

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



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

*Всеукраїнська науково-практична конференція  
Матеріали конференції*

**26 жовтня 2022 року**

**УДК 80+[37.016:811](06)**

**А 43**

Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26 жовтня 2022 р. Вінниця / гол. ред. О.М. Ігнатова. Вінниця: ТОВ “Твори”. 2022. 288 с.

**Редакційна колегія:**

- Ігнатова О.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (*головний редактор*);
- Жовнич О.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського з наукової роботи;
- Яцишин О.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Дмітренко Н.Є** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Бучацька С.М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського;
- Будас Ю.О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
- Колядич Ю.В.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
- Матієнко О.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

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

*Друкується за ухвалою навчально-методичної комісії факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 3 від 20 жовтня 2022 року)*

**УДК 80+[37.016:811](06)**

© Автори статей, 2022

© Факультет іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

## СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА АСПІРАНТІВ

*Алексєєва Ольга*  
*ДЗ «Південноукраїнський національний*  
*педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського»*

### **ДО ПИТАННЯ ПРО НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Навчання читанню повинне включати не тільки рецептивну, а й репродуктивну діяльність учнів. Хоча читання відноситься до рецептивних видів мовної діяльності, його перебіг вимагає низки операцій репродуктивного характеру, які найяскравіше простежуються у внутрішньому промовлянні і в дії механізмів прогнозування. Розвинуті навички читання передбачають дуже швидке протікання цих процесів, що можливе лише при автоматизації відповідних навичок у читача.

У читанні, як і в будь-якій діяльності, розрізняють два плани: змістовний і процесуальний, причому провідна роль завжди належить першому. До змісту діяльності відносять насамперед її мета-результат, на досягнення якого вона спрямована. У читанні такою метою є розкриття смислових зв'язків – розуміння мовленнєвого твору, поданого у формі тексту.

У всіх методичних системах, що приділяли увагу навчання читанню, йдеться про прийоми, пов'язані з детальним вивченням тексту, його кропіткою розшифровкою, з засвоєнням мовного матеріалу в процесі цієї роботи, які протиставляються іншому виду читання – прискореному читанню, метою якого є розуміння основного сенсу прочитаного, тобто про аналітичне та синтетичне читання. Як свідчать результати наших досліджень, сучасний процес інтегрованого навчання іноземним мовам є синтезом двох процесів навчання: професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності; у зв'язку з чим утворюється нова процесуальна спільність. Вона характеризується взаємозалежним і взаємодоповнюваним досягненням цілей навчання професійним та іншомовним знанням та вмінням. Так, знання нового термінологічного апарату досягаються

шляхом набуття знань нової лексики. А вміння оперувати професійними знаннями розвиваються шляхом розвитку мовних умінь, що поступово ускладнюються [3, с. 84].

Якщо сприйняття здійснюватиметься з домінуючою активізацією зорового каналу, тобто, у вигляді читання тексту іноземною мовою, то ймовірність розуміння мовного матеріалу, безумовно, збільшиться, але досягнення мети не настане одночасно для всіх учнів. Для одних досить переглядового читання для сприйняття прочитаного, для інших – перешкодою виявиться незнайомий мовний матеріал, який може бути семантизований лише за допомогою словника. Крім того, для деяких залишиться незрозумілим: що в тексті незнайомого змісту найважливіше, а що другорядне. Тому повністю виключити участь викладача при введенні нової предметної інформації вважаємо неправомірним.

Р.Ю. Мартинова пропонує синтезувати два представлені варіанти сприйняття нового професійного матеріалу іноземною мовою в змішаний вид діяльності: читання тексту і прослуховування пояснення викладача, тобто коментоване читання [2].

Методисти вважають, що стимулом успішного сприйняття може стати покрокова перевірка його якості. Практично це може здійснюватися шляхом бесіди вчителя з учнями за змістом прочитаного, але слід пам'ятати, що спочатку нові відомості лише сприймаються, а не одразу застосовуються творчо. Тому питання повинні бути конкретні, прості за формою і змістом, тобто такі, щоб відповіді на них припускали повторення будь-яких визначень, базових фактів або явищ, викладених у тексті. Наведемо приклад обговорення на основі прочитаного тексту:

#### A Christmas Present

David wants to buy a Christmas present for a дуже особлива людина, його матуся. Чи не goes to the shopping mall. He looks and looks for perfect gift.

Suddenly he sees a beautiful brooch in shape of his favourite pet. He says to himself, “Ми матусі люблять ювелірні вироби, і brooch costs тільки \$17.00.” Не

buys the brooch and takes it home. He is very excited and he is looking forward to Christmas morning to see the joy on his mother's face. Mother is so happy to get a present.

What does David want to buy? – David wants to buy a Christmas present.

Whom does he want to buy a present for? – He wants to buy a present for his mother.

Where does he go? – He goes to the shopping mall.

Таким чином, усі речення першого абзацу повністю враховані у бесіді з учнями; факти, викладені у тексті проговорено учнями і, можна припустити, що засвоєно. Такий прийом дозволяє детально опрацювати матеріал тексту будь-якого рівня складності, закріпити результат читання та підготувати учня до інших видів роботи з текстом.

### **Список використаної літератури**

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Мартинова Р.Ю. Види інтегрованих процесів навчання професійної діяльності студентів немовних вузів. Науковий вісник, 2010, 9-10, 80-88.
3. Мулик К.О., Алексеєва О. Б. Практикум з усного та писемного мовлення: навч. посібник для студентів педагогічних університетів: Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2015. 98 с.

*Балакірєва Ганна  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

### **СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ**

Аналіз наукових робіт дозволяє говорити про відсутність єдиного визначення поняття мовної свідомості. Як зазначають А. Вільдеманн, М. Акбулут та Л. Бієн-Міллер, розуміння мовної обізнаності у вузькому та широкому сенсі розходиться, з одного боку, щодо питання про те, чи є

показником мовної обізнаності лише експліцитні метамовні висловлювання, чи також і метамовні дії [4, с. 120].

*Association for Language Awareness (ALA)* дає наступне визначення поняттю «Мовна свідомість»: «*Це чіткі (експліцитні) знання про мову, а також свідоме сприйняття та чутливість у вивченні мови, викладанні мови та її використанні*» [5].

Водночас «цілісна» концепція мовної свідомості розширює лінгвокогнітивну концепцію, включаючи мотиваційні, емоційні та соціальні аспекти. Таким чином, важливу роль при вивченні мови відіграють не лише знання, але також інтерес та цікавість до мов, їх вивчення в соціальних і культурних сферах діяльності [4, с. 119].

Л. Меркле припускає, що мовна свідомість також включає самосвідомість. Ці дві сфери компетенції в основному нероздільні [2, с. 94].

Одним з важливих факторів, що впливає на подальше вивчення мови, є рівень володіння дитиною рідною мовою. За словами Й. Шнух, багатомовні діти (за певних умов), вже мають особливо високий рівень мовної обізнаності. Не пізніше восьми років вони здатні до свідомої рефлексії над мовою і можуть пояснити мовні закономірності [3, с. 118].

У дослідженнях засвоєння рідної мови та природного засвоєння другої мови (засвоєння мови без занять) підкреслюється високий ступінь внутрішньої самоорганізації [1, с. 66].

Також передбачається, що експліцитні знання можуть позитивно впливати на імпліцитні (первинні мовні навички) за певних обставин і щодо певних мовних рівнів. Так, наприклад, усвідомлення мови допомагає виділити та швидше запам'ятати нові граматичні структури.

### **Список використаної літератури**

1. Eicher W., Nold G. Sprachbewusstheit. Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie, 2007. S. 63-82.

2. Merkle L. Meine neue Stimme: Chronisches Sprechen zur Stärkung der Sprachbewusstheit und Selbstwahrnehmung in der Deutschlehrer:innenbindung. *A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 2021. S. 93-109.

3. Schnuch J. *Sprachenvielfalt nutzen und Sprachbewusstheit fördern. Welche Bedeutung hat die Sprachvielfalt für das weitere Sprachenlernen? Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung*, 2019. S. 118-128.

4. Wildemann A., Bien-Miller L., Akbulut M. *Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte*. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung, 2020. S. 119-120.

5. *Association for Language Awareness*. (URL: [https://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](https://www.languageawareness.org/?page_id=48)).

**Бідюк Наталія**  
*Хмельницький національний університет*

## **МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО РОБОТИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ**

Методична підготовка майбутніх учителів англійської мови до роботи у профільній школі здійснюється в умовах магістратури і спрямована на розвиток у здобувачів здатності реалізовувати теоретичні й методичні засади навчання іноземної мови з урахуванням профілізації змісту іншомовної підготовки учнів. Особлива увага приділяється розвитку методичної креативності, імпровізації й педагогічної рефлексії, здатності до постійного самовдосконалення для успішної реалізації іншомовного потенціалу із професійною метою.

Методичну підготовку майбутніх учителів англійської мови до роботи у профільній школі забезпечують такі дисципліни, як: «Методика викладання іноземної мови у профільній школі», «Педагогіка і психологія профільної школи», «Іншомовна освіта у старшій школі», «Профільне навчання» та ін. Зміст дисциплін орієнтовано на формування системи психолого-педагогічних

та методичних знань й умінь навчання іноземної мови учнів з урахуванням вимог профільного навчання у старшій школі. Зокрема, засвоєння дисциплін спрямоване на: розширення світогляду щодо розвитку профільного навчання іноземної мови в контексті вимог НУШ; розвиток творчого мислення, педагогічної інтуїції, організаційних, проектувальних умінь щодо розроблення уроку (фрагменту уроку); збагачення методичних прийомів щодо діагностики знань учнів з іноземної мови у профільній школі; набуття практичних умінь та навичок організації навчально-виховного процесу з іноземної мови з широким використанням інформаційних ресурсів; оволодіння сучасними застосунками навчання іноземної мови в умовах онлайн навчання на засадах диференціації й індивідуалізації; використання компетентнісно-орієнтованого, рівневого та профільно-орієнтованого підходів в організації профільного навчання іноземної мови; формування мотивації та ціннісних орієнтацій до педагогічної діяльності в сфері навчання іноземної мови у профільній школі тощо.

У процесі методичної підготовки майбутніх учителів доцільно акцентувати увагу на розробленні тренувальних і творчих вправ для поглибленого вивчення англійської мови учнями з урахуванням принципів міждисциплінарності та інтеграції знань; розробленні завдань (у тому числі тестових для самоконтролю) підвищеної складності на засадах принципів індивідуалізації та диференціації; конструюванні фрагментів уроків (з коментарем) щодо сформованості компетентностей учнів у різних видах мовної та мовленнєвої діяльності; виборі адекватних меті та типу уроку методів і прийомів навчання.

Для розвитку методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови використовують інтерактивні і творчі форми проведення занять, зокрема: лекції-дискусії з елементами проблемності, мозкового штурму, переглядом та коментарем відеоуроків; практичні заняття з використанням ігрових методів навчання (ситуаційне моделювання, рольові та ділові ігри, імітаційний тренінг); кейси; майстер-класи; індивідуальні творчі методичні проекти; групові обговорення; мікророзкладання з використанням засобів ІКТ.



Особливо важливої ролі набуває лінгводидактичний потенціал використання ресурсів Інтернет в методичній підготовці майбутніх учителів англійської мови. З метою підвищення лінгвістичних і методичних знань майбутніх учителів створюються бази для обміну методичним досвідом з іншими навчальними закладами, що вможливорює отримання великого обсягу актуального педагогічного, методичного та мовного матеріалу.

Отже, методична підготовка майбутніх учителів англійської мови до роботи у профільній школі передбачає реалізацію ними професійної позиції «Я-вчитель/викладач», що досягається на основі набуття фахово-орієнтованих знань.

