текст-зразок, на основі якого (з використанням мовного матеріалу, змісту і композиції) створюється монологічне висловлювання. Навчання монологічного мовлення на основі даного шляху вимагає послідовного розвитку таких умінь: визначати тему і головну думку висловлювання, виділяти ключові слова, ділити текст на мікротеми, складати план, прогнозувати і складати композиційну схему висловлювання, опускати несуттєві для утримання деталі, з'єднувати вузлові пропозиції тексту з допомогою різних засобів зв'язку, здійснювати синонімічні заміни, спрощувати складні речення [10].

Отже, основними методами навчання навчання говоріння в початковій школі слід вважати: аудіо-лінгвальний метод, комунікативний метод, драматико-педагогічний метод та метод повної фізичної реакції. Проте, науковці, як І.О. Зимня, Є. І. Пассов, Л. С. Виготський, вважають, що покладатись тільки на один метод не варто. Чудовим рішенням для вчителя іноземної мови буде комбінування методів навчання відповідно до мети уроку, потреб учнів, та інших факторів.

Окрім того, визначено два основних підходи до навчання монологічного та діалогічного мовлення – індуктивний та дедуктивний.

Отже, навчання іншомовної компетентності в говорінні учнів початкової школи - багатоетапний та важкий процес, що потребує

багаторазових повторень. Для кращого результату вчитель англійської мови повинен володіти різними методами навчання, а також знаннями про психологічні особливості молодшого школяра.

Список літератури:

1. Басіна А. Методика викладання іноземної мови в початковій школі: підручник. Київ: Шкільний світ, 2007. 212 с.
2. Бойко О.В. Особливості формування мовленнєвої активності у дітей на заняттях з іноземної (англійської) мови: наук. журнал. Ніжин, 2006. 48 с.
3. Вишневський О.І. Методика навчання іноземних мов: Навчальний посібник. Київ: Знання, 2011. 59.
4. Гальскова Н. Д. Сучасна методика навчання іноземних мов. Київ, 2006. 165 с.
5. Гончаренко. С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 366 с.
6. Гусак Л. Є. Застосування методу асоціативних символів у процесі вивчення англійського лексичного матеріалу: науковий вісник. Волинь, 2011. 19 с.
7. Зимня І. А. Психологічні аспекти навчання іноземного говоріння. Москва: Просвещение, 1985. 160 с.
8. Котенко О. Методика навчання іноземних мов: підручник. Київ, 2013. 98 с.
9. Крутецький В. А. Психологія: підручник. Москва: Просвещение, 1986. 336 с.
10. Ніколаєва С.Ю. методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Київ: Ленвіт, 2002. 327 с.
11. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи. Москва, 2004. 212 с.
12. Рогова Г.В. Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. Москва: Просвещение, 2012. 223 с.
13. Hymes, D. On Communicative Competence. New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. 293 p.]
14. Phillips S. Drama with Children . Oxford: University Press, 1999. 154 p.

**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
СТУДЕНТІВ 1-ГО КУРСУ
НА ОН-ЛАЙН ПЛАТФОРМІ ESL GOLD**

Анотація. Стаття аналізує можливості організації самостійної роботи студентів у вузі на платформі *ESL Gold* з метою формування граматичної компетентності. Розглядаються різноманітні визначення самостійної роботи та її вагомість для студентів 1 курсу. Окреслюється поняття граматичної компетентності та пропонується алгоритм самостійної роботи на платформі *ESL Gold* для формування граматичних авичок на прикладі вивчення часових форм *Present Simple* та *Present Continuous*.

Ключові слова: граматична компетентність, онлайн платформа *ESL Gold*, самостійна робота, часові форми дієслова, етапи формування граматичних навичок.

Summary. Educational and scientific activities, which are a priority for leading universities, require the effective use of modern technologies and the formation of digital literacy. Besides, learning process optimization and progress in the acquisition of foreign language communication skills requires focusing on the effective organization of the students' self-study. It is advisable to use online platforms that visualize information, allow students to quickly switch attention from one type of task to another, and show the dynamics of self-improvement. The study of the impact of technology on the effectiveness of grammar learning has proven that teaching grammar with the help of multimedia technologies reduces the learning time by 30%. This article analyses the opportunities for university students' self-study on the basis of ESL Gold platform with the view of grammar competence formation. Various definitions of self-study as a form of learning are outlined. The significance and advantages of this form of learning for the first-year students, and the conditions necessary

for its fulfilment are considered. Thus, according to the syllabus for the 1st-year students majoring in English philology, 45% of their study time should be devoted to self-study. The notion of grammar competence is defined as knowledge and ability to use grammatical resources of the language, such as grammatical elements, categories, classes, structures, relations. Furthermore, the types of self-study activities necessary for its formation are described. Subsequently, an algorithm of self-study activities on ESL Gold platform is suggested for learning two tense forms (Present Simple and Present Continuous) following four main stages – reproductive, productive, independent and creative.

Key words: *grammar competence, online-platform, self-study, tense forms of the verb, stages of grammatical skills formation.*

Кожен сучасний ВНЗ прагне стати інноваційним, докорінно змінивши парадигму своєї діяльності: освітня та наукова діяльності, які є пріоритетними для провідних університетів, вимагають ефективного застосування сучасних інформаційних технологій та формування цифрової грамотності як однієї з основних компетенцій XXI ст. Крім того, це стало особливо актуальним під час навчання вишів дистанційно або у змішаному форматі під час пандемії.

Для того, щоб максимально оптимізувати процес навчання та досягти прогресу у набутті та вдосконаленні навичок іншомовного спілкування усіх студентів, необхідно активно впроваджувати у практику викладання іноземної мови технології особистісно орієнтованого навчання, зосередившись на ефективній організації самостійної роботи студента. Тому доцільно використовувати онлайн-платформи, які унаочнюють будь-яку інформацію, надають можливість швидко переключати увагу з одного виду завдання на інше, показують динаміку самовдосконалення. На освітньому ринку існує чимало застосунків та платформ, призначених для покращення володіння іноземною мовою. Вибір онлайн-платформи ESL Gold продиктований унікальною можливістю органічно вбудувати її у формат самостійної роботи студента 1 курсу, який вивчає граматику, оскільки контент даної платформи надає студентам можливість закріпити та покращити знання та навички застосування граматичних явищ, які вивчаються за програмою.

Основною метою нашого дослідження є вивчення способів активізації самостійної роботи студентів на основі системного використання онлайн-платформи ESL Gold та встановлення алгоритму організації цього процесу.

Очевидно, що використання онлайн-платформ дуже зручне для сучасних студентів через доступність матеріалів та можливість обирати час роботи в онлайн режимі. Крім того, студент встановлює власний темп роботи залежно від вмінь та рис характеру. Це створює комфортні умови навчання незалежно від інших людей чи обставин. «Основний продукт освітніх платформ – це контент. Існує кілька можливих способів його виробництва: 1) показ готового контенту; 2) адаптація чужого контенту; 3) застосування контенту створеного користувачами платформи; 4) власне виробництво» [5]. У нашому дослідженні використовується готовий контент онлайн-платформи ESL Gold.

Термін “самостійна робота” у сучасній педагогічній науці набуває різних значень:

«1. Самостійний пошук необхідної інформації, отримання знань, застосування цих знань для вирішення навчальних, наукових та професійних задач.

2. Діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття та осмислення навчального матеріалу під час лекції, підготовки до занять, екзаменів, заліків, виконання курсових та дипломних робіт.

3. Рівноправна (поряд з лекціями та семінарами) форма навчальних занять, яка забезпечує якісну підготовку спеціалістів. Виокремлюють такі рівні самостійності: копіюючий, репродуктивний, евристичний, творчий.

4. Багатоманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях чи в позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під контролем викладача.

5. Самоосвіта.

6. Творча активність, робота, яка вимагає активної мислительної діяльності, ініціативи, застосування раніше отриманих знань на практиці» [1, с. 18].

Самостійна робота наразі становить вагомую частку щотижневого навантаження студентів у вузі. Так, згідно із силабусом з основної для студентів 1 курсу спеціальності філологія, 45% навчального часу

студента-філолога відводиться на самостійну роботу. На вивчення кожної теми з граматики припадає 7 годин на тиждень: 4 години на практичних заняттях та 3 години на самостійну роботу [5, с. 3]. Функції самостійної роботи полягають у сприянні оптимальному засвоєнню навчального матеріалу, розвитку у студентів розумових здібностей, оволодіння методами пізнання та формуванню потреби у самоосвіті.