*Білас Лілія*

*Taras Shevchenko National University of Kyiv,  
Educational and Scientific Institute of Philology*

## **SOME APPROACHES TO TEACHING PHILOLOGY STUDENTS' CREATIVE WRITING SKILLS**

In accordance with the concept of the “21<sup>st</sup> century skills”, *creativity* considers as one of critical areas for development nowadays [3; 5]. Improvement of creative skills (curiosity, imagination, open-mindedness, problem solving etc.) in teaching- learning process is intended to help students keep up with the lightning-pace of today’s modern markets, be better prepared for making successful career and life. No doubt, these skills could be regarded as a valuable resource for individual and social development.

In our university implementation of the above-mentioned issue is reflected in the content of curricula, syllabi and accompanying teaching materials depending on academic programs and specialties.

This paper focuses on the development of students’ *creative writing skills* in the framework of the academic discipline “The English Language for Literary Activity”. This discipline is taught to the 3<sup>rd</sup> year philology students of specialty “Ukrainian Language and Literature” and academic program “Literary Creativity,

Ukrainian Language and Literature, and the English Language”.

With this purpose the syllabus of the course has been worked out. Basic mutually reinforcing methodological approaches which make up conceptual framework of the syllabus define its content and methods of teaching. These include: *competitive approach* which allows redirect the learning process on acquiring by the future specialists professional skills needed to meet the demands and challenges of modern labor market; *communicative-activity approach* presumes organization of learning-cognitive process of the students with dominance of activity-, intellectual-, communicative-oriented and problem-solving teaching methods; *comparative approach* enhances the development of students' analytical thinking, ability to make comparisons and see common and different features in English and Ukrainian cultures and pursue them in tolerant way; *personal-oriented approach* is set out so as to increase the development of personal characteristics (intellectual, spiritual, moral, national), self-knowledge, self-development and activity of the students.

It is presumed that upon studying the discipline students will be aware of:

- basic notions and terms in literary theory for making critical analysis of fiction and non-fiction texts;
- peculiarities of literary genres and styles;
- stylistic devices which create imagery and visualization of a literary work and ability to identify them in literary texts;
- ways and methods of writing creative literary works of different genres and styles.

Upon mastering the discipline students will be able to:

- use linguistic terms for proper interpretation of ethnically-marked lexical units and cultural realia in English literary texts;
- make critical analysis of fiction and non-fiction texts; express their own viewpoints about storyline development and description of literary characters, spiritual and esthetic potential of a literary work, literary devices and author's style;
- make oral/written literary translation from English into Ukrainian of fragments from literary works which reflect author's peculiar style;

- compose individual literary works (fiction /poetry/non-fiction);
- carry out academic projects and present them in the classroom;
- use reference books (special ones-, bilingual dictionaries, encyclopedias,

Internet resources) for professional purposes;

- develop English linguistic competence on their own.

Methodological approaches and conceptual principles elucidated in the syllabus have provided the basis for compiling the manual “English for Creative Writing” [1]. The overriding goal of the manual is to develop students’ creative writing skills in different literary genres and styles for professional, social and personal needs. The manual consists of three Modules with 8 topics in total. The teaching material of each topic is arranged in such sections: “Discussion”, which previews the topic; “Reading and Speaking” – provides basic information on a topic with further detailed study of the content; “Practice” – contains a set of exercises for developing practical skills in creative writing in different literary genres (descriptions, essays, poetry, scripts, speeches, book reviews etc.) and making critical analysis of literary works. Six appendixes provide students with some instructions and extra vocabulary for enhancing their creative writing skills: “Sensory Description Words”, “Alternatives to ‘said’”, “Useful Language for Book Review”, “Tips for Writing a Review of Different Genres”, “Common Transitional Devices”, “Essay Structure”.

Teaching experience allows to confirm that the implementation of the academic discipline for developing creative writing skills is one of the important factors for shaping philology students’ professional competence in the sphere of literary activity and will help them meet challenges of the modern labor market.

### **References**

1. English for Creative Writing: A manual for philology students / Compiled by Bilas L. M.: K.: PC Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, 2021, 120 p.
2. Light G. J. The Literature of the Unpublished: Towards a Theory of Creative

Writing in Higher Education. Paper given at Conference on Creative Writing, Middlesex University: London, U.K., November 1996. URL: [https://www.researchgate.net/publication/328315754\\_Towards\\_a\\_Theory\\_of\\_Creative\\_Writing](https://www.researchgate.net/publication/328315754_Towards_a_Theory_of_Creative_Writing) November (date of applying: 08.10.2022)

3. Nakano T. I., Wechsler S. M. Creativity and innovation: Skills for the 21st Century, 2021. URL: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000300002> (date of applying: 10.10.2022)

4. Nazario L., Borchers D., Lewis W. Bridges to Better Writing: Wadsworth Publishing; 2d edition, 2012.

5. Professional Development: A 21st Century Skills. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519459.pdf> (date of applying: 11.10.2022)

*Бодик Остап*  
*Маріупольський державний університет*

## **КОНЦЕПЦІЯ НАДЛЮДИНИ Ф. НІЦШЕ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЕТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ МОРАЛІ І МОРАЛЬНОСТІ В РОМАНАХ «ТРИЛОГІЇ БАЖАННЯ» ТЕОДОРА ДРАЙЗЕРА**

Загальновідомо, що Т. Драйзер приділяв велику увагу вивченню не тільки філософії й естетики, але і питань моралі і моральності. Він присвячував проблемам моралі численні статті і нариси, включив у «Записки про життя» спеціальний розділ «Рівновага, названа мораллю» [3].

У дослідженні різних етичних категорій Драйзер, в основному, спирався на позитивістську концепцію, почерпнуту із праць Г. Спенсера «Основи науки про моральність», «Основи психології» і деяких інших. Однак, на відміну від філософа, письменник стверджує, що ніяка мораль не може бути універсальною, вічною й абсолютно здійснимою. Думати так – означає знаходитися під владою мрії, ілюзії. І проте суспільство, за Драйзером, у сучасних умовах вимушене дотримуватися певних правил і норм, щоб уникнути хаосу і зберегти «рухоми рівновагу», наявність якої є необхідною умовою існування і розвитку людства.

Значний інтерес до питань моралі і моральності проявив, як відомо, Ф. Ніцше. Будучи добре знайомим із філософськими працями німецького мислителя, Драйзер повинен був звернути увагу на трактування філософом зазначених проблем. У роботах «До генеалогії моралі», «По той бік добра і зла» Ніцше розглядає мораль як щось створене суспільством, його державними і релігійними інститутами, в ході суспільного розвитку.

Драйзер не приймав ніцшеанської ідеї заперечення принципів моралі, проте, письменника, як і багатьох його сучасників, привернули роздуми філософа про сильну, незалежну, індивідуалістично настроєну особистість, що протистоїть сірій, посередній більшості. Якнайповніше це захоплення письменника ніцшеанською концепцією надлюдини утілилося в образі Френка Алджернона Каупервуда в романах «Трилогії бажання».

Френк Каупервуд у традиціях ніцшеанства сповідає індивідуалістичну філософію, дуже популярну в Америці кінця XIX – початку XX століть, витoki якої знаходимо ще в американському Просвітництві, у філософії Б. Франкліна, що прославляла працьовитість і прагнення до успіху, до багатства, яка на довгий час стала своєрідним етичним орієнтиром американців. Подвійний характер індивідуалізму сприяв, з одного боку, формуванню активної особистості, що розвивається, а з іншого, – утвердженню в характері цієї особистості небезпечних егоїстичних, егоцентричних тенденцій, що примушують її замикатися на собі, на своїх власницьких інтересах.

У головному героєві ніби наочно утілилися обидві взаємовиключні сторони індивідуалістичної філософії, що додало цьому образу певну двоїстість: Френк приваблює своєю енергійністю, силою, умінням добиватися поставлених цілей і перемагати супротивників, яких у нього багато, і, водночас, Каупервуд відштовхує своїм егоїзмом, розрахунком у політичній грі тільки на себе, використанням у конкурентній боротьбі зі супротивниками будь-яких, навіть найнегідніших, засобів і методів.

Френк Каупервуд – типовий представник Америки періоду її економічного становлення. Про це писали ще сучасники Драйзера. Так критик Нельсон Алгрэн

у статті «Відчай Драйзера знову підтвердився в «Стоїку» писав, що Каупервуд «із його безжальністю і звіриними звичками» з'явився «завдяки умовам, які створило саме життя» в Америці кінця століття, коли «майже не існувало обмежень, законів юридичних або етичних, які могли б стримати його титанічну активність». Але Каупервуд «став ще і жертвою своєї активності і свого часу» [1, с. 3]. Багато дослідників пов'язують уявлення про успіх особистості з категорією «американської мрії», що включає різні соціально-психологічні стереотипи, пов'язані зі специфікою «американського» характеру, уявлення про «рівні можливості», про «Self-made man» (людину, що створила себе) тощо.

Драйзер частково інтуїтивно, частково завдяки письменницькій майстерності і таланту втілює в образі свого героя ті якості і риси вдачі, які згодом досліджували й узагальнювали сучасні соціологи. Так, прагнення до успіху орієнтує Каупервуда на здійснення індивідуального, приватного інтересу. Цю рису в характері підприємця рубежу століть досліджує американський соціолог Е. Ледд. У вивченні цього феномена американського характеру Ледд спирається на спостереження А. де Токвіля, хто стверджував щодо Америки, що «ніколи в історії не було країни, так чітко орієнтованої на індивідуальні бажання і такої, що вважає своїм зобов'язанням їх задоволення». Токвіль підкреслював, що Америка була першою країною, яка прагнула «звести на п'єдестал саме індивіда» [5, с. 45].

Для американської індивідуалістичної традиції характерний розгляд саме індивіда як головної і первинної цінності, як суверенного суб'єкта буття. Відповідно до цієї традиції різні суспільні об'єднання, як от: держава, клас, група, сім'я, – членом яких є індивід, оцінюються останнім із погляду їх службової або функціональної корисності по відношенню до особистого інтересу індивіда.

Саме так і сприймає своє оточення Френк Каупервуд, визнаючи лише ті суспільні групи, спільноти, а отже, і ті суспільні закони, які могли бути йому корисні. У Каупервуда практично немає друзів, що також цілком зрозуміло з позицій індивідуалістичної філософії: суспільство, що складається з подібних герою індивідуалістично настроєних особистостей, представляє для нього ворожу силу. Конкуренти Френка також, як і він, зорієнтовані на задоволенні власних

егоїстичних бажань. Усіх людей бізнесмен ділить на тих, хто проти нього, тобто його ворогів, і тих, хто йому служить. Він твердо переконаний, що «люди повинні обертатися навколо нього, як планети навколо сонця» і що люди в його руках – лише знаряддя, «прості виконавці» його задумів, його «на рідкість виверткого і гнучкого розуму» [4, с. 27-28]. Таким чином, Каупервуда оточують або вороги, рівні йому за силою і підступністю, або «сліпі виконавці його волі», слабкі люди-маріонетки.

Характерно, що Драйзер відмітив і правдиво відтворив у художніх образах агресивність особистості, вихованої на принципах індивідуалізму, її постійну готовність не тільки до оборони, але і до нападу.

Каупервуд не просто самотній і незалежний, він ще і знехтуваний суспільством: веде постійну боротьбу проти нього тому, що не бажає підкорятися суспільним законам. Френк, для якого власні бажання над усе, часто порушує моральні й етичні норми поведінки в суспільстві. І суспільство об'єднується в боротьбі проти нього: у Філадельфії («Фінансист») проти Каупервуда піднімаються чоловіки і батьки спокушених ним дружин і дочок, у «Титані» – виступають «тузи» Чикаго, а в «Стоїку» Френка відкидають англійські аристократи.

Драйзер ще на початку ХХ століття помітив і відобразив у своїй творчості особливу тенденцію американського життя – успіх, що асоціювався перш за все із багатством і грошима. Особливо глибоко тема влади грошей, їх ролі у формуванні свідомості індивіда, в зміцненні його становища в суспільстві розкривається в романах «Трилогії бажання». Гроші – найважливіша мета Каупервуда. Героєм рухає прагнення до успіху, він хоче бути сильним, шанованим, мати владу. Саме це і забезпечують у суспільстві гроші. Ця думка підкреслюється в «Титані», коли письменник символічно порівнює Каупервуда «бадьорого, стрімкого, енергійного», з «новим, тільки що віддрукованим долларом – так він був вилощений, охайний, свіжий» [4, с. 438].

Гроші забезпечують перемогу Каупервуду в конкурентній боротьбі, а також є важливою передумовою активної участі бізнесмена не тільки в підприємницькій,

але і в соціальній, і в політичній діяльності – умова економічної і політичної незалежності.

Традиційно-індивідуалістична модель успіху припускає досить міцний асоціативний зв'язок між грошима і владою. Гроші допомагають Каупервуду знайти реальну економічну владу над людьми й у ряді випадків керувати політичними подіями. Проте паралельно Драйзер проводить і доводить й іншу думку про те, що будь-яка влада, так само як і влада грошей, є ілюзією. Тому в романах Каупервуд помиляється, щиро вірячи в те, що гроші забезпечать йому величезну, непохитну владу: його ілюзорні мрії руйнуються, як картковий будиночок, і він знов терпить поразку.

В індивідуалістичній моделі успіху спеціально підкреслюється відмінність «переможця» (winner) від «переможеного» (looser) і досліджується вплив цих понять на формування свідомості і світогляду індивіда. «Переможець» виступає як символ успіху й ідеал для наслідування. «Переможений», навпаки, символізує життєву невдачу і відсутність особистих якостей, гідної пошани і наслідування. «Переможений», «невдаха» – це традиційно символ презирства, іноді, правда, змішаного з жалем і навіть співчуттям.

Людина, яка прагне бути «переможцем», згідно з індивідуалістичною філософією, повинна розраховувати тільки на саму себе. Цей життєвий принцип отримав у соціологів назву «довіри до себе» або інакше «розрахунку на самого себе» (self-reliance), а сам термін був запозичений із філософського учення трансценденталістів. У новому сучасному трактуванні термін припускав особисту відповідальність індивіда в боротьбі за успіх, який, відповідно, залежав від особистих якостей людини, від властивостей її характеру, від волі до перемоги, від індивідуальної енергії, заповзятості, обачності. Успіх пов'язували із честолюбством, наполегливістю, талантом.

Для людини, яка має неабиякі здібності, але яка опинилася в числі «переможених», могла стати дуже спокусливою ідея «успіху» і «невдачі», «везіння» або «невдачі».

Людину типу Каупервуда соціологи назвали б «rugged individualist», що



означає «упертий, наполегливий індивідуаліст», що діє «раціонально» й «обачливо», в гонитві за прибутком, вигодою, яка не обмежує себе ніякими моральними й етичними заборонами, використовує все, чим вона володіє, з найбільшим для себе зиском» [2, с. 241]. Ці якості в характері Каупервуда, поза сумнівом, з'явилися не без впливу філософії Ніцше.

У «Трилогії бажання» виникає проблема моральності або, точніше, аморальності Френка Каупервуда. Про це роздумує сам герой, який чудово усвідомлює аморальність своїх операцій і реабілітовує себе тим, що «інші не кращі за нього». У трилогії знайшло віддзеркалення драйзерівське розуміння моральності, що сформувалося під певним впливом як позитивістської, так, в деякій мірі, і ніцшеанської концепції моральності.

### Список використаної літератури

1. Algren N. Dreiser's Despair Reaffirmed in «The Stoic». *Philadelphia Inquirer*. 1947, Nov. 23. P. 3.
2. Dreiser Th. A Collection of Uncollected Prose. Ed. by D. Pizer. Detroit : Wayne State University Press, 1977. 344 p.
3. Dreiser Th. Notes on Life. Ed. by M. Tjader, J.J. McAleer. Alabama : Univ. of Alabama Press, 1974. 346 p.
4. Dreiser Th. The Titan. New York and Scarborough, Ontario : New American Library, 1965. 512 p.
5. Ladd E.C. Traditional Values Regnant. *Public Opinion*. 1978, 1, 45-49.

**Боднар Світлана**

*Одеський торговельно-економічний інститут*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ КРЕАТИВНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО**

Сьогодні в умовах глобалізації суспільства існує потреба в стрімкій адаптації до умов полікультурного світу. Відповідно необхідність володіння

іноземною мовою на високому рівні виступає на перший план і стає обов'язковою і невід'ємною складовою структури змісту освіти. Закон України «Про вищу освіту» наголошує, що вища освіта має спрямовуватися на «надбання нових знань студентами, їх примноження в процесі навчання, формування професійних вмінь та гармонійний розвиток особистості» [2]. Тому вкрай актуальним сьогодні стає запровадження новітніх методів та прийомів навчання, що сприятимуть якісному опануванню іноземної мови та розвитку творчого потенціалу студентів. Одним із перспективних напрямів у цьому ряду є використання креативного навчання як засобу формування компетентного фахівця та одночасно творчої особистості.

Проблема використання креативних методів навчання, а саме, театральньо-ігрових у межах навчання у ЗВО досліджувалась українськими вченими в різноманітних аспектах. Так, М. Кумпан запроваджувала використання ігрових завдань з елементами драматизації; О. Биконя висвітлювала проблему застосування театралізації на заняттях з іноземної мови в немовних вузах; О. Дацьків формувала вміння говоріння засобами драматизації у майбутніх учителів англійської мови, М. Паустовська – в учителів німецької мови, Л. Дубіна – в учителів початкових класів; І. Шпак, А. Мунтян висвітлювали проблему використання драматизації в рамках комунікативної методики навчання іноземних мов; В. Фастовець розглядала рольову гру у двох варіантах: креативне перетворення монологічного тексту у діалог і постановка п'єси на одну дію за художнім твором. Однак, незважаючи на наявну широку базу досліджень, проблема організації креативного навчання на заняттях з англійської мови у вишах потребує подальшого вивчення.

*Мета* нашої роботи полягає у висвітленні проблеми організації креативного навчання на заняттях з англійської мови у вишах та визначення найбільш ефективних методів креативного навчання студентів молодших курсів педагогічних ЗВО

**Зазначимо, що поняття «креативність»** походить від латинського слова «creatio – створення», і означає, за І. Торенсом, творчу, новаторську

діяльність; творчі здібності людини, що характеризуються здатністю до створення нових ідей чи концепцій і входять в структуру обдарованості людини в якості незалежного фактора [3]. Креативні методи в освіті вважаються одними з найважливіших компонентів освітнього процесу, тому що зорієнтовані на створення студентами власних оригінальних професійних продуктів, і тому використовуються на просунутому етапі навчання. Такими креативними методами є методи: проектів, гіперболізації, синектики, евристики, вигадування, кейсів, мозкова атака, рольові ігри, драматизація, театралізація тощо. Типовими формами роботи при цьому виступають групова та парна діяльність, що тренують позитивну взаємозалежність та індивідуальну відповідальність за частину роботи, що виконується певним студентом. Взаємодія «віч-на-віч» формує в парі товариську вправність та творчу довіру. Спілкування в групі створює умови для лідерства та прояву креативності. Сам процес роботи у групах чи парах завжди є творчо-пошуковим і сприяє розвитку творчого мислення і самоствердження [1].

У процесі креативного навчання розрізняють декілька етапів роботи: розуміння, застосування, аналіз, синтез. На етапі розуміння викладач пропонує студентам для виконання такі завдання: знайдіть, поясніть, перефразуйте, опишіть, повідомте. На етапі застосування студенти розв'язують інтелектуальні завдання, наприклад, проілюструйте, розіграйте, візьміть інтерв'ю, драматизуйте. На етапі аналізу студентам надаються завдання: розподіліть інформацію на частини, поставте запитання, порівняйте, відрізнити, обговорить, поясніть, інтерпретуйте. На етапі синтезу пропонуються наступні завдання: сплануйте, запропонуйте, складіть, додайте, вигадайте, представте, продемонструйте. Студенти розв'язують надану задачу, збираючи необхідну інформацію, переробляють її і представляють перед аудиторією в оновленому вигляді. Така креативна робота передбачає продукування різних ідей і спрямована на результат, а не на реалізацію попередньо визначеного дидактичного плану.

Зупинимось на одному з креативних методів навчання, який пропонуємо

студентам молодших курсів з метою досягнення результату – розвитку творчого мислення іноземною мовою. Цей метод полягає в написанні сценаріїв для різних заходів. Цьому передують ряд підготовчих методичних дій творчої спрямованості. Наведемо завдання, що рекомендуються до виконання: 1) обговорення та написання плану проведення заходу, що передбачається; 2) вибір з мережі Інтернет англomовної інформації, що відповідає кожному пункту плану; 3) уточнення значення відібраного лінгвістичного матеріалу; 4) письмовий виклад змісту кожного пункту плану на основі попередніх та нових знань; 5) деталізація мовленнєвої поведінки організаторів заходу у зв'язку з розробленим планом; 6) усна репетиція мовленнєвої поведінки організаторів заходу; 7) запрошення гостей для участі у розробленому заході з врученням їм плану проведення заходу; 8) презентація кожним організатором заходу підготовленої ним частини з подальшою бесідою щодо поданого змісту; 9) підсумкова розмова організаторів заходу із запрошеними гостями.

Таким чином, зазначимо, що креативне навчання є організацією спільної справи викладача й студентів і сприяє самостійному й творчому оволодінню іноземною мовою. Одним з ефективних методів креативного навчання виступає метод написання сценаріїв різних заходів, який не тільки навчає іншомовному писемному мовленню, а й відпрацьовує інші види мовленнєвої діяльності і допомагає розкрити творчий потенціал студентів.

### **Список використаної літератури**

1. Боднар С. В., Грoзова О. П. Гра як форма комунікативної діяльності у педагогічній спадщині К.Д.Ушинського. V Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К.Д. Ушинського. Одеса. 2007. С. 17-19.

2. Закон України «Про вищу освіту» 2014. № 37-38, ст.2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

3. Torrance E. P. Creativity, Just wanting to know, Pretoria: Benedic Books. 1994. 192 p.

## НІМЕЦЬКІ ПАРТИЦИПНІ КОНСТРУКЦІЇ

### У РОЛІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ТА МОДАЛЬНОГО АД'ЮНКТИВ

Партиципні конструкції (ПК) у ролі інструментального ад'юнкта описують, за допомогою чого відбувається дія матричного речення (МР). У текстах наукового стилю їхня функція – повідомити про засіб та метод здійснення дії МР.

Трансформація таких ПК виявляє тотожність підрядним модальним реченням зі сполучниками *indem* та *dadurch, dass*.

Серед ПК у ролі інструментального ад'юнкта – клаузи з партиципом I (у досліджуваному корпусі не зафіксовано жодного прикладу модальних ПК з партиципом II в основі):

(1) [*Basierend auf der vorgestellten Analyse ausgewählter Sequenzen des Transkripts dieser Unterrichtsstunde*], *stelle ich fest, dass ...* (Gaier, 2016, S. 166).  
← (1') *Indem ich auf der vorgestellten Analyse ausgewählter Sequenzen des Transkripts dieser Unterrichtsstunde basiere, stelle ich fest, dass ...* .