Зрозуміло, що про справжню самостійну роботу можна говорити лише за наявності серйозної та стійкої мотивації. Мотивацію студентів сьогодення значно підвищує застосування сучасних інформаційних технологій, які стали частиною їх повсякденного життя. У дослідженні впливу технологій на ефективність навчання граматики було доведено, що «навчання граматики за допомогою мультимедійних технологій скорочують час навчання на 30%. Порівняно з традиційним навчанням, ігрові навчальні завдання виявилися ефективнішими для набуття навичок та знань і їх автоматизації» [19, с. 16]. Ще один потужний мотивуючий фактор – підготовка до подальшої ефективної професійної діяльності, власна конкурентоспроможність на ринку спеціалістів, можливість стати високо оплачуваним фахівцем у своїй галузі.

Невід’ємною складовою професійної майстерності фахівця-філолога є граматична компетентність, яка охоплює «знання й здатність користуватися граматичними ресурсами мови, такими як граматичні елементи (морфеми, основи та афікси, слова), категорії (числа, відмінка, роду, перехідності/неперехідності, стану, виду тощо), класи (відмінювання дієслів, іменників, займенників тощо), структури (складені і складні слова, фрази, речення), зв’язки (керування, узгодження тощо). Традиційно граматичні ресурси поділяються на морфологію і синтаксис» [3, с. 23]

Для формування граматичної компетентності студентів-філологів можна застосовувати різні види самостійної роботи за цільовим призначенням:

- 1) Вивчення нового граматичного матеріалу шляхом читання та конспектування правил або перегляд відеозаписів із поясненням певного граматичного явища;
- 2) Поглиблене вивчення граматичного матеріалу у процесі виконання домашнього завдання або додаткових вправ, підготовки до контрольних робіт;

- 3) Вивчення граматичного матеріалу з використанням елементів творчості, наприклад, участь в іграх, написання творчих або дослідницьких завдань, розбір проблемних ситуацій, підготовка доповідей, презентацій чи відео на певну тему;
- 4) Вдосконалення теоретичних знань граматики і практичних навичок під час практики або написання курсової роботи.

Розглянемо алгоритм вивчення часів англійського дієслова за допомогою онлайн-платформи ESL Gold на прикладі двох базових часів *Present Continuous* та *Present Simple*, які за силабусом з основної мови вивчаються на першому занятті з граматики [4, с. 5]. Студенти можуть ознайомитися з правилами вживання вищевказаних часів на вищевказаній платформі [13; 16]. Крім того, щоб закріпити матеріал, студенти можуть додатково переглянути відео з поясненнями та прикладами їх вживання [7; 8]. Також студенти мають можливість виконати низку вправ. Наведемо декілька прикладів з них:

1. Уся вправа базується на використанні однієї часової форми, що вивчається. Пропонується обрати правильну особову форму дієслова: “*Jerry (come/comes) to school on time. Jerry and Linda (come/comes) to school on time*” [16].
2. Виконання вправи потребує інтегрування знань про два часи, які вивчаються, та вживання відповідної часової форми залежно від ситуації: “*1. Every Monday, Sally (drive) _____ her kids to football practice. 2. Usually, I (work) _____ as a secretary at ABT, but this summer I (study) _____ French at a language school in Paris. That is why I am in Paris. 3. Shhhhh! Be quiet! John (sleep). 4. Don't forget to take your umbrella. It (rain)*” [20].

Формування стійких граматичних навичок у процесі самостійної роботи залежить від регулярного виконання дій на чотирьох етапах:

- I. Копіювати дії за зразком;
- II. Відтворити певне граматичне явище;
- III. Самостійно застосувати набуті знання про граматичне явище;
- IV. Самостійні творчі дії [2, с.37].

На першому репродуктивному етапі студенти вчать

ідентифікувати граматичні явища. Для цього можна застосувати тексти, у яких студенти повинні відшукати часові форми, що вивчаються. Наведемо уривки таких вправ з онлайн платформи, де завданням є ідентифікувати *Present Simple*:

“Every day Mr. Lee gets up at 6:00 a.m. and heads for the station. He has to be at work at 6:30 sharp. As soon as he reaches the station, he punches his time card and checks his vehicle—tires, fuel, engine, interior. Everything must be in good shape for the day’s passengers. After he has made sure his vehicle is all right, Mr. Lee gets himself comfortable in his seat, adjusts his mirrors, and starts the engine. He pulls out of the station at 6:35” [15].

або *Present Continuous*:

“In this picture, there are many people riding on a bus. Some of the people are standing and some are sitting. The bus driver is talking to a young man who is just getting on the bus. An old woman is standing in the aisle and is leaning against a post. She looks very tired” [6].

На цьому етапі також пропонується виконувати прості тести, за допомогою яких студенти вчаться розпізнавати часові форми дієслова, порівнюючи їх зі зразками. На платформі ESL Gold пропонується посилання на такий тест для засвоєння вживання форм *Present Simple*, наведемо приклад першого завдання з нього:

“She _____ four languages.

a. speak

b. speaks” [14].

На другому продуктивному етапі студенти виконують завдання, щоб запам’ятати ознаки чи функції часових форм, узагальнити сприйняту інформацію, скористатися нею, щоб розв’язувати складніші завдання. Приклади завдань з онлайн платформи ESL Gold подаємо нижче.

“Use the simple present tense to indicate:

1. Routine actions

2. Facts” [16].

Таке завдання має на меті допомогти студентам запам’ятати функції та особливості вживання часових форм дієслова.

“To practice the present tense, reread the paragraph, then try to repeat the main ideas in your own words. Be sure to use the -s form of the verb when the subject of a sentence is singular: Mr. Lee is a bus

driver. Every day he gets up at 7:00 a.m. and prepares for his day. He showers, eats his breakfast, and puts on his uniform. His wife drives him to the station where he checks in with his supervisor. Then, he gets on Bus #405 and starts the engine... ” [16].

Це завдання має більш комунікативне спрямування та допомагає студентам автоматизувати набуті знання та вміння.

Завдання, які виконують студенти на третьому самостійному етапі формування граматичних навичок, виходять за межі застосування вже відомих зразків в аналогічних за змістом ситуаціях та потребують індуктивних і дедуктивних операцій для здійснення підстановки, розширення, трансформації та ін.. Прикладом може бути вправа, де студенти повинні вирішити, чи вірно вжито граматичну форму:

“Yesterday I go to Washington D.C.

Every day, Mr. Johnson cleans his living room.

They usually take the bus to the office.

Right now Susan eats her breakfast” [16].

або вправа, де студентам потрібно вжити відповідну форму дієслова згідно із контекстом:

“Today (be) _____ the second day of my trek around Mount Annapurna. I am exhausted and my legs (shake) _____ ; I just hope I am able to complete the trek. My feet (kill, really) _____ me and my toes (bleed) _____, but I (want, still) _____ to continue. Nepal is a fascinating country, but I have a great deal to learn. Everything (be) _____ so different, and I (try) _____ to adapt to the new way of life here. I (learn) _____ a little bit of the language to make communication easier; unfortunately, I (learn, not) _____ foreign languages quickly. Although I (understand, not) _____ much yet, I believe that I (improve, gradually) _____ ” [21].

На четвертому творчому етапі студенти застосовують знання про граматичне явище в раніше невідомих ситуаціях, знаходять нові способи виконання завдань, що потребує творчого мислення. Запропоновані на платформі вправи переважно комунікативні та вимагають від студентів розв’язання певних завдань, пов’язаних із повсякденним життям:

“1. Practice telling your partner or classmates about your daily

activities. 2. Ask your partner about his/her daily activities. 3. Talk about someone else's daily activities" [17].

"1. Look at pictures and tell what the people in them are doing 2. Look around the room and describe what other people are doing" [18].

Також на онлайн платформі подаються посилання на додаткові ресурси, що містять перелік тем, які стосуються вивчення часових форм *Present Simple* та *Present Continuous* – дієслова стану [10; 11; 12] та прислівники частотності [9], які студенти також можуть опрацювати.

Таким чином, поетапно виконуючи завдання відрепродуктивних до творчих для вивчення часових форм дієслова на онлайн платформі ESL Gold, студент першого курсу може додатково практикуватися вживати часи та закріпити свої граматичні знання та навички. Можливість імплементувати цю онлайн-платформу як систему взаємопов'язаних організаційних та методичних особистісно орієнтованих заходів сприятиме досягненню ефективності цілей навчання та вдосконаленню індивідуалізації навчання іноземної мови у вузі.