Такі ПК розташовуються в передпіллі матричної клаузи:

(2) [*Aufbauend auf den vorgestellten Modellen, Methoden und Betrachtungsweisen von Schrift als materiellem Phänomen*] *entwirft Meletis im dritten Kapitel seines Buches ein skriptgraphetisches Modell* (Zeitschrift für Rezensionen). ←

Можливим є також розташування таких ПК у центральному ролі речення:

(3) *Wolff arbeitet [an eine Terminologie Heideggers anknüpfend] heraus, dass es ...* [2, S. 193]. ← (3') *Wolff arbeitet heraus, indem er an eine Terminologie Heideggers anknüpft, dass es ...* .

Вільною є позиція партиципа всередині ПК, він може розташовуватися на початку (приклад (4)) або в кінці залежної клаузи (приклад (5)):

(4) *Das heißt, dass zuerst das Äußere nach dem ersten Eindruck und dann*

*detailliert, [sich konzentrierend auf die Beschreibung des Gesichtes und besonders der Augen] dargestellt werden muss [3, S. 175].*

*(5) Während des Kurses vertiefen und stärken die Studenten ihre Kenntnisse, den Wortschatz, [die Grammatik, die Sprachstruktur der verschiedensten authentischen Texte u.a. Materialien analysierend, welche alle vom Lehrer in Übereinstimmung mit den Studenten ausgewählt werden] [5].*

Такі ПК поширено найчастіше одним елементом – прийменниковим додатком, що залежить від валентності дієслова (64%), та прямим додатком (36%).

Модальне та інструментальне значення ПК не завжди легко піддається диференціації. Для їх розмежування слід скористатися так званою оберненою трансформацією [1, S. 66].

Розглянемо це на прикладі трансформації речень з ПК у функції модального (приклад (6)) та інструментального ад'юнктивів (приклад (4)).

*(4) Das heißt, dass zuerst das Äußere nach dem ersten Eindruck und dann detailliert, sich konzentrierend auf die Beschreibung des Gesichtes und besonders der Augen dargestellt werden muss [3, S. 175]. ← (4') Das heißt, dass zuerst das Äußere nach dem ersten Eindruck und dann detailliert, dadurch, dass man sich auf die Beschreibung des Gesichtes und besonders der Augen konzentriert, dargestellt werden muss.*

У разі ПК зі значенням інструментального ад'юнкта можливою є обернена трансформація речення (4') в речення з фінальним підрядним. МР стає підрядним фінальним, а підрядне модальне речення (*dadurch, dass man sich auf die Beschreibung des Gesichtes und besonders der Augen konzentriert*) стає головним: (4'') *Man konzentriert sich auf die Beschreibung des Gesichts und besonders der Augen, um das Äußere genau zu beschreiben.*

Трансформація ПК у функції модального ад'юнкта в підрядне речення є можливою за допомогою сполучників *dass, wie* або *als (ob)* та за наявності корелятивів *so* або *in der Weise* у МР [4, S. 290]. У модальних ад'юнктах не йдеться про специфічний засіб або намір дії в ПК, тому обернена

трансформація складнопідрядного речення з модальним підрядним в підрядне фінальне є неможливою:

(6) *Das Orchester übernimmt sofort, [modulierend nach g-Moll] und [dunklere, leidenschaftlichere Elemente präsentierend, die geradlinig in eine ausführliche Durchführung abtauchen, bevor sie nach B-Dur zurückführen, wo dann die Melodie des Cellos auf ähnliche Weise durchgeführt wird]* [3, S. 36]. → (6') *Das Orchester übernimmt sofort in der Weise, dass es nach g-Moll moduliert und dunklere, leidenschaftlichere Elemente präsentiert ...* →\* *Das Orchester moduliert nach ... und präsentiert dunklere ..., um sofort zu übernehmen.*

Найчастіше партиципи I в ПК у функції інструментального та модального ад'юнктивів утворено від дієслів *resultieren aus etwas* (20%), *aufbauen auf etwas* (27%), *basierend auf etwas* (23%), *analysieren etwas* (11%). Основну функцію таких ПК у досліджуваних текстах можна трактувати як вираження способу здійснення пізнавальної діяльності, отримання та представлення результатів, формулювання / підведення підсумків:

(7) *[Daraus resultierend] fiel die vermittelnde und Antworten fixierende Instanz des linguistisch geschulten Interviewers und damit die Möglichkeit der zuverlässigen Erhebung phonetischer Feinheiten weg* [5].

(8) *„Wissenschaftlich arbeiten“ heißt in diesem Fall insbesondere, ... [diese (die wichtigsten Literaturquellen) zusammenfassend] bzw. in den für die Thematik relevanten Ausschnitten (d.h. nicht nur nacherzählend) wiederzugeben* [5].

Партицип I модальних ПК у досліджуваних реченнях зберігає один залежний від нього елемент, як правило, це аргумент, зумовлений валентністю дієслова (68%), а також модальний ад'юнкт (32%).

### Список використаної літератури

1. Brodahl K. Zu deutschen Partizipialkonstruktionen mit dem Partizip 1 als Kern. Trondheim : NTNU, 2016. 145 s.
2. Geier Th., Pollmanns M. *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2016. 251 s.

3. *Mediensprache: Ein Projekt an der Leibniz Universität Hannover.*  
Ergriffen aus: <https://www.mediensprache.net/de/>
4. Pittner K. *Adverbiale im Deutschen: Untersuchungen zu ihrer Stellung und Interpretation.* Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1999. 286 s.
5. *Zeitschrift für Rezensionen: Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft.* Ergriffen aus <https://www.degruyter.com/view/journals/zrs/zrs-overview.xml>

**Брик Марина**  
*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

### **РОЛЬ ТОПОНІМІЧНОГО ПРОСТОРУ В ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ**

Ономастична лексика посідає особливе місце в мовній системі художнього твору. Вона бере активну участь у створенні художнього цілого, є одним із засобів художнього відображення світу, обов'язковим компонентом художнього тексту.

Під терміном власна назва ми розуміємо “універсальну функціонально-семантичну категорію іменників, особливий тип словесних знаків, призначений для виділення та ідентифікації одиничних об'єктів (живої та неживої природи), що виражають одиничні поняття і загальні уявлення про ці об'єкти в мові, мовленні і культурі народу” [1, с. 34].

Традиційно в ономастичному просторі виділяють дві найбільші за чисельністю назв групи: біонімія (назви біологічних об'єктів) та топонімія (географічні назви). Кожна з груп не є якісно однорідною, оскільки, наприклад, в межах групи топонімів виділяють ороніми (рельєф земної поверхні), ойконіми (населені пункти), урбаноніми (внутрішньоміські об'єкти), гідроніми (водні об'єкти) та ін.

Хоча топоніми є очевидним і чітким засобом локалізації місця дії у творі і, як і антропоніми, мають конкретне емоційно-експресивне навантаження, питання їхньої стилістичної ролі і функціональних ознак у художньому тексті



вивчено недостатньо – основна увага приділяється антропонімам як центру ономастичного простору. Інша причина полягає у їх кількісному складі – “не в кожному літературному творі можна зустріти топонімічні одиниці і в такій кількості, яка б дозволила виконати їх стилістичний аналіз” [2, с. 3].

Серед досліджень, присвячених жанровим і загальним проблемам топоніміки в художньому тексті, слід відзначити праці Л.П. Іванової, Ю.О. Карпенка, Г.П. Лукаш, І.І. Марунича, Т.В. Немировської, С.В. Перкаса, О.В. Савреї, М.В. Фененка, О.І. Фонякової та ін.

Дослідники наголошують, що топоніми в художньому тексті є засобом локалізації, мають свої явні та приховані стилістичні мотивації, прямі та непрямі натяки, що розкриваються в літературній композиції тексту і за його межами.

Використання власних назв у тексті твору відображає епоху, в якій жив та творив автор, його власну особистість та обраний ним літературний жанр. Оними у художньому контексті не є випадковими і несуть певний ідейно-художній зміст, а тому починають сприйматися в складній та глибокій образній перспективі художнього цілого.

Слід пам'ятати, що одна і та ж назва може виконувати різні функції та мати різні цілі в залежності від сфери, в якій вона була вжита. В реальному житті внутрішній зв'язок між іменем та його носієм відсутній, оскільки основною функцією імені є позначення, що дозволяє розрізнити та розпізнавати його носія з-поміж йому подібних. Що ж до художнього тексту, то у ньому, за бажанням автора, зв'язок між іменем та носієм може бути встановленим.

Дослідження топонімів дозволяє визначити їхню функціональну багатоаспектність і системність (іноді – асистемність) використання.

Топоніми, функціонуючи в тексті, можуть також нести в собі імпліцитну інформацію та виступати в ролі символу.

Закономірним є те, що топоніми “переднього” плану характеризуються більшою частотністю вживання в тексті, оскільки вони “прив'язані” до онімів, котрі позначають персонажів твору. Дослідження топонімів має здійснюватись

із залученням контексту, оскільки поза ним топонім є лише засобом локалізації дії.

### **Список використаної літератури**

1. Брик М.М. Вербалізація варіантів сприйняття образу Туреччини представниками російської та англійської лінгвокультур (на матеріалі романів письменників-білінгвів): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.17. Київ: Нац. пед. ун-т. ім. М.П. Драгоманова, 2020. 20 с.

2. Маруніч І.І. Топоніми в ідіостилі письменника : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 1994. 18 с.

*Будас Юлія*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

### **ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ**

Оцінювання навчальних здобутків завжди є важливим і непростим питанням, особливо це стосується оцінювання під час війни. За даних умов потрібно пам'ятати, що кожен учасник освітнього процесу є перш за все людиною, котрій притаманні тривожність, занепокоєння, страх, відчай, втома тощо. Необхідна неабияка сила волі, щоби зібратися з думками і змусити себе під'єднатися до заняття, зосередитися на навчальному матеріалі та висловлюватися на різні комунікативні теми. За даних обставин в Україні викладачам іноземних мов варто диференціювати цілі оцінювання іноземних комунікативних навичок студентів та змінити ставлення до оцінювання загалом.

У своїй праці «The impact of evaluation processes on students» Натріелло (1987) описав цілі оцінювання, до яких відніс «certification» (сертифікацію), «selection» (відбір), «direction» (спрямування) та «motivation» (мотивацію). У той час, як метою підсумкового оцінювання є встановлення рівня знань

студентів відповідно до певних розроблених критеріїв та присвоєння кількісного балу наприкінці курсу, формувальне оцінювання не спрямоване ані на сертифікацію рівня досягнень, ані на встановлення рівня знань студентів та відбору до певної групи [3]. Формувальне оцінювання прагне допомогти студентам досягти певного наступного рівня сформованості іншомовних комунікативних навичок, який є індивідуальним для кожного, оскільки визначає прогалини у знаннях та навичках, підтримує на шляху опанування іноземною мовою та мотивує до удосконалення навичок і знань [1; 2].

Формувальне оцінювання розглядається як оцінювання для навчання і його результати є промовистими перш за все для студентів і викладачів, оскільки вказують наскільки добре опановано матеріал, на що потрібно звернути увагу та додатково розтлумачити. Таке оцінювання виявляється особливо корисним під час війни, оскільки враховує психологічний та емоційний стан студентів, створює певне позитивне середовище, в якому виділяються найменші досягнення студентів. Самооцінювання є складовою частиною формувального оцінювання, до якого варто постійно залучати студентів, оскільки будь-яке судження викладача може негативно вплинути на бажання говорити за даних обставин. Такий підхід до оцінювання здатен спонукати студентів розмовляти, відволікати на певний час від поточних новин та спілкувати одне з одним.

### **Список використаної літератури**

1. Будас Ю. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2016, 46. С. 121-124.

2. Дмитренко Н. Є., Будас Ю.О. Вплив оцінювання іншомовної компетентності на мотивацію студентів. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : педагогіка та психологія, 2018, 29, 178-189.

3. Black P., Wiliam D. In Praise of Educational Research: Formative Assessment. *British Educational Research Journal*, 2003, 29(5), 623-637. <http://www.jstor.org/stable/1502114>

4. Natriello G. The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 1987, 22(2), 155-175.

*Буднікова Ганна*

*Київський національний лінгвістичний університет*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ Е-НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ**

Сьогоднішня ситуація в Україні та світі диктує нові умови організації процесу навчання. У 2020 році почалася пандемія коронавірусної хвороби, а зараз Україна проходить скрутні часи повномасштабної війни. Незважаючи на це, навчання повинно продовжуватися і вищезазначені фактори спонукали освітян до організації та впровадження е-навчання. Дистанційне навчання – це зручна альтернатива, яка прийшла на допомогу учням шкіл та студентам закладів вищої освіти, які усупереч складним реаліям, мають прагнення вчитися і здобувати омріяні наукові ступені.

Викладачам закладів вищої освіти слід брати до уваги переваги та недоліки е-навчання заради покращення його якості, а також вміти залучити студента до предмета, адже дистанційна форма може допомогти поглянути на дисципліну з нового боку.

Більшість дослідників вживають терміни «дистанційне навчання» та «е-навчання» у синонімічній площині. За Положенням про дистанційне навчання, яке затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України, дистанційне навчання – це «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального

процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [1, с. 2].

На онлайн-занятті з англійської мови в умовах компетентнісного навчання викладач має фокусувати майбутніх філологів на ситуаціях, які наближені до реального спілкування. За концепцією Нової Української Школи, «сутність використання компетентнісного підходу на практичних заняттях англійської мови полягає у тому, що він передбачає викладання теми через створення проблемних ситуацій, надання практико-орієнтованих завдань, які зі свого боку дають змогу учням проводити аналіз та синтез інформації, оцінювати її та створювати новий продукт» [2]. Допомогти в цьому можуть електронні платформи WordWall, Quizlet, LearningApps, а також програма Microsoft Teams, яка включає в себе такі інтерактивні інструменти, як онлайн- дошка, демонстрація екрану, галерея та презентація.

Мультимедійні технології – це інструмент, який повинен бути присутній в умовах е-навчання, адже вони надають можливість заохотити студентів та зробити викладання тієї чи іншої теми не тільки корисним, а і цікавим для сприйняття. Мультимедійні технології – це «аспект інформаційно-технічних технологій які стосуються інформації та як вона може бути представлена у цифровому вигляді, використовуючи такі медіа як текст, відео, аудіо та інше» [3, с. 1].

Важливою складовою навчання англійської мови в умовах компетентнісного підходу є говоріння, яке включає діалогічне та монологічне мовлення. Практичною задачею навчання говоріння майбутніх філологів є уміння адекватної інтеракції та здатність до комунікації у ситуаціях реального спілкування. Враховуючи це, викладач має зробити усе можливе, щоб умови онлайн-заняття були максимально наближені до реальних комунікативних ситуацій. Також, використовуючи е-навчання як основну форму навчання на практичних заняттях англійської мови, необхідно брати до уваги його певні аспекти та особливості, щоб використовувати їх на користь успішного навчання говоріння. Наприклад, однією з найпопулярніших платформ є вищезгадана

Microsoft Teams. Це зручна програма для організації та проведення онлайн-занять, яка наразі є широковідомою серед учасників дистанційного навчального процесу в усьому світі. Даний сервіс пропонує велику низку інструментів для оптимізації навчального процесу, серед яких є створення окремих онлайн кімнат. Також важливо зазначити, що це прогресивний шлях до реалізації компетентності у говорінні та навчання, до прикладу, діалогічного мовлення, адже е-навчання дозволяє студентам спілкуватися тет-а-тет навіть перебуваючи у різних містах.

Отже, реалії сьогодення спонукають до розвитку, організації та використання е-навчання, яке, зі свого боку, стає ефективним способом для реалізації навчання говоріння майбутніх філологів в умовах компетентнісного підходу.

### **Список використаної літератури**

1. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ від 25 квітня 2013 р. No 466. Міністерство освіти і науки України. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
2. Що таке компетентнісний підхід у навчанні – відповідає Державна служба якості освіти. НУШ : веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/questions/zo-take-kompetentnisnyj-pidhid-u-navchanni-vidpovidaye-derzhavna-sluzhba-yakosti-osvity/>
3. Abdulrahaman M. D., Faruk N., Oloyede A. A. et al. Multimedia tools in the teaching and learning processes: a systematic review. Heliyon, 6 (11), article e05312, 2020.

*Буцацька Світлана, Матієнко Олена  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

## **ІНТЕГРАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Інформація, яку ми споживаємо щодня, охоплює різноманіття медіа контенту, який може серйозно вплинути на життя людей. З такою великою

кількістю різних типів ЗМІ та величезним обсягом інформації, що надходить із широкого спектру джерел, медіаграмотність стала важливою навичкою, якій слід навчати молодих людей, зокрема студентів.

Відтак, важливим є імплементація елементів медіаграмотності та медіаосвіти як в цілому так і в галузі англійської мови як іноземної в освітній процес. Вкрай важливо, щоб студенти розвивали навички інфограмотності за допомогою технологічно інтегрованого навчання та практики в класі.

Актуальність медіаграмотності та її важливість у викладанні англійської як іноземної (EFL) була метою нашого дослідження. У рамках курсу студенти дізналися про еволюцію медіаграмотності та її походження, дослідили компетентності медіаграмотності, проаналізували різні підходи до навчання медіаграмотності [1].

Перш за все, було визначено основні медіа-компетенції, які, згідно з The Pacific Policy Research Center, включають доступ, розуміння та аналіз медіа-продуктів, а також створення та передачу медіа-повідомлень. Таким чином, медіаосвіта 21-го століття повинна зосереджуватися на розвитку здатності учнів критично оцінювати та творчо підходити до створення різних форм медіа. Американська асоціація педагогічних коледжів (AACTE) згадує медіаграмотність (ML) як одну з основних навичок, якою повинні володіти студенти 21-го століття, зосереджуючись на наступному [1]:

- аналіз медіа, що включає визначення того, як і чому створюються медіа-повідомлення, вивчення того, як люди по-різному інтерпретують повідомлення, вивчення того, як цінності та точки зору враховуються або ігноруються, вивчення того, як медіа можуть впливати на переконання та поведінку, а також визначення етичних/юридичних проблем, що стосуються доступу та використання медіа.

- створення медіа-продуктів, що включає використання відповідних засобів створення медіа, характеристик і умовностей, а також використання найбільш відповідних виразів та інтерпретацій у різноманітних мультикультурних середовищах.

У рамках нашого дослідження та реалізації проекту «Вивчай та розривай» в програмі Практичного курсу англійської мови за участю 35 студентів, які вивчають українську та англійську мови, ми мали на меті представити міждисциплінарні дослідження медіаграмотності, зокрема досліджуючи її проблеми та шляхи вирішення, а також її імплементацію в університетському середовищі [3].

Спеціальний інтерактивний курс з 6 модулів був розроблений, щоб залучити студентів до тем, пов'язаних з глобалізацією, щоб озброїти молодь інформацією, яка допоможе їм приймати зважені рішення щодо своєї освіти та майбутньої кар'єри.

Розробляючи курс, ми взяли за основу теорію експериментального навчання Experiential Learning Theory (ELT), яке є цілісним, циклічним процесом, який підкреслює, що ефективне навчання відбувається, коли прямий досвід пов'язаний з особистими роздумами, можливостями встановити відповідні зв'язки з досвідом та здатність продемонструвати належне використання знань або навичок [4].

Таким чином, активне навчання дозволило студентам взаємодіяти з навчальним контентом в інтерактивній манері, формуючи та підтримуючи процеси навчання учасників. Розроблені заходи були розроблені таким чином, щоб учасники здобували знання, навички та ставлення, а не просто отримували їх [2]. Саме розминка та мозковий штурм були найефективнішими методами для цієї мети.

Короткий огляд Модуля 2 (див. Таблицю 1):

Завдання 1. Моє споживання інформації 15 хв

На початку студентів просять заповнити таблицю, вказавши, які засоби масової інформації вони використовують регулярно (Інстаграм, пошта, Twitter, телешоу тощо), і який контент вони споживають на кожній платформі. Наприклад, вони можуть зранку подивитися програму «Сніданок з 1+1», послухати подкаст по дорозі до університету в автобусі, а за обідом перевірити Facebook чи Instagram. Кожному кажуть перераховувати якомога більше і все,



що спадає на думку.

### Завдання 2. Відеобговорення 20 хв.

Студенти дивляться відео з онлайн-курсу <https://verified.ed-era.com/> з медіаграмотності, під час якого вони дізнаються про типи медіаконтенту та як визначити маркери переконливого контенту [5]. Після перегляду відбувається обговорення.

### Завдання 3. Командна робота 30 хв

Тренер ділить студентів на групи та дає кожній групі різний тип комунікаційного контенту: “reporting,” “opinion,” “advertising,” “social advertising,” “PR,” or “propaganda.” Кожна група вибирає один приклад зі своєї категорії для аналізу. Вони повинні вирішити, чи вважається їхній тип контенту «інформацією» чи «переконанням», і вписати тип вмісту у відповідне поле.

*Таблиця 1*

## Медіаконтент

<b>2.Media Content/Медіа контент</b>	<b>6 Types of Content in Media/ 6 Типів контенту (2год)</b> Розвиває : -Вміння ідентифікувати типи контенту; -Вміння ідентифікувати прояви пропаганди; -Вміння визначати жанри журналістських повідомлень	дискусія, групова робота, гра, індивідуальне творче завдання	<a href="https://verified.ed-era.com/">https://verified.ed-era.com/</a> Заняття присвячено огляду типів контенту, аналізу відмінностей між інформацією та переконуванням, фактом та судженням. <b>Вступна частина:</b> Гра «Переконай мене». Обговорення прийомів переконування. <b>Основна частина:</b> Визначення типів медійного контенту. Інтерактивні вправи на ідентифікацію пропаганди, політичної реклами тощо з подальшим аналізом та обговоренням. Робота з колом емоцій. <b>Заключна частина:</b> Створення власних повідомлень, що містять факти та судження на актуальну тематику.
--------------------------------------	---	---	--

Результати нашого експериментального дослідження показали, що студенти, які брали участь у 6-тижневому інтегрованому медіа-курсі англійської мови, який включав обширний критичний медіа-аналіз друкованих,

аудіо- та візуальних текстів, навчання медіаграмотності, покращили свої навички аналізу тексту, зокрема здатність ідентифікувати мету, цільову аудиторію, точку зору, а також методи створення медіа-повідомлень, і здатність ідентифікувати пропущену інформацію з медіа-трансляції новин у письмовому, аудіо- чи візуальному форматах.

Переважна кількість студентів навчилися визначати власні звички споживання медіа, розпізнавати, як медіа викликають емоційну реакцію у споживачів, а відтак, усвідомили свою відповідальність під час поширення медіаконтенту. Стратегії навчання, які використовувалися, допомогли їм краще розпізнавати та розуміти емоційні реакції при споживанні медіа контенту.

Психологи та науковці мас-медіа припускають, що медіаграмотність є ключовим елементом вирішення проблеми дезінформації, що вкрай важливо для молодшого покоління як споживачів новин та їх навички відрізняти фактичну інформацію від фейків у щоденній навалі контенту та стати медіаграмотними.

### **Список використаної літератури**

1. American Association of Colleges for Teacher Education. Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators (TPCK). New York: Routledge, 2008.

2. Buchatska S. & Zarichna O. English Practical Course Syllabus for 4<sup>th</sup> year students of Ukrainian and English Languages with the integrated media literacy course. Vinnytsia. 2020. 43p.