Література:

1. Буряк В. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів. Вища школа, 2008. № 5. С. 10-24.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
3. Кушнір Т. Формування граматичної компетентності учнів 8 – 9 класів у процесі вивчення синтаксису : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 294 с.
4. Силабус. Основна іноземна мова. 1 курс. Філологія. URL: http://english.chnu.edu.ua/?page_id=4749&lang=us (дата звернення: 05.08.2022).
5. Січкаренко К. О. Розвиток цифрових освітніх платформ та поширення цифрових компетенцій в освіті. Ефективна економіка, 2018. № 12. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6792> (дата звернення: 07.05.2022)
6. Describing Action In Progress. URL: https://eslgold.com/writing/describing_action/ (дата звернення: 15.08.2022).
7. ESLgold.com Present Progressive Tense Video. URL: <https://youtu.be/>

- djYv-O9p35g (дата звернення: 152.08.2022).
8. ESLgold.com Simple Present Tense Video. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RBehOaCLcQ0> (дата звернення: 12.08.2022).
 9. Frequency Adverbs. URL: https://eslgold.com/grammar/frequency_adverbs/ (дата звернення: 29.08.2022).
 10. How to Learn English: Action and Status Verb Pairs. URL: https://www.youtube.com/watch?v=d7DUQ0zjPKs&list=PL3m7ypS2gqyRHSJ2scNQs0MIBew_S1tR&index=33 (дата звернення: 29.08.2022).
 11. How to Learn English: Non action verbs. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Cn9tIRUI51M&list=PL3m7ypS2gqyRHSJ2scNQs0MIBew_S1tR&index=14 (дата звернення: 29.08.2022).
 12. Non-Action Verbs. URL: https://eslgold.com/grammar/nonaction_verbs/ (дата звернення: 29.08.2022).
 13. Present Progressive Tense. URL: https://eslgold.com/grammar/present_progressive/ (дата звернення: 15.08.2022).
 14. Present Simple Verbs. <http://a4esl.org/q/h/lb/psv.html> (дата звернення: 12.08.2022).
 15. Sample Present Tense. URL: https://eslgold.com/writing/sample_present/ (дата звернення: 12.08.2022).
 16. Simple Present Tense. URL: https://eslgold.com/grammar/simple_present/ (дата звернення: 12.08.2022).
 17. Speaking Situations: Simple Sentences. URL: https://eslgold.com/speaking-4/ss_simple_sentences/ (дата звернення: 12.08.2022).
 18. SS Talking Here Now. URL: https://eslgold.com/speaking-4/ss_talking_here_now/ (дата звернення: 15.08.2022).
 19. Summerhays E. M. Technology based grammar instruction. Dissertations and Theses. University of Northern Iowa. 2020. 72 p.
 20. Verb Tense Exercise 1 Simple Present and Present Continuous. URL: <http://www.englishpage.com/verbpage/verbs1.htm> (дата звернення: 15.08.2022).
 21. Verb Tense Exercise 2 Simple Present and Present Continuous. URL: <http://www.englishpage.com/verbpage/verbs2.htm> (дата звернення: 15.08.2022).

Науковий керівник: к.ф.н. Куковська В.І.

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ РОЗШИРЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Дана стаття присвячена проблемі розширення словникового запасу старшокласників з метою спілкування англійською мовою. Проаналізовано теоретичні дослідження та практичні розробки, присвячені розширенню словникового запасу англійської мови старшокласників. Методи спілкування в основному спрямовані на усунення страху спілкування. Комунікація відображається на функціональності навчання. Особливу увагу приділено комплексним вправам, розробленим для формування словникових навичок учнів.

Ключові слова: словниковий запас, англійськомовне спілкування, комунікативний підхід, комунікативні стратегії, мовні вправи.

***Abstract.** Today the communicative approach is undoubtedly the most effective way of learning English and focused precisely on the possibility of communication. The communicative approach has been designed primarily to remove the fear of communication. Communicability is manifested in the functionality of learning. Functionality assumes that both words and grammatical forms are learned simultaneously in the activity, taking into account its implementation. Mastering the vocabulary of a foreign language in terms of semantic accuracy, synonymous richness, adequacy and appropriateness of its use is an important task in achieving the main goal of learning a foreign language which is the formation and development of the foreign language communicative competence. Modern foreign language education has set difficult professional tasks for teachers, the main of which is to expand the English vocabulary of high school students. As a specific form of obtaining and publishing information, exchanging ideas, beliefs, impressions, etc., vocabulary plays an important role*

in the process of organizing communication. Unfortunately, in school practice, dictionary work is limited by the curriculum, and students' vocabularies are limited to a minimum of school vocabulary. The article has examined the problematic area of the intensive foreign language learning. Conceptual ideas regarding the formation of communicative competence based on expanding the vocabulary of the English language have been implemented in order to test the developed methodology. Methodological and pedagogical methods of working with vocabulary have been described, mechanisms contributing to the psychological conditions of learning active vocabulary have been determined.

Keywords: *vocabulary, English communication, communicative approach, communicative strategies, language exercises.*

Постановка проблеми. Сучасна іншомовна освіта ставить перед вчителями складні професійні завдання, головне з яких – розширення словникового запасу англійської мови учнів старшої школи. Як специфічна форма отримання та публікації інформації, обміну ідеями, переконаннями, враженнями тощо, людський лексикон відіграє важливу роль у процесі організації спілкування. На жаль, у шкільній практиці словникова робота обмежена навчальною програмою, а словники учнів обмежуються мінімумом шкільної лексики.

Як відомо, метою вивчення іноземної мови є фактичне опанування мови, засвоєння мовних систем і набуття мовних навичок. Однак досвід показує, що в більшості випадків навіть найкращі учні закінчують навчання без особливих мовних навичок, з бідним словниковим запасом і невибагливими граматичними структурами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що проблему вивчення іншомовної лексики досліджують П. Б. Гурвич, І. О. Зимня, В.А. Козирев, М. В. Ляховицький, О. Ю. Дігтяр, А.А. Хохлова, А.А. Нечасва, О.А. Сальникова та ін. Науковці проаналізували складність засвоєння іншомовної лексики, визначили принципи відбору словникового матеріалу, запропонували модель формування словникових навичок та методи і прийоми організації навчального процесу вивчення словникових одиниць, розробили методiku вивчення словникових одиниць. Якісний розвиток словникових навичок є запорукою успішної реалізації іншомовної комунікації,

чим пояснюється зростаючий інтерес науковців до пошуку найбільш ефективних шляхів вивчення іншомовної лексики.

Спеціально проведені дослідження показують, що понад 90% курсів іноземних мов призначені в основному для вивчення мовної системи, а не для оволодіння нею. Основним суб'єктом і об'єктом традиційного методу навчання є вчитель. Він керує видами мовної діяльності, коментує та організовує навчальний процес. Водночас методи і прийоми навчання не спрямовані на формування й розвиток умінь і навичок усного мовлення учнів [1,с.123].

Традиційний метод вивчення англійської також відомий як граматичний переклад. Він включає систематичне вивчення граматичного матеріалу, фонетики, формального перекладу та навичок читання. Учні складають діалоги, запам'ятовують їх, вивчають слова з тем, переказують тексти, практикують письмову граматику. Головні риси цього методу – запам'ятовування матеріалу та ретельність. Традиційний метод характеризується тим, що під час виконання завдання учні повинні оволодіти певним обсягом усіх видів мовної діяльності.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні методики навчання старшокласників розширення англомовного словникового запасу, за допомогою комунікативного підходу вивчення англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. В даний час також широко використовується так званий комунікативний підхід до вивчення мови. Комунікативний підхід у вивченні мови зовсім не нова технологія: він з'явився за кордоном у 1960-х роках, а в нашій країні був запроваджений у середині 1990-х років. Тоді всі, хто вивчає англійську, почали скаржитися, що «всі розуміють, але не можуть говорити». Прихильники комунікаційного методу почали заперечувати проти цієї непослідовності.

З того часу комунікативна методика значно змінилася і набула масового поширення по всьому світу. Спочатку вона передбачала групові заняття з носієм мови. З першого ж уроку навчання велось англійською. Пізніше підхід зазнав деяких змін, і він використовується як у групі, так і на індивідуальних заняттях.