3. Funke D. Meet the next misinformation format: Fake audio messages. Poynter Online. Retrieved from <https://www.poynter.org/news/meetnext-misinformation-format-fake-audio-messages>

4. Tsang S. J. News Credibility and Media Literacy in the Digital Age, Research Anthology on Fake News, Political Warfare, and Combatting the Spread of Misinformation, 10.4018/978-1-7998-7291-7, (544-564), (2021).

5. <https://www.irex.org/project/strengthening-media-literacy-ukrainian-education-system>

## **ОЗНАКИ ІНТЕРАКТИВНОСТІ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ**

У період корона семестру стрімко зріс попит на використання веб-сайтів е-навчання. Проте проблеми, з якими стикаються веб-сайти е-навчання та додатки е-навчання, полягають у тому, щоб залучити своїх користувачів до роботи онлайн. Для забезпечення ефективного онлайн навчання та отримання максимуму від нього необхідно звертати увагу на інтерактивність. Завдяки інтерактивному онлайн-навчанню активність користувачів зростає.

Онлайн-навчальне середовище пропонує зручність і гнучкість, що дозволяє користувачам розвивати нові навички з будь-якої точки світу. Тому доцільним є розгляд ознак інтерактивності онлайн навчання.

Асинхронні онлайн-курси пропонують обмежену взаємодію між тьюторами та користувачами. Тому для полегшення такої взаємодії в режимі реального часу, налаштування онлайн-сайтів для синхронного е-навчання або програм для електронного навчання з інструментами веб-конференцій, допомагають створювати різноманітні можливості для синхронної взаємодії [2].

Зворотний зв'язок є невід'ємною частиною будь-якого курсу, оскільки він надає тьюторам цінну інформацію про рівень сприйняття та розуміння користувачами. Тьютори також можуть вносити зміни відповідно до відгуків які вони отримують. Зворотній зв'язок дає чудову можливість для взаємодії, окрім інших переваг, таких як оптимізація програм і підвищення їх актуальності.

Ще однією з ознак онлайн навчання є узгодження комунікації з гейміфікацією. Таким чином під час виконання завдань, користувачі можуть ділитися ідеями та концепціями з іншими користувачами у процесі проходження навчальних ігор і робити це онлайн. Також за бажанням користувачів тьютор може дозволити переглядати роботи одне одного для

заохочення обміну досвідом.

Навчання на основі сценаріїв або симуляційне навчання на основі реальних ситуацій, що демонструє конкретні програми, де кожен користувач може відігравати контекстну роль, а тьютор направляти користувачів у цьому сценарії та забезпечувати зворотній зв'язок на кожному кроці [3].

Встановлення комунікації через інструменти соціальних мереж полегшує реалізацію інтерактивності онлайн навчання, що дозволяє пришвидшувати комунікацію усіх користувачів. Багато інструментів соціальних мереж, таких як Facebook, Telegram, Slack, Skype і Google Hangouts і WhatsApp, пропонують підключення в реальному часі та попередньо запрограмоване спілкування, наприклад вступні відео, презентації вмісту та електронну пошту [1].

Отже, веб-сайти синхронного е-навчання безумовно набувають постійної популярності. Активна участь користувачів та тьюторів, можливість спілкування в реальному часі, обмін досвідом та ідеями вказують на інтерактивність онлайн навчання як різновиду електронного навчання.

### **Список використаної літератури**

1. 7 Ways to make Online Learning more Interactive ecadema. URL: <https://www.elearninglearning.com/online-learning/?open-article-id=21427131&article-title=7-ways-to-make-online-learning-more-interactive---ecadema&blog-domain=blogspot.com&blog-title=professional-online-learning---ecadema>.
2. Chandross D., DeCourcy E. Serious Games in Online Learning. 2019. February 11. IJIOE. URL: <https://onlineinnovationsjournal.com/streams/immersive-online-education/01d89ac219122500.html>.
3. E-learning Market – Global Outlook and Forecast 2022-2027. URL: <https://www.arizton.com/market-reports/e-le>

## **КОМПЛЕКС УМІНЬ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ**

До комплексу умінь автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування зараховуємо:

1) уміння формулювати цілі і планувати навчальну діяльність: визначати цілі вивчення іноземної мови, самостійно оцінювати свій стартовий рівень володіння іноземною мовою та власний досвід у вивченні мови й культури, ставити адекватне навчальне завдання;

2) методологічні вміння: оцінювати і співвідносити навчальне завдання з конкретним навчальним контекстом з урахуванням власних потреб та інтересів у сфері вивчення іноземної мови; підбирати відповідні засоби для вирішення навчального завдання; визначати очікувані результати вирішеного навчального завдання; обирати стратегії і прийоми оволодіння, адекватні навчальному завданню і згідно з індивідуальним навчальним стилем, а також усвідомлювати механізми оволодіння й функціонування іноземної мови;

3) рефлексивно-оцінювальні вміння: контролювати результат розв'язання навчального завдання; давати оцінку вирішення навчального завдання з точки зору успішності оволодіння й використання мови, що вивчається й водночас адекватності й ефективності обраних навчальних стратегій і прийомів;

4) корегувальні вміння: вносити певну самокорекцію в результат вирішення навчального завдання або в подальшу аналогічну навчальну діяльність, а також здійснювати самопідтримку досягнутого результату в оволодінні іноземною мовою й отриманого навчального досвіду [1].

Вважаємо, що студент ЗВО, виконуючи будь-яку навчальну діяльність в автономному режимі, буде проходити *такі етапи автономного навчання*

*професійно орієнтованого англомовного спілкування*: 1) підготовчий етап орієнтування й конкретизації навчального завдання; 2) вибір цілі й відповідного способу дії, який спонукає до виконання завдання; 3) регуляції зусиль і планування (за допомогою і без викладача) самостійної роботи з виконання завдання; 4) рефлексії й керування власною діяльністю: контроль за ходом роботи, самоконтроль проміжного й кінцевого результату, корегування програм виконання, усунення помилок та їх причин.

В умовах автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування студентів ЗВО важливого значення набувають вправи, зорієнтовані на самосприйняття, самовизначення, самоаналіз і самооцінку студента. Важливо, щоб виконання завдання сприяло розвитку автономії студента, яка реалізується за допомогою коректного застосування навчальних стратегій.

Варто зазначити, що на початковому етапі навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування передбачені наступні кроки щодо оволодіння знаннями *про навчальну автономію, індивідуальний навчальний стиль, навчальні і комунікативні стратегії*: 1) проведення практичних занять-тренінгів з основ автономного навчання; 2) проведення діагностичного зрізу з метою встановлення індивідуального навчального стилю студента з детальним описом характеристик кожного стилю; 3) ознайомлення студентів з *навчальними стратегіями* оволодіння мовною та мовленнєвою компетентністю і *комунікативними стратегіями* використання англійської мови у спілкуванні.

Визначаємо, що навчальна автономія студентів ЗВО є *обмеженою* та передбачає активну співпрацю студентів і викладача в освітньому процесі і може бути охарактеризована трьома підрівнями: *рецептивним рівнем*, який означає імітацію дій викладача, виконання завдань під його контролем; *репродуктивним рівнем*, який передбачає відтворення засвоєного мовного матеріалу спільно з викладачем у змодельованих ним ситуаціях іншомовного спілкування; *продуктивним рівнем* обмеженої навчальної автономії, тобто, застосуванням засвоєних знань, сформованих навичок і умінь у самостійно

створюваних комунікативних ситуаціях [2].

Основним положенням автономного навчання є концентрація усього процесу навчання на особистості студента, надання йому більшої свободи вибору, запровадження суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії. Автономне навчання створює платформу для ефективної організації і планування навчального процесу і є дидактичною моделлю, в якій створюються умови для формування автономії студента. Водночас, розвиток навчальної автономії студентів, буде сприяти більш ефективному навчанню професійно орієнтованого англомовного спілкування, оскільки автономне навчання мотивує, стимулює студентів до активної, свідомої навчальної діяльності, посилює ініціативність і відповідальність студентів.

Отже, комплекс умінь автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування включає: уміння формулювати цілі і планувати навчальну діяльність; методологічні вміння; рефлексивно-оцінювальні вміння; корегувальні вміння. Студенти оволодівають комплексом умінь поетапно. Серед етапів автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування виділяємо: підготовчий; вибору цілі і способу дії; регуляції зусиль і планування; рефлексивний.

### **Список використаної літератури**

1. Дмітренко, Н. Є. Формування навичок і умінь автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування студентів ЗВО. Іноземні мови, 2022, 4, 8-16.

2. Дмітренко, Н. Є. Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики [монографія]. Вінниця : Твори, 2020.

**АНАЛІЗ ЧИННИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ НА НАЯВНІСТЬ  
МАТЕРІАЛУ ТА ЗАВДАНЬ З РОЗВИТКУ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ  
«ЕКОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА СТАЛИЙ РОЗВИТОК»**

Формування екологічної культури – важлива умова подальшого існування людства, а екологічна освіта – один з найважливіших факторів формування особистості нового покоління, що дбає про майбутнє планети і здатна вирішувати проблема екологічної кризи. Це викликає справжній інтерес у всьому світі, та, зокрема, в Україні. Спостерігається екологізація шкільних предметів з метою розвитку екологічних знань та культури учнів як елементів екологічної освіти.

Відповідно до Нового Державного Стандарту, окрім формування основних компетентностей в учнів, вчителі з усіх предметів у процесі навчання та виховання мають формувати в учнів ціннісні орієнтації, світогляди, уявлення про суспільство в цілому, розвивати здатність застосовувати отримані знання у різних ситуаціях. [5]

Саме тому, сучасні підручники суттєво відрізняються від попередніх. У нових виданнях ми спостерігаємо оновлений зміст, відповідність вимогами часу та наявність завдань, що висуваються сучасною системою освіти України. Тему екологічного виховання було включено до нових Навчальних програм навчання іноземних мов і, як наслідок, було враховано багатьма авторами при розробці навчальних комплексів.

Навчальними програмами з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів (10-11 класи) передбачено такі теми ситуативного спілкування, що безпосередньо пов'язані із впровадженням наскрізної лінії 'Екологічна безпека та сталий розвиток', як: «Природа і довкілля», «Наука і технічний прогрес», «Спорт і дозвілля», «Україна в світі». Разом з тим, впровадження даної змістової лінії можливе не лише під час вивчення



вищезазначених тем, а також під час розгляду майже кожної теми, рекомендованої програмою.

Мовний інвентар є орієнтовним і добирається відповідно до комунікативної ситуації. Також слід зазначити, що кожна тема ситуативного спілкування має свій ресурсний потенціал, який дозволяє вирішувати завдання розглядаємої змістової лінії та сприяти розвитку відповідних умінь. [6, с. 5]

Наскільки дотримано вимоги навчальної програми стосовно відображення зазначеної змістової лінії у змісті чинних підручників та способів її реалізації, продемонструємо на прикладі найбільш поширених шкільних підручників з англійської мови для 10 і 11 класів – О. Д. Карп'юк “English. Pupil’s Book” [3; 4], Л.В. Калініна “English” [1; 2].

Аналіз вищезгаданих підручників дозволяє констатувати, що питання екологічних проблем та варіантів їх вирішення, висвітлюються в тій чи іншій мірі не лише в зазначених вище темах, рекомендованих програмою, а також і в інших, що містяться в основній навчальній книзі для учнів. Йдеться, зокрема, про такі теми, як: 10 клас – «Freaks of Nature», «The World around You», «Is the Earth in Danger?»; 11 клас – «Me and my World», «One Person`s Meat», «Ukraine at Large», «My Global Awareness», «Nature and the Environment» [1; 2; 3; 4].