Про його ефективність сказано та написано багато. Результати досягаються за рахунок зведення до мінімуму використання рідної

мови під час проведення занять. При такому підході дуже важливо навчити людину думати іноземною мовою, щоб вона сприймала іноземну мову. Без будь-яких асоціацій з рідною мовою. За такого методу навчання вивчення теоретичних моментів зведено до мінімуму або взагалі відсутнє, а головна увага приділяється живому спілкуванню, тобто розмовній мові. Нерідко зустрічається хибна думка, що при використанні комунікативного підходу вивченню граматики приділяється непросто мало часу. Насправді в процесі навчання велика увага і достатня кількість часу приділяється і лексиці, і граматиці, проте їхнє освоєння не є основною метою вивчення іноземної мови [2,с.191].

Говорячи про навчальні матеріали, що використовуються при комунікативному навчанні іноземної мови, слід зазначити їх практично необмежену різноманітність. Навчальні матеріали відіграють першорядну роль у стимуляції комунікативного використання мови. Традиційно виділяють три основні види навчальних матеріалів: засновані на тексті, засновані на комунікативному завданні, реалії. Комунікативний підхід до викладання англійської мови більше орієнтований на практичні потреби: граматику в обмеженій формі, лексику – якщо потрібні практичні завдання, практику – як життєві ситуації. Обговорення ситуацій з реального життя приковує увагу учнів, викликає інтерес і бажання поділитися своїми ідеями.

Основними позиціями комунікативного навчання іноземної мови є ігрові ситуації, співпраця з партнерами, завдання на пошук помилок, які дозволяють збільшити словниковий запас, а також вчать мислити аналітично. Прихильники багатьох методів спілкування підтримують використання автентичних матеріалів у класі. Це можуть бути різні мовні реалії, такі як журнали, оголошення та газети, або візуальні ресурси (карти, діаграми, таблиці тощо), навколо яких може будуватися комунікація. Головне завдання комунікативних навичок – допомогти учням подолати горезвісний мовний бар'єр. Близько 70% заняття з комунікативного підходу присвячено розмовній практиці на різні теми.

І все ж таки помилково було б вважати, що комунікативний підхід – це виключно розмови англійською мовою. Комунікативний

підхід розрахований на розвиток усного та писемного мовлення, словникового запасу, граматики, навичок аудіювання та читання. Вчитель проходить із учнем три стадії навчання: engagement (залучення), study (вивчення) та activation (активація – використання).

На стадії залучення педагог залучає учня до процесу навчання: ініціює захоплюючу дискусію, пропонує обговорити картинку, проблему, фільм тощо [9,с.160-161].

На стадії активації знань учень виконує різноманітні вправи для закріплення нової граматики та слів. Це може бути продовження обговорення теми, що вивчається, але вже із застосуванням отриманих знань.

Як і будь-який інший спосіб вивчення мови, комунікативний підхід трансформувалася з часом, проте його основні принципи не змінилися. До них можна віднести такі:

1. Учень починає говорити англійською з першого заняття. Навіть ті, хто вивчає мову з нуля, на першому уроці опановують пару десятків фраз. Це дозволяє швидко звикнути до звучання мови, запобігає появі мовного бар'єру або позбавляє його.

2. Вивчаючи мову за цією методикою, не потрібно вибирати: говорити вільно чи говорити правильно. Завдання полягає в тому, щоб зробити мову побіжною і грамотною одночасно. При навчанні використовуються сучасні автентичні посібники. Ретельно опрацьовані англійські тексти містять захоплюючий практичний матеріал, який може бути використаний у житті та професійній діяльності.

Вміння говорити грамотно – ось основна навичка, над удосконаленням якої працює комунікативна методика. Учні вчать як говорити на різні теми, а також стежити за правильністю промови. Не секрет, що мовний бар'єр часто розвивається від того, що людина боїться припуститися помилки в розмові. І з цим страхом успішно бореться комунікативний підхід: розвитку навички говоріння присвячено до 70% часу уроку [4,с.30-31].

Комунікативний підхід допомагає зняти і безпосередньо мовний, і психологічний бар'єр: у тих, хто навчається, зникає страх розмовляти англійською мовою. Чим більше і частіше навчається говорити англійською, тим швидше він навчається формулювати

свої думки. А на заняттях з використанням комунікативної методики учні розмовляють більшу частину уроку. Вчитель будує діалог таким чином, щоб учням було цікаво відповідати на запитання і вони могли використовувати знання по максимуму.

Комунікативний підхід вчить зв'язного мовлення, різних розмовних фраз і кліше, які дозволяють згодом говорити швидко.

Учні навчаються не лише чути, а й розуміти англійську мову. На заняттях учні прослуховують та розбирають разом із учителем невеликі аудіо- та відеоматеріали. Зазвичай, такий матеріал використовується як основа для дискусії.

Комунікативний підхід до навчання англійської мови спрямований на розвиток здатності спонтанно говорити на різноманітні теми. У класі в основному використовується лише мова, яку вивчають. Вчителі іноді пояснюють складні нюанси українською, але 90% занять проводяться англійською. Ця технологія не тільки «перенавчає» використовувати англійську мову, але і припиняє перекладати українські фрази англійською і навпаки. Граматику та лексику вивчають для спілкування, а не для того, щоб «ставити галочки». Комунікативний підхід передбачає дуже правильний і простий принцип вивчення граматичних структур: ніхто не може запам'ятовувати теорії напам'ять. Учитель пояснює те чи інше правило і разом з учнем починає втілювати його в життя, доводячи техніку використання до автоматизму. Знову ж таки, тут з'являється нове слово: ніякого запам'ятовування, лише повторення фактичного використання [5, с.8-9].

Життя не стоїть на місці, і комунікативна методика продовжує розвиватись. Так, її почали використовувати при індивідуальній формі навчання та на онлайн-уроках. Причому комунікативний підхід на заняттях англійською мовою «Скайп» має свої відмінні риси.

1. Індивідуальний підхід. Індивідуальний підхід означає, що вчитель адаптує програму навчання під конкретного учня.

Адже люди відрізняються один від одного і природними властивостями (здібностями), і вміннями здійснювати навчальну та мовленнєву діяльність, і своїми характеристиками як особистості: особистим досвідом, контекстом діяльності, набором певних почуттів та емоцій, інтересами, статусом (становищем) у колективі.

На заняттях англійською за «Скайпом» за комунікативною методикою вся увага педагога зосереджена лише одному учню. Це дозволяє виявити прогалини у знаннях та оперативно усунути їх. Таким чином, учню, що навчається, не буде занадто легко або занадто складно на занятті, у нього буде стимул до розвитку, і в той же час він досконало розумітиме всі теми, що вивчаються.

2. Вибір учням обсягу та типу домашніх завдань. Варто відзначити, що не можна зовсім відмовлятися від домашніх завдань, тому що домашнє завдання – це найкращий спосіб закріпити матеріал у пам'яті та перевірити, наскільки добре він засвоєний. Домашні завдання при комунікативному підході ніколи не бувають нудними – це можуть бути онлайн-тести та кросворди, пісні та різні ресурси англійською для перевірки знань.

3. Використання граматики та лексики як допоміжного матеріалу та вивчення їх автоматично. Як і на звичайних заняттях, на заняттях онлайн учні не вчать сухі формулювання правил. Вони навчаються природному використанню граматичних конструкцій та дійсно корисних слів та виразів на практиці.

4. Максимум практики на занятті. Більшу частину заняття учні вправляються у говорінні. Декілька хвилин відводиться читанню цікавого тексту, який згодом і стає темою для обговорення. Завдання на вдосконалення навичок письма та аудіювання найчастіше даються додому. Так, можна прослухати текст або написати листа, не поспішаючи, у спокійній обстановці. Якщо щось не зрозуміло, учитель обов'язково прийде на допомогу та пояснить усе на уроці. Такий підхід дозволяє заощадити час і позайматися розвитком розмовної мови, адже ця навичка, як правило, освоюється найважче. Завдяки цьому вирішується проблема, описана на початку статті: «все розумію, а говорити не можу» [8, с.3-4].

У комунікативній методикі, незважаючи на відсутність «новизни» та «інноваційного підходу», багато переваг. На сьогоднішній день це, безперечно, найефективніший спосіб вивчення англійської мови.

У повсякденних ситуаціях ті, хто вивчає іноземну мову, часто стикаються з незнайомими словами і фразами, які гальмують їх розуміння мови. Крім того, учні зазнають труднощів у ситуаціях, коли мовний бар'єр заважає їм ефективно виражати себе. Електронні словники стали легким засобом подолання цієї проблеми. Той

факт, що словник мови містить приблизно 300 тисяч слів, має лише теоретичний інтерес для початківця вивчати цю мову. Чи не головним принципом для розумної організації своїх занять, особливо на початковому етапі, є економія слів. Необхідно навчитися запам'ятовувати меншу кількість слів, але робити це якнайкраще.

Слова в процесі функціонування організуються в систему і дозволяють виявити такі взаємозв'язки, які роблять лексико-семантичну систему, що самоорганізується. Тільки впорядкована, систематизована та певним чином організована інформація легше запам'ятовується та легше вилучаються з пам'яті. При необхідності вжити те чи інше слово людина не перебирає весь словник, а якось блискавично обмежує свій пошук.

Дійсно, одним з основних базових завдань щодо іноземної мови є збільшення кількості слів, що активно вживаються, які вдосконалюють рівень грамотності людини і вносять суттєву різноманітність у її мову.

Отже, щоб поповнити словниковий запас англійської, потрібно організувати запам'ятовування нових слів, щоб інформація відкладалася у довгостроковій пам'яті і відтворювалася її активним відділом. Зробити це досить просто, якщо використати сучасні методики запам'ятовування нової інформації.

Як відомо, для найкращого розвитку комунікативних здібностей необхідно освоїти нові методи та стратегії навчання, спрямовані на розвиток таких видів діяльності, як говоріння, читання, письмо та аудіювання. Для вирішення поставлених завдань потрібні певні інтелектуальні вміння, формування лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенції.

При вивченні іноземної мови використовуються комунікаційні стратегії, що сприяють розкриттю та розвитку навичок та здібностей, усунення будь-яких помилок у граматичній галузі та розширенню словникового запасу учнів. Вимоги до рівня сформованості умінь та навичок у процесі навчання іноземних мов включають міжкультурний лінгвістичний аспект, який передбачає наступне [10,с.110-111]:

– сприйняття та адекватне використання відхилення від стандартної норми сучасної англійської мови (діалектні, розмовні, соціально-забарвлені);

– вміння діяти у повсякденних ситуаціях у країні мови, що вивчається;

– усвідомлення значущості досвіду, набутого в рідній культурі, та ступеня його впливу на характер та вчинки людини;

– вміння орієнтуватися в системі цінностей іншої культури та виявляти терпимість до іншої системи цінностей.

Деякі завдання, які фахівці в навчанні іноземних мов пропонують для розширення лексики, є:

– робота з текстами: розуміння тексту на основі певних ключових слів дозволяє інтерпретувати та винести значення слів із контексту, який супроводжує їх, без необхідності використання у час словника;

– пошук асоціацій: вправа рекомендується для актуалізації нових термінів, які пов'язують з певними зображеннями, дефініціями або іншими лексичними одиницями, що асоціюються з ними (синонімами, антонімами або словами, які часто з ними використовуються);

– класифікація: створення сім'ї слів за певною темою або однією семантичною чи граматичною категорією, що дозволяє організувати лексику для подальшого використання у відповідних контекстах;

– вправи з фразами: основна умова для вивчення словникових слів – практика, або у вигляді створення письмових речень, що включають нову лексику, або її застосування в мовленні;

– ігри: використання кросвордів має дидактичну та мотиваційну силу при вивченні нових слів іншими мовами [6].

На жаль, довгий час основним принципом формату побудови старої авторитарної системи мовної освіти були відносини на рівні «вказівка-виконання». Новаторські та творчі ідеї, які дозволяють використовувати ці принципи в новому форматі мовної освіти, викликають у тих, хто навчається, страх і небажання переглядати звичні методи роботи та використовувати більш ефективні інноваційні технології. Хоча загально визнано, що розвиток комунікативних умінь відбувається лише за наявності мотивації та вираженні своєї індивідуальності [7].

Для успішного введення, закріплення та активізації лексики потрібно виділяти психологічний та методичний аспекти, а також

тематичне та ситуативне введення лексики. При першому підході потрібно підбирати лексичні одиниці, найпоширеніші фразові дієслова, ідіоми, використовуючи наочний матеріал, визначення, переклад та метод мовного припущення. Учні складають діалоги, пропозиції, монологи, різні ситуації. Цей етап сприяє закріпленню нової лексики, прискорює процес запам'ятовування. Вивчені лексичні одиниці використовуються у мовних заняттях та граматичних завданнях, встановлюються логічні та асоціативні зв'язки. Усе це полегшує запам'ятовування лексичних одиниць. Весь мовний матеріал систематизується у тематичні групи різної складності. Ці тематичні добірки допомагають нам розробити уроки з певної тематики, враховуючи індивідуальні особливості учнів. Зазначимо, що центр комунікації лежить не в лінгвістичній площині, а в площині спілкування, і це, на наш погляд, допомагає учням брати участь у підтримці розмови та покращенні якості спілкування. Це, своєю чергою, дозволяє їм вступати у контакти, слухати іншого й отримувати зворотний зв'язок, висловлювати себе як особистість, відстоювати свою думку.

Ми погоджуємося з тим, що це особливим чином організоване навчальне спілкування, в ході якого відбуваються пізнавальне засвоєння матеріалу, оволодіння предметом та активний творчий розвиток особистості за допомогою системи керованих групових взаємодій. Найважливішими засадами інтенсивного навчання є такі: особистісно-орієнтоване спілкування; рольова організація навчального процесу; колективна взаємодія; сконцентрованість у створенні навчального матеріалу; мультифункціональність вправ [4, с. 38].

Цікавий і той факт, що навчання мови може якнайкраще резюмувати конкретні дії та форми активності, поведінку чи процеси мислення, які учні використовують для підвищення їхнього власного навчання мови. Вони навчаються не лише слухати себе, а й промовляти свої думки, вступати в комунікацію із представником іншої культури. Потрібно заохочувати учнів до співпраці, організовувати конференції та тематичні зустрічі з носіями мови, до проведення дослідницької роботи в інтернет-проектах.

Наступним прийомом, який використовується у роботі для

розширення лексичного запасу, є запам'ятовування ситуативно введених лексичних одиниць. Близькість знань до реального життя робить їх більш зрозумілими. Саме використання яскравих методик, що запам'ятовуються, є ситуативно-виправданим, а також творчим і цікавим, тому що нові умови життя ставлять нові завдання [5,с.9-10].

Вчителю англійську мову у школі потрібно викладати з наочною демонстрацією, використовуючи ілюстративний матеріал (малюнки, фотографії, відео, різні схеми), застосовується переклад з поясненням найбільш незрозумілих моментів, пояснюються лексичні одиниці з допомогою дефініцій, синонімів, антонімів для систематизації слів, застосовується прийом мовної гіпотези (міжнародні слова, жести, міміка, контекст). На етапі активізації лексичних одиниць учні мають виконувати різноманітні творчі вправи:

- складати міні-ситуації з інсценуванням діалогів від імені різних героїв, використовуючи зображення, пози, жести, міміку, символи, знаки;
- складати монологи із застосуванням нових лексичних одиниць на основі плану;
- відпрацьовувати елементи мовного матеріалу у передмовних вправах;
- взаємодіяти у природних ситуаціях спілкування, де структурно завершені дії використовуються у функції спілкування.

На уроках учні повинні вміти використовувати такі комунікаційні стратегії:

1. Роз'яснювати слова та фрази, які вони хочуть сказати, коли не володіють англійською мовою на високому рівні.
2. Реагувати адекватно, коли вони стикаються із незнайомими словами чи фразами англійською мовою.
3. Виправляти, коли учні неправильно використовують англійське слово.

Збільшення частотності іншомовних слів призводить до численних помилок у їх розумінні.

Про те, як збільшити словниковий запас іноземної мови, замислюється будь-яка людина, яка займається її поглибленим вивченням. Цей аспект є першочерговим досягненням успіху.

Одне з основних базових завдань щодо іноземної мови – це збільшення кількості активно вживаних слів, що підвищує рівень грамотності людини і вносить суттєве розмаїття у його мову. Щоб якісно запам'ятовувати нові слова, потрібно витратити чимало часу та докласти максимум зусиль.

Завдання новачка полягає в тому, щоб якнайшвидше освоїти найнеобхідніші слова та висловлювання, активного мінімуму яких буде достатньо для того, щоб почати розмовляти англійською мовою.

Такий «активний мінімум» пропонує нам знаменитий шведський поліглот Гуннемарк Ерік, автор книги «Мистецтво вивчати мови», який вивчив безліч мов і дійшов цікавого висновку: активний запас слів спочатку вивчення мови – це приблизно 400-500 основних слів і близько 150 «штампових» виразів [3].