Так, у межах вивчення тем «Природа і довкілля», «Наука і технічний прогрес», «Спорт і дозвілля», «Україна в світі» в учнів формується обізнаність у відносинах між людьми та навколишнім середовищем, залежність людини від природних ресурсів, уміння дискутувати довкола екологічних питань, що стосуються життя та здоров'я людини та залучення кожної дитини до вирішення місцевих екологічних проблем. Цьому сприяють дібрані в підручниках тексти, аудіо записи, малюнки та фотографії, вправи, крилаті вислови, тощо. Наприклад, у розділі “My Friends and my Family are my Fortress” [1, с. 32] учні дізнаються, що конфлікти можуть виникати не лише між людьми, а й між людством та природою. Школярам необхідно розглянути запропоновані фотографії, обговорити типи екологічних проблем та скласти список ідей, як запобігти цим конфліктам.

У розділі “The World around You” [1, с. 181] учням пропонується обговорити в парах дві протилежні думки, на основі відомих висловів Софокла – ‘Багато в природі чудових сил, але сильніше людини немає’ та Франкліна Рузвельта – ‘На мій погляд, людина і природа повинні працювати пліч-о-пліч. Виведення з рівноваги природніх ресурсів, виводить із рівноваги також і життя людей’.

У тексті до розділу ‘Me and my World’ [2, с. 8] про права, обов’язки та проблеми сучасної молоді України згадуються гострі проблеми охорони навколишнього середовища та засоби збереження краси Української природи для майбутніх поколінь, наведені приклади переконливих гасл проти вирубання лісів у Карпатах, забруднення повітря та скидання токсичних відходів у річки та озера. У заключній частині цього розділу [2, с. 31] учням пропонується робота у групах та моделювання ситуації прес-конференції з членами Green Pease, де перша команда це молоді українці, члени екоклубу, які цікавляться проблемою охорони навколишнього середовища і хочуть, щоб гості відповіли на їхні запитання, а друга команда гратиме роль членів Green Pease, які готові надати всю необхідну інформацію.

Серед типових видів роботи можна зазначити такі: опрацювання проєкту, в якому необхідно порівняти географічне положення та клімат США і України і його вплив на незвичайні погодні умови [1, с. 46]; розвиток вмінь письма шляхом написання невеликого допису для газети про жахливий землетрус у Мехіко та презентувати його в класі [3, с. 155]; розвиток усного мовлення шляхом моделювання ситуацій, в яких учні висловлюють свої ідеї та пропозиції, наприклад про те, як саме уряд України міг би витратити кошти, щоб допомогти навколишньому середовищу [1, с. 58]; розвиток вмінь читання через опрацювання тексту про природні чудеса України, ознайомлення з описаними місцями на карті з подальшою дискусією на тему ‘Чому національні парки є важливими’ та створенням презентації про один із національних парків України [4, с. 149]; читання тексту про еко-туризм та створення власного маршруту зі списком місць та пам’яток для відвідування [2, с. 86-88].

За результатами проведеного аналізу змісту чинних підручників англійської мови для 10 і 11 класів для загальноосвітніх навчальних закладів, можна зробити висновок, що автори О.Д. Карп'юк і Л.В. Калініна приділили значну увагу формуванню наскрізної лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток». Втім, варто зазначити, що ширше й глибше питання висвітлено в підручниках для 11 класу. Це можна пояснити тим, що підручники для 11 класу були видані у 2019 році, а отже, вони є більш доопрацьованими авторами в плані дотримання вимог нових програм з іноземних мов та урахування необхідності відображення та реалізації інтегрованих змістових ліній в структурі та змісті підручників.

### **Список використаної літератури**

1. Калініна Л.В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова: 10-й рік навчання. Київ, 2018.
2. Калініна Л.В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова: 11-й рік навчання. Київ, 2019.
3. Карп'юк О. Д. Англійська мова: 10-й рік навчання. Тернопіль, 2018.
4. Карп'юк О. Д. Англійська мова: 10-й рік навчання. Тернопіль, 2019.
5. Наскрізнi змістові лінії URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/naskrizni-zmistovi-liniyi> (дата звернення: 10.10.2022).
6. Соловійова Н. Реалізація змістової лінії 'Екологічна безпека і сталий розвиток' у підручнику з англійської мови для 8 класу. Кривий Ріг, 2020.

*Дробаха Лариса*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

### **ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ГЕНДЕРУ**

Поняття «гендер» з'являється у соціально-гуманітарному знанні другої половини ХХ ст. як похідне від поняття статі. Однак, гендер є не біологічною, а

соціокультурною категорією: індивід не отримує «гендер» автоматично від народження, а набуває у процесі включення в суспільне життя [1, с. 7]. Кожна культура чітко диференціює поведінку людини залежно від її статі, приписуючи їй певні ролі, манеру поведінки, почуття та ін. У цьому значенні бути чоловіком чи жінкою – значить, слідувати певним соціальним експектаціям, пред'явленим соціумом на основі «правила статі». Сьогодні гендер присутній в усіх сферах життя, і мова не є винятком у цьому напрямку [2, с. 224].

Німецькі дослідники розглядають поруч з граматичною категорією роду і біологічною статтю семантичний рід та соціальний рід. Деякі слова отримують родові значення, яке не можна визначити по закінченню: *Mutter* або *Tante* (мати або тітка) жіночого роду і це семантика. Також вони мають відповідний артикль *die* або *eine*. Слова *Mädchen* (дівчина) та *Weib* (жінка, баба) семантично мають жіночий рід, а граматично середній через артиклі *das* або *ein*. Невелика кількість слів хоча і має граматичний рід залишається все ж таки гендерно нейтральними, наприклад, *der Mensch* (людина) – граматично чоловічого роду, а *die Person* (особа) – граматично жіночого роду. Стосовно соціального роду слів йдеться про вживання того чи іншого слова в соціумі, що безпосередньо пов'язано з гендерними стереотипами, ролями, які закріплено у свідомості суспільства [3, с. 19].

Якщо взяти для прикладу назви професій, то в українській мові вони не завжди чітко відображають приналежність до чоловічих чи жіночих професій. До суто чоловічих можна віднести професії типу *агент, агроном, адвокат, механік, оператор, програміст, штурман, букмекер*, оскільки такими видами діяльності в переважній більшості займаються чоловіки. Але якщо проаналізувати слова на позначення жіночих професій, то слід відмітити, що більшість з них в граматичному аспекті мають чоловічий рід, наприклад, *контролер, нотаріус, адвокат, професор, прокурор*. Відповідно до гендерних стереотипів так званий соціальний рід отримують назви жіночих професій *візажист, стиліст, логопед, гардеробник, маляр, перукар*. Сприйняття

соціального роду слова залежить насамперед від індивідуального досвіду. Якщо ми в перукарні постійно зустрічаємо перукарів жіночої статі, то у нас закріплюється власне уявлення про представників цього виду діяльності, ми можемо навіть не допускати, що перукарями можуть бути і чоловіки.

Міжнародна спільнота постійно здійснює моніторинг стану справ із забезпеченням рівних прав і можливостей. Питання гендерної рівності включено до низки провідних міжнародних звітів, що свідчить про важливість цінності гендерної рівності. Зокрема, індекс із гендерної рівності (Gender Equality Index) – один із важливих компонентів щорічного міжнародного Звіту із людського розвитку Програми розвитку ООН (UNDP Human Development Report) [1, с. 21].

Щоб виправити в Україні показники гендерної рівності на мовному рівні, почали вживатися фемінітиви на позначення роду діяльності типу *авторка, науковиця, директорка, підприємця*. Такі нововведення торкнулися і представників сильної статі, які задіяні у медичній сфері. Відповідно до наказу міністерства охорони здоров'я з 2019 року затверджено нові назви медичних професій та внесено їх до Національного класифікатора професій. Чоловікам не записують до трудових книжок «сестра-господиня», «головна медична сестра» і «акушерка». Найменування всіх посад і професій у медичній галузі вносяться до трудової книжки, трудового договору та інших документів у чоловічому або жіночому роді. Тепер чоловікам до документів пишуть «брат медичний», «акушер», «працівник з господарської діяльності закладу охорони здоров'я» тощо.

Аналізуючи мовну репрезентацію гендеру, головним завданням є розуміння гендеру як безперервного процесу продукування соціумом відмінностей в чоловічих та жіночих ролях, ментальних та емоційних характеристиках у мовній поведінці зокрема [2, с. 232]. В різних культурах у суспільстві гендерні стереотипи можуть залишатися консервативними, що не завжди забезпечує рівні права і можливості жінок та чоловіків. Але в більшості культур в сучасному прогресивному суспільстві можна помітити вже на

мовному рівні прагнення до гендерної рівності і поваги прав та свобод кожної людини.

### **Список використаної літератури**

1. Марценюк Т. Гендерна рівність і недискримінація: посібник для експертів і експерток аналітичних центрів. К., 2014. 65 с.
2. Маслова Ю. П. Мовна реперзентація гендеру. Наукові записки. Серія – Філологічна. Острог : Вид-во НаУ – Острозька академія, 2009. Вип. 12. С. 224-233.
3. Olderdisen Chr. Genderleicht. Wie Sprache für alle elegant gelingt, Dudenverlag : Berlin, 2021. 224 s.

*Задоріжна Наталія*

*Taras Shevchenko National University of Kyiv*

## **THE ROLE OF EDTECH SOFTWARE IN BLENDED AND HYBRID LEARNING ENVIRONMENT**

The current global situation has changed the world and lead to the necessity of extensive use of online tools and digital solutions. Digitalization in education sector involved readjusting educational process to match the need to train students in lockdown circumstances. It has also changed the possibilities within teaching and learning. The role of modern technologies in remote education cannot be underestimated. Digitalization or digital transformation is a process of automating and optimizing different processes with the help of technology. It propels education to new heights and speeds up globalization. It opens doors for multiple educational opportunities to all participants of the educational process.

Edtech, the combination of Education and Technology, is implementing the latest technologies to optimize, facilitate and enhance the learning process. Edtech companies are flourishing nowadays due to the fact that they try to satisfy the most fastidious tastes in terms of learning opportunities. EdTech software extensively used

today includes online communication software like Zoom or Google Meet and e-learning gamification solutions. Learning with edutainment and gamification makes the learning process more attractive and effective. E-learning technologies are multifunctional and involve multiple forms of interaction. Modern EdTech platforms and web or mobile applications for improving language proficiency with rich imagery and visualization proved to be extremely useful. Thus, digital game-based learning enjoys great popularity among language learners in the age of information and communication technology.

According to Anastasiadis et al., [1] in education, digital solutions and games are mostly applied in the form of serious games which focus more on primary purposes. Serious games offer motivating and engaging experiences, interactive learning environments and collaborative learning activities. Some of the main game features that influence students' engagement and enjoyment include: curiosity, fantasy, role-playing tasks, rules, goals, challenges, competition, control, fun, motivation, interaction, adaptability, feedback and multimodal presentations.

As a result of global digitalization, numerous studies have been carried out devoted to analysis of numerous online solutions that have skyrocketed due to the pandemic restrictions. Researchers evaluate different edutainment environments to explore usability aspects of edutainment in e-learning. By measuring effectiveness, efficiency and user satisfaction they evaluate how memorable and educationally valuable certain aspects of edutainment are [2]. Studying the main properties and potentials of digital game-based learning and serious games in education [1] researchers point to the numerous benefits such as: cognitive growth and digital literacy, social-emotional growth and soft skills development, feedback driven and student-centered learning etc. Edutainment software integrates auditory, visual, textual displays that enhance and reinforce students' higher order thinking skills, instructional effect and academic accomplishments as well as enrich their experience and cognitive success [7, 15, 8].

The shift to blended and hybrid learning in current conditions urged educators to reconsider students' new needs and requirements for more interactive and

engaging learning experiences. Due to this fact, the concept of serious games in education as a means of fulfilling and satisfying these needs has been introduced.