Автор склав списки цих слів та виразів і назвав ці списки «Мінілекс» та «Мініфраз». Такий курс вивчення англійської мови називається «експрес-курс», тому що він розрахований на швидке освоєння основних та необхідних слів та виразів. «Мінілекс» та «Мініфраз» призначені для тих, хто тільки починає вивчати англійську мову.

Вивчення мовного матеріалу дозволило йому визначити три рівні, які дають хороший орієнтир початківцю:

– рівень А («базовий словниковий запас»): 400-500 слів достатньо, щоб «покрити» приблизно 90% всіх слововжитків при повсякденному усному спілкуванні або близько 70% нескладного письмового тексту;

– рівень Б («мінімальний словниковий запас», «міні-рівень»): 800-1000 слів достатньо, щоб «покрити» приблизно 95% всіх слововжитків при повсякденному усному спілкуванні або близько 80-85% письмового тексту;

– рівень В («середній словниковий запас», «меді-рівень»): 1500-2000 слів достатньо, щоб «покрити» приблизно 95-100% всіх слововжитків при повсякденному усному спілкуванні або близько 90% письмового тексту [6].

Концептуальною основою для визначення цільового призначення розширення словникового запасу, змісту та навчальних стратегій служить саме соціокультурний підхід до

мовної освіти, на основі якого учні формували б знання про реальність та традиції країни та включалися б у діалог культур. Велику роль у розширенні лексичного запасу відіграють додаткове читання, перегляд відеофільмів, позакласні заходи та зустрічі з носіями мови, участь у дослідницькій роботі, в інтернет-проектах, різні лексичні вправи тренувального характеру, наочність при введенні іншомовного матеріалу, відпрацювання ситуативно-мовленнєвого контакту, це все складає комунікативний компонент навчання англійської мови.

Висновки. Отже, виходячи з вище викладеного матеріалу слід відзначити, що комунікативний підхід до вивчення англійської підійде абсолютно всім, він значно збільшить словниковий запас учня, а комплексні вправи допоможуть налагодити продуктивність впродовж навчання та збільшать ефективність вивчення англійської мови (особливо оцінять його ті, хто мав неприємний досвід вивчення мови за старовинними підручниками). Комунікаційні технології якраз орієнтовані на можливість спілкування. З чотирьох «китів», на яких базується будь-яке мовне навчання (читання, письмо, говоріння, аудіювання), двом останнім приділяється особлива увага. Методи спілкування в основному спрямовані на усунення страху спілкування. Комунікація відображається на функціональності навчання. Функція передбачає одночасне вивчення слова і граматичної форми під час діяльності з урахуванням її виконання. Зі сказаного вище можна зробити висновок, що спілкування є необхідним у процесі навчання, оскільки воно допомагає переконатися, що спілкування відбувається за відповідних умов, таких як врахування індивідуальності кожного учня, функції навчання, характеру ситуації спілкуватися.

Література:

1. Гурвіч П. Б., Кудряшов Ю. А. Загальна методика навчання іноземних мов: хрестоматія, 2011. 360 с.
2. Дігтяр О. Ю. Організація лексичного матеріалу та його засвоєння як фактор, що зумовлює ефективність навчання іншомовної лексики: англійська мова, середній ступінь шкільного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Володимир, 2009. 191 с.
3. Зимова І. А. Педагогічна психологія: навч. для вузів. 3-тє вид.,

2010. 447 с.

4. Козирев В. А., Черняк В. Д. Мовна освіта та мовна особистість / *Universum: Вісник Герценівського університету*, 2018. С. 30-36.
5. Лебедев О. Є. Компетентнісний підхід освіти: шкільні технології, 2014. С. 7–11.
6. Методичні рекомендації про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2021-2022 навчальному році. URL: https://drive.google.com/file/d/0B1Yx7IomBq9_Vm9NdTdoVVJyQlE/view (дата звернення 02.09.2022).
7. Панюшкіна О. А. Практика застосування нових технологій для збагачення словникового запасу у процесі вивчення іноземних мов. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/praktika-primeneniya-novyh-tehnologiydlya-obogascheniya-slovarnogo-zapasa-v-protssesse-izucheniya-inostrannyh-yazykov> (дата звернення: 01.09.2022)
8. Сальникова О. А. Що включає комунікативна компетенція? «Початкова школа плюс До та Після», 2011. С. 1-5.
9. Сурженко О. Ю. Комунікативна методика проти традиційного методу навчання іноземної мови, 2015. С. 160–162.
10. Хохлова А. А., Нечаєва А. А. Комунікативні ігри навчання іноземної мови у технічному вузі, 2016. С. 110-115.

Науковий керівник: к.ф.н., доц. Грижак Л.М.

МЕТАФОРА В ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКОМУ МОВЛЕННІ ЛІ БАРДУГО (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНІВ “SIX OF CROWS” ТА “SHADOW AND BONE”)

***Анотація.** Статтю присвячено вивченню особливостей використання метафор в індивідуально-авторському мовленні американської письменниці Лі Бардуго. Головним завданням роботи є аналіз вживання метафори в текстах романів “Six of Crows” і “Shadow and Bone”. Ідіолект трактується у дослідженні як сукупність прикметних ознак у використанні мовних одиниць та структур індивідом. Аналіз своєрідності використання метафори в романах письменниці дозволяє нам досліджувати конкретні риси її ідіолекту та стилю мовлення.*

***Ключові слова:** індивідуально-авторське мовлення, ідіолект, ідіостиль, метафора, класифікація метафор.*

***Summary.** The article is devoted to the study of the peculiarities of the use of metaphors in the individual authorial speech of the American writer Leigh Bardugo. The aim of the work is the analysis of the use of metaphor in the texts of the novels “Six of Crows” and “Shadow and Bone”. Idiolect is interpreted in the study as a set of characteristic features in the use of language units and structures by an individual. The analysis of the originality of the use of metaphor in the writer’s novels allows us to explore the specific features of her idiolect and speech style.*

Today, two terms are used to denote the author’s individual linguistic features: idiostyle and idiolect. In Ukrainian linguistics it is usually possible to distinguish between these two terms, while in foreign linguistics the stylistic component of a separate language is often the main component of an idiolect.

The novels of the fantasy genre of this author were chosen because they are characterized by a great manifestation of the individual

author's speech, it is worth noting the presence of numerous foreign language interspersions, symbols, and the use of various author's stylistic devices. The data for our research was obtained with the help of the method of continuous selection.

Thus, in the course of the research, it was concluded that the metaphors analyzed in the novels are mainly the author's one. This is due to the fact that the author's metaphor helps to create unique images, locations, atmosphere, and unique fantasy world.

Key words: *individual author's speech, idiolect, idiostyle, metaphor, classification of metaphors.*

Невичерпний інтерес науковців до дослідження та опису ідіолекту, “мови автора художнього твору” [5, с. 328], пояснюється бажанням осягнути глибше зміст творчості письменників. Вивчення індивідуального мовлення письменника привертає увагу багатьох дослідників, оскільки дозволяє виявити й описати своєрідні мовні особливості, які створюють своєрідний авторський стиль, свідчать про оригінальність і майстерність письменника. У лінгвістиці художнього тексту вивчення ідіолекту письменника нерозривно пов'язане з ґрунтовним вивченням мови художньої літератури. Ідіолекту, як об'єкту дослідження, присвятили роботи видатні лінгвісти, а саме: лінгвісти В.В. Виноградов [1], В.П. Григор'єв [2], Ю.М. Караулов [3], І.В. Сіверська, [9], Е. Сепір [10], Щукін В.Г [12].

Ідіолект визначається як “сукупність власних структурних і мовних особливостей, що проявляються в мовленні окремого носія мови” [11]. Іншими словами, ідіолект, який є основною властивістю мовної особистості, визначається як комплекс формальних мовно-стилістичних ознак [4, с. 95].

Інші дослідники вважають ідіолект частиною ідіостилу письменника, який ототожнюється з поняттям індивідуального стилу мовлення. Мета дослідження ідіолекту з акцентом на ідіостиль сформульована в працях В.П. Григор'єва [2]. Дослідник звернув увагу на те, що характеризуючи та описуючи ідіолект як ідіостиль, слід пов'язувати опис з цілями автора у виборі виразних вираження, його поглядом на світ та образом світу, який його оточує.

Дослідники Д. Крістал і Д. Дейві вважають ідіолект основою ідіостиллю письменника, який ототожнюється з поняттям індивідуального стилю мовлення. У роботі, присвяченій стилістичному вивченню тексту, наголошують на необхідності відрізнити особистий стиль від оригінальності автора, яка, як правило, має умовно-нестійкий характер і включає оригінальний, але свідомий вибір мовних засобів. Дослідники виділяють такі явища як “оригінальність”, що означає авторський стиль, та “індивідуальність”, що означає ідіолект [16].

У парадигмі співвідношення ідіолекту з мовою художньої літератури, можна трактувати як сукупність всіх мовних особливостей письменника (поета), а ідіостиль – як спільність специфічних рис, властивих авторській творчості [6, с. 6].

Ідіолект митця слова складають найдрібніші деталі, особливості, особливості вживання й поширення окремих мовних засобів; це логічний (а часом і свідомо нелогічний), чітко структурований, упорядкований у свідомості автора набір мовних засобів, створений у суворій відповідності з його світоглядною основою, де немає місця випадковостям, суперечностям чи застереженням. Кожна “відмовка” закономірна, виконує певну художню функцію, несе додатковий зміст, допомагає повніше розкрити світ автора, його творчий задум і моральний потенціал. Чим вищий рівень професіоналізму письменника, тим цікавіше аналізувати його текст у пошуках мовних особливостей, індивідуальних конотацій [7, с. 14-22].

Стилістичні прийоми та засоби підвищують точність авторського мовлення, підкреслюють емоційну красномовність. З їх допомогою автор створює прекрасні словесні образи, передає найтонші відтінки почуттів. Наприклад, метафора використовується для підкреслення найважливішої ознаки, створення художнього образу, враження та атмосфери. Її інтерпретація в тексті вимагає багато зусиль, уяви, розумової праці [15, с. 172]. Метафора використовується для наочності зображення, передачі унікальності, індивідуальності предметів чи явищ. Письменник зазвичай використовує метафору для вираження оцінок і емоцій, авторської характеристики предметів і явищ.

Вибір матеріалу дослідження обумовлено тим фактом, що сторінки досліджуваних романів, “*Shadow and Bone*” [13] та “*Six of Crows*” [14] наповнені різними морально-етичними темами

(помста, жадібність, рабство тощо) та філософськими думками, від культової забороненої любові до привілеїв і деіндивідуалізації. Ці та інші теми, пронизують кожну подію повісті. Для втілення своїх авторських задумів, письменниця використовує різні засоби виразності в тексті твору, до яких, зокрема, і належить метафора.

Проаналізувавши методом суцільної вибірки два романи Лі Бардуго, загальним обсягом 66 тис. мовних знаків, виокремили 75 метафор у романі “*Six of Crows*” та 46 метафор у романі “*Shadow and Bone*”. Результати проведеного дослідження продемонстровано в нижченаведеній таблиці.

Таблиця 1

Види метафор в текстах романів
“*Shadow and Bone*” та “*Six of Crows*”

| Назва твору | Структурні види | | Семантичні види | | Загальна кількість |
|-----------------|-----------------|------------|-------------------------|----------------|--------------------|
| | прості | розгорнуті | індивідуально-авторські | загально-мовні | |
| Six of Crows | 16 | 21 | 9 | 29 | 75 |
| Shadow and Bone | 10 | 6 | 12 | 18 | 46 |

Розглянемо докладніше особливості використання метафор в досліджуваних романах американської письменниці.

Лі Бардуго активно використовує різні типи метафор. Досить жививаними в романах є прості метафори. Наприклад:

*Kaz is your **luck**, merchling* [14, с. 92], *The heart is an **arrow*** [14, с. 103], *How do you get your information, Mister Brekker? You might say I'm a **lockpick*** [14, с. 230], *The **blades** were her **companions*** [14, с. 18].

Авторка часто вживає просту метафору для опису почуттів персонажів. Наприклад: “...the way he made my **heart do clumsy acrobatics**” [13, с. 19]. Метафори: “make **my heart jumped** into a skittery dance” [13, с. 56], “An alarm **bell rang** inside her” описують хвилювання та емоції героїнь.

Для опису почуттів зустрічаються і такі прості метафори: *You're the first **glimmer of hope** I've had in a long time* [13, с. 86], *Please, my darling Inej, **treasure of my heart**...* [14, с.57], *I told you that you were my **answer*** [13, с. 125].

Інший приклад: *“This is a sword in my hand”* [13, с. 196] описує сили головної героїні, де “sword” = сили, які допоможуть їй подолати Каньйон, перерізавши темряву.

Використовуючи просту метафору, Лі Бардуго створює глибокі асоціації і порівняння, наділяє своїх персонажів багатими образами, переживаннями, емоціями. Це в свою чергу дозволяє відтворити читачу дійсність, створену автором, у найдрібніших деталях.

Слова Каза: *“Brick by brick, I will destroy you”* [14, с. 59] описують його жагу помсти. Цеглина має метафоричне значення, тобто кожен крок Каза націлений на те, щоб відплатити Пеккі Роллінз і з кожним разом від наближує цей момент.

Наступним поширеним типом метафори в творах письменниці є розгорнута метафора. Розгорнута метафора використовується досить поширено в творах письменниці. Наприклад, героїня, описуючи справжню сутність Дарклінга (головного антагоніста роману), під красивою зовнішністю якого приховується справжній монстр, говорить:

“This was his soul made flesh, the truth of him laid bare in the blazing sun, shorn of mystery and shadow. This was the truth behind the handsome face and the miraculous powers, the truth that was the dead and empty space between the stars, a wasteland peopled by frightened monsters” [13, с.192].

Вустами героїні, автор створює ряд послідовних образів, використовуючи розгорнуту метафору, а саме - *soul made flesh; truth of him laid bare...shorn of mystery and shadow; truth behind the handsome face; the truth that was the dead and empty space ...a wasteland.*

Слова Інеж: *“The heart is an arrow. It demands aim to land true”* [14, с. 103] використовуються як нагадування та зв'язки з тими речами, які персонажі хочуть повернути, і вести команду до мрій і цілей, яких вони хотіли досягти.

Яскрава розгорнута метафора: *“Her voice was a wolf, dogging his steps. It chased him into the dark”* [14, с.73] описує використання Ніною, дівчиною з силами Грішей(люди, що використовують Малу Науку), Серцебиткою, її сил. Лише одним помахом руки, вона занурила Матіаса(учасник Воронів) в міцний сон.

Метафори: “*Her blades were reliable. And they made her feel that she'd been born with **proper claws***” [14, с. 106], описують професійне використання Інеж її клинків.

Фраза “*Kaz watched the **tide of people** flowing past the portico's black columns*” [14, с. 56] також є розгорнутою метафорою, що згодом в романі розкривають декілька значень цих слів. Натовпи людей, що входять і виходять із його закладу, дуже схожі на хвилі моря, з якими він колись боровся в дитинстві, щоб вижити. Порівняння людей з припливами відокремлює Каза від метушні.

Індивідуально-авторські метафори переважають в текстах романів Лі Бардуго і допомагають створити загальне тло художньої дійсності, траншуючи авторське бачення дійсності і також виступають важливою частиною індивідуального авторського мовлення та стилю.

Оскільки книга “*Six of Crows*” про пограбування, Лі Бардуго використовує відповідні цій тематиці лексичні засоби і стилістичні фігури: “*Inej was one of the **best investments** Kaz had ever made*” [14, с. 36], “*I protect my **investments***” [14, с.138]. Каз Бреккер для виявлення своїх почуттів, називає Інеж своєю найкращою інвестицією.

Оригінальна метафора, звісно, важлива для передання яскравого відчуття атмосфери художнього твору. Яскрава метафора, розкриває напружений момент, який є кульмінацією роману: “*My world had narrowed to the **curving pieces of bone** in the Darkling's hand*” [13, с. 53].

Наприклад: “*And there's nothing wrong with being a lizard either. Unless you were born to be a hawk*” [13, с. 104] описує потенціал сил головної героїні твору “*Shadow and Bone*”, а також про її належність до Грішей, а не картографів. Схожий приклад прослідковується і в творі “*Six of Crows*” “*You couldn't train a falcon, then expect it not to hunt*” [14, с. 53]. Фраза “*A trained falcon*” описує Інеж. Метафоричне порівняння себе з соколом має на увазі, що природа людини, вроджена чи навчена, диктує її дії без почуття провини. Ви не можете ненавидіти когось за те, якими вони є від природи.

У творі “*Shadow and Bone*” метафора відіграє важливу роль при описі Тіньового Каньйону. За допомогою метафори “*a swath of nearly impenetrable darkness that grew with every passing year and crawled with horrors*” [13, с. 13] авторка описує могутність і нездоланність каньйону.

Наступна метафора: *“Nina tilted her head back to gaze at the high black towers of the fortress known as Hellgate, a dark fist of stone thrusting up from the sea”* [14, с. 67] допомагає детальніше описати, що оточує персонажів. Так Ніна описує вежі тюремної фортеці Хеллгейт як “темний кам’яний кулак, що стирчить із моря”. Авторська метафора має на меті показати всю моторошність в’язниці, що піднімається з глибини.

Підсилюючи характеристику Інеж як хорошого шпигуна, авторка використовує і таку авторську метафору, наприклад: *“Besides, she was the **Wraith** – the only law that applied to her was gravity, and some days she defied that, too”* [14, с. 21].

Стерті або загальнономвні метафори зустрічаються дещо рідше в аналізованих текстах романів, проте вони додають творам виразності, та допомагають доповнити образи персонажів, предметів тощо. Наприклад: *“Wylan beside him **wearing the face of a near-stranger**”* [14, с. 325].

Наступні приклади стертих метафор зустрічаються при описі часу, людей, місцевості. Наприклад: *“We’ve run out of time”* [13, с. 39], *“He’s a bit of a **black sheep** anyway”* [13, с. 109].

Метафорами нерідко стають слова, які позначають частини тіла: *“We walked on that way, hand in hand through the late afternoon, the pine boughs clustered in a canopy high above us as we moved deeper into the dark **heart of the woods**”* [13, с. 168], *“They’re elusive creatures, part of the oldest science, the making at the **heart of the world**”* [13, с. 139], в наступних прикладах авторка за допомогою стертої метафори надає місцям більш яскравого опису, що робить загальну картину більш глибокою: *“In front of the dark **mouth of a cave**”* [14, с. 69], *“He backed as far away from the **mouth of the tunnel** as he could get”* [14, с. 290], *“They’d blown up a building **at the heart of the Ice Court**”* [14, с. 297], *“But often there was truth at the **heart of local legends**”* [14, с. 123].

Підсумовуючи усе вищесказане, констатуємо, що авторові вдається майстерно проілюструвати образи персонажів, відтворити картину дійсності за допомогою стилістичних засобів. Одним з таких засобів є метафора. Письменниця вживає різні типи метафор: прості, розгорнуті, авторські та стерті. Проте найпоширенішим типом метафори – є авторська. Це зумовлено тим, що авторська

метафора допомагає створити унікальні образи, місцевості, атмосферу. Переважне використання Лі Бардуго індивідуально-авторських метафор дозволяє зробити задумку її художнього світу в романах яскравішою, виразнішою, надаючи реалістичного вигляду характерам персонажів, їх діям та думкам, що, в свою чергу, сприяє максимального розуміння та сприйняття читачем атмосфери цих художніх творів та вчинків героїв.

Таким чином індивідуально-авторському мовленню Л. Бардуго характерне переважне використання структурно простих, проте індивідуально-авторських метафор, що зумовлює глибше сприйняття і інтерпретацію створеної авторкою художньої дійсності.

Література:

1. Виноградов В. Идиолект. Русский язык. Энциклопедия / ред. Ю. Караулов. 2-ге вид. Дрофа, 1998. С. 144–145.
2. Григорьев В.П. Грамматика идиостиля. В. Хлебников. Наука, 1983. 225 с.
3. Караулов Ю.М. Російська мова та мовна особистість. ЛКІ, 2010. 324 с.
4. Кожина М. Н. Стилїстика російської мови: підручник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаєва. В. А. Салімовський. 2-ге вид. Флінта: Наука, 2010. 464 с.
5. Купіна Н.А. Креативна Стилїстика та креативні мовні технології. Праці Інституту російської ім. В.В. Виноградова, 2016. С. 131-142.
6. Малишева Є. Г. Ідіостиль Владислава Ходасевича (досвід когнітивномовного аналізу). Омськ, 1997. 22 с.
7. Праведников С. П. О некоторых особенностях идиолекта Е.Л. Маркова / С. П. Праведников, Н. В. Францова. Курское слово. 2020. С. 14–22.
8. Пузырьов А.В. Досліди цілісно-системних підходів до мовної та немовної реальності. Пенза; ПДПУ імені В.Г. Белінського, 2002. 163 с.
9. Северская О.И. Язык поэтической школы: идиолект, идиостиль, социолект. Словари.ру, 2007. 126 с.
10. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / ред. В. Мазо ; пер. з англ. А. Кибрик. Прогресс, 1993. 655 с.

11. Стилiстичний енциклопедичний словник росiйської мови / ред. М. Кожина. 2-ге вид. Флiнта: Наука, 2006. 696 с.
12. Щукин В.Г. О лингвистическом содержании понятия “идиолект” Лингвистика и модели речевого поведения. 1984. С. 76-85.
13. Bardugo L. *Shadow and bone*. New York : Henry Holt and Co., 2012. 368 p.
14. Bardugo L. *Six of crows*. New York : Henry Holt and Co., 2015. 496 p.
15. Black M. *Metaphor*, 1990. 172 p.
16. Martinez de Sousa J. *Diccionario de lexicografia practica*. Barcelona, 1995. 215 p.

ЗМІСТ

Анастасія Антків

Формування англомовної граматичної компетентності
учнів середньої школи в умовах інклюзії 3

Басараба Богдана

Розвиток компетенції аудіювання на уроках
англійської мови в учнів старшої школи за
допомогою онлайн платформи “BBC learning english” 12

Юлія Басняк

Психологічні особливості формування англомовної
комунікативної компетентності у середній школі 23

Софія Буртник

Використання тематичних груп як об'єктивізація
ідіостилу Сари Джіо (на матеріалі роману
„Фіалки у березні”) 34

Даніела Гаврилюк

Класифікація когнітивних метафор та їх використання
у промовах королеви Єлизавети II 46

Ірина Герман

Структурно-граматична класифікація фразеологізмів
на матеріалі серіалу Desperate housewives 57

Владислав Жовтяк

Продуктивні методи словотвору англомовних
комп'ютерних термінів 64

| | |
|---|------------|
| Надія Каба Communicative strategies in political speeches by Joseph Biden on COVID-19 | 75 |
| Христина Киф'як Стилістичні особливості пісенного дискурсу | 85 |
| Ольга Ковальова Композиційні та комунікативно-прагматичні характеристики рецензії в сучасній англійській мові | 93 |
| Наталія Лактіна Лінгвостилістичні особливості використання комічного у скриптах фільмів кінокомпанії Marvel за 2017-2019 рр. | 102 |
| Ольга Лінива Формування комунікативної компетентності під час вивчення часових категорій і форм англійської мови в середній школі | 110 |
| Ірина Малиш Розвиток здатності учня до коректного сприйняття, розуміння та відтворення– висловлювання англійською мовою | 118 |
| Вікторія Марчук Ядерні компоненти концепту “Medicine” в сучасному англомовному медіа дискурсі (на матеріалі серіалу “House, M. D.”) | 125 |
| Вікторія Мацалковська Використання CLIL технологій в процесі навчання англійської мови | 134 229 |

| | |
|---|-----|
| Марина Мицкан Розвиток комунікативних вмінь під час проведення дебатного клубу учнів старшої школи | 141 |
| Ірина Мосяк Поняттєвий складник концепту POVERTY в лексикографічних джерелах та мас-медійному дискурсі | 154 |
| Анна Настас Метод проєктів як умова формування іншомовної компетентності учнів старшої школи | 162 |
| Валерія Орлова Використання віртуальної реальності у навчанні англійської мови | 169 |
| Оксана Продан Стилістичні особливості роману У. Тевіса «Хід королеви» | 175 |
| Марина Серна Формування компетентності в говорінні англійською мовою учнів початкової школи: психолого-педагогічний аспект | 184 |
| Оксана Сопіт Формування англомовної граматичної компетентності в умовах самостійної роботи студентів 1-го курсу на он-лайн платформі ESL Gold | 196 |

Ольга Ставрук

Комунікативний підхід як засіб розширення
словникового запасу учнів старшої школи
на уроках англійської мови

205

Аліна Яцюк

Метафора в індивідуально-авторському мовленні
Лі Бардуго (на матеріалі романів “Six of crows”
та “Shadow and bone”)

219