One can find a variety of Edtech solutions on the market nowadays. One of the most popular ones are Duolingo [5], Kahoot [9], Teachable [13], Moodle [10], Obsidian Learning [11], Quizlet [12], Wordup [14], Grammarly [6], Coursera [3] etc. Each app is characterized by some special technological features: layout, sound and visual options for touch-based activities.

In an effort to clarify the role and effectiveness of Edtech solutions utilized in the educational process, a study has been done aimed at analyzing the most popular educational software and assessing its effectiveness in the process of learning a foreign language. The study was conducted at Taras Shevchenko National University of Kyiv in Educational and Scientific Institute of Philology and was aimed at measuring students' performance in terms of their academic achievement and satisfaction, flexible learning opportunities motivation and engagement in the learning process and overall learning experience.

For this survey students from the Department of English Philology and Cross-Cultural Communication were randomly selected. The participants of the survey were enrolled in a Bachelor's degree program and specialized in English Studies and Translation. A total of 72 students took part in the study (age range 17-20 years).

According to the survey, implementation of Edtech solutions in the educational process boosted students' academic achievement, motivation and engagement in the learning process as well as improved overall learning experience. Among the benefits of educational apps such as WordUp, students named the possibility of accent choice, availability of male and female voices representing language material. Advantages of such apps include placement tests, different levels of learning opportunities, target-oriented vocabulary from different spheres of life, quotations and well-known sayings by famous people, example sentences in context, different tests including multiple choice exercises and spelling tests.

Transcription and pronunciation of words together with images, translation into different languages, synonyms and a short list of possible meanings of the target



words presented in a concise way make the educational process more effective. The words in the app are sorted by their usefulness in the real world. Students can easily track their progress when preparing for a language exam thanks to various reminders. The app also offers daily tips and helpful contents on Instagram. All these options help to involve visual, auditory and associative memory and improve learning outcomes.

Most students pointed to the effectiveness of Quizlet which allows to complete grammar and vocabulary tests of different format including flashcards, matching activities and playing word games live with random or chosen teams or on one's own. Moreover, students have a possibility to be retested if necessary. One of the highest ratings among students occupies Grammarly which is aimed at mistake-free writing, improving writing quality and readability and style of writing.

Thus, the results of the study showed that the digital game-based approach to learning proved to be very effective in terms of students' achievement, satisfaction and overall learning experience. There is no denying the fact that the potential of game-based learning and serious games in education is huge and multifunctional. Interactive environment is conducive to effective and engaging learning experience and enables participants of the educational process to tailor education technology to their specific needs.

E-learning in current conditions will only continue to increase. Online learning and implementation of various EdTech solutions allow making the educational process more individualized and tailor it to the needs of different learners. Computer and game-based learning encourages personalization and shifts the educational process from system-oriented to student-oriented in different educational activities and helps to achieve specific learning outcomes in interactive environment.

## **References**

1. Anastasiadis T., Lampropoulos G., Siakas K. Digital Game-based Learning and Serious Games in Education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 2018, 4 (12), 139-144.

2. Ayad K., Rigas D. “Learning with edutainment: A multi-platform approach”, 11th MMACTEE, pp. 220–225, 2009.
3. Coursera URL: <https://www.coursera.org/> (дата звернення: 01.10.2022)
4. Cunningham, K. J. Duolingo (media review). *TESL-EJ: Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2015, 19(1), 1-9. Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume-19/ej73/ej73m1/>
5. Duolingo URL: <https://www.duolingo.com/> (дата звернення: 01.10.2022)
6. Grammarly URL: <https://www.grammarly.com/> (дата звернення: 01.10.2022)
7. Huang W., and Johnson T., “Instructional game design using cognitive load theory,” In R. Ferdig (Ed.), *Handbook of research on effective electronic gaming in education* (pp. 1143-1165). Hershey, PA: Information Science Reference, 2008.
8. Hsiao H.S., Chang C.S., Lin C.Y., Hu P.M. “Development of children's creativity and manual skills within digital game based learning environment,” *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(4), 2014, pp. 377-395.
9. Kahoot URL: <https://kahoot.com/schools/higher-ed/> (дата звернення: 01.10.2022)
10. Moodle URL: [https://docs.moodle.org/400/en/Main\\_page](https://docs.moodle.org/400/en/Main_page) (дата звернення: 01.10.2022)
11. Obsidian Learning URL: <https://obsidianlearning.com/>(дата звернення: 01.10.2022)
12. Quizlet URL: <https://quizlet.com/en-gb> (дата звернення: 01.10.2022)
13. Teachable URL: <https://teachable.com/about> (дата звернення: 01.10.2022)
14. WordUp URL: <https://www.wordupapp.co/>(дата звернення: 01.10.2022)
15. Woo J.C. “Digital Game-Based Learning Supports Student Motivation, Cognitive Success, and Performance Outcomes,” *Educational Technology & Society*, 2014, 17 (3), 291-307.

## **ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЛІДЕРСТВА НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Концепція педагогічного лідерства (ПЛ) є невизначеною та ще розвивається у галузі освітнього лідерства. Термін педагогічне лідерство є новою темою в наукометричних базах даних і, в основному, цитується у скандинавських та європейських країнах. Співпраця із західними вченими уможливорює краще розуміння його концепції порівняно з іншими відомими типами лідерства, такими як трансформаційне, розподілене та навчальне лідерство. Освітні лідери мають великий вплив на викладання та навчання у закладах вищої освіти. Зосереджуючись на основній діяльності викладання та навчання, термін педагогічне лідерство вважається новою темою в галузі освітнього лідерства.

Більшість вчених визначили педагогічне лідерство як керівництво діями, які підтримують процес викладання та навчання. Під час пошуку педагогічного лідерства в освітніх базах даних воно часто збігається з іншими концепціями лідерства, такими як лідерство в освіті, професійні навчальні спільноти. У той час як «педагогіка» описується як знання про те, як відбувається навчання, а також філософія та практика, які підтримують ці знання, лідерство – це дія керівництва або спрямування окремих осіб або організацій на досягнення мети.

Оскільки ПЛ досліджується теоретично, концептуально та емпірично, все більше вчених намагаються зрозуміти його розміри, застосування та вплив на викладання та навчання. З контент-аналізу можна підкреслити, що більшість статей визначили педагогічне лідерство як підхід, який передбачає спільний процес планування, прийняття рішень, дії та оцінювання, у якому викладачі та адміністратори визначають спільні цілі для свого закладу. Педагогічні керівники консультуються зі стейкхолдерами щодо засобів досягнення цих цілей і створюють середовище, в якому всі студенти матимуть більший доступ

до високоякісних освітніх можливостей. Зобов'язання освітньої спільноти співпрацювати вважаються важливими для розширення доступу до освітніх можливостей усім студентам. Це спільне зобов'язання можна виразити як систематичний набір переконань і практик щодо надання вчителям можливостей для професійного розвитку. Таким чином, педагогічне лідерство можна розглядати як частину цілісного контекстно-орієнтованого підходу до освітнього лідерства.

Педагогічне лідерство є важливим і впливає на успішність студентів і професійний розвиток викладачів. Специфіка вдосконалення управління педагогічним процесом у навчальних закладах полягає у створенні педагогічної команди, робота якої спрямована на вдосконалення умов роботи педагогічного персоналу і досягнення високих показників діяльності навчального закладу. Високоєфективна робота педагогічних команд базується на поєднанні цілей досягнень та результатів їхньої діяльності як на інституційному рівні, так і на рівні кожного члена команди.

### **Список використаної літератури**

1. Романовский А. Г., Михайличенко В. Е., Грень Л. Н. Педагогика лідерства: монографія. 2018. Х.: ФЛП Бровин А. В. 500 с.
2. Contreras T. S. Pedagogical Leadership, Teaching Leadership and their Role in School Improvement: A Theoretical Approach. *Propositos Y Representaciones*, 2016, 4(2), 259-284.
3. Male T., Palaiologou I. Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 2015, 43(2), 214-231.
4. Tovazhnyanskyu, L., Romanovskiy, O., Ponomariov, O., Chala, Y. Teacher leadership in space of social requirements. *Лідер. Еліта. Суспільство*, 2018, 1.

## **БЛОГІНГ ЯК ВИД КОМУНІКАЦІЇ ТА ПОШИРЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ У СУСПІЛЬСТВІ**

Світ невпинно розвивається, створюючи все більше і більше перспектив та нововведень для сучасної людини. Вже зараз ми можемо помітити, що інформація поширюється різними способами: через телебачення, радіо, друкарські засоби, Інтернет.

Варто зауважити, що протягом останнього десятиліття своєї популярності набуває нова професія – блогер, або як ще називають, інфлюенсер. Враховуючи той факт, що назва «*інфлюенсер*» походить від англійського слова «*influence*», що в перекладі «вплив», можемо простежити основну сутність цієї професії: впливати на свідомість своєї аудиторії, змінюючи сприйняття поданої інформації у найбільш вигідний спосіб саме для блогерів.

Основною платформою роботи блогерів є YouTube, який є відеохостингом компанії Google і одним із найпопулярніших сервісів у сучасному глобалізованому світі. Ця платформа не лише може повністю замінити не тільки телебачення, радіо, але також є прибутковим заняттям для людей, які займаються блогінгом.

Кулієвіч М. та Благой В. пишуть, що *«блогінг і блог – діяльність зі створення та введення блогу, на якому автор ділиться різною інформацією зі своєю аудиторією. Людей, які здійснюють цю діяльність, називають блогерами. <...> Сфера діяльності блогерів (блогосфера) велика. Так, залежно від того, в якому напрямі працює блогер, його можна називати по-різному. Успіх блогера залежить від безлічі факторів, головними серед яких є сам блогер та його аудиторія. Блогер, як правило, є людиною творчою, що володіє багатьма якостями, серед яких слід назвати креативність, цілеспрямованість, товариськість і унікальність»* [2, с. 256]. Таким чином, можемо стверджувати, що сфера впливу блогерів різноманітна: від важливої політики до улюбленого

хобі.

Третяк А. зазначає, що *«У наш час розвиток технологій дозволив задовольнити більшість потреб, і, згідно з пірамідою Маслоу, більшість молоді перейшла на останній рівень потреб – самовираження. <...> Більшість представників молоді обирає цей вид комунікації бо для нього потрібні лише ноутбук або смартфон та обрана платформа. Великий вибір платформ дає можливість легко знайти потрібну вузьку цільову аудиторію»* [3, с. 19]. Можемо погодитися, що саме самовираження є однією з найголовніших причин вибору становлення блогером. Бажання бути впливовим, важливим та корисним для глядачів і слухачів стають головними критеріями.

Блогинг є важливим елементом життєдіяльності кожного у ХХІ столітті, маючи великий вплив на розвиток, особливо, молодого покоління, яке і є основною аудиторією блогерів. Пояснити це можна тим, що зараз можна простежити низький рівень інтересу молоді до книжок, наукових статей та публікацій, і блогери замінили ці достовірні першоджерела для них. Інформація поглинається вже через призму бачення блогерів [1, с. 77]. Так, Третяк А. вважає, що *«саме завдяки блогам чимало наукових тем набувають поширення серед молоді. Зараз майже кожен тінейджер веде блог, за кимось слідкує в таких мережах, як «Інстаграм», «Фейсбук» або «Твіттер». Старша вікова аудиторія також бере участь у блогінгу, але менш активно, бо їй складніше адаптуватися до моди на нові соцмережі та спілкування в інтернеті через блоги»* [3, с. 19].

Підсумовуючи, варто зазначити, що блогинг є одним із основних та відомих засобів комунікації та інформованості людей на різноманітні теми. Також ми можемо простежити позитивну та негативну сторони цієї сфери. Позитивний момент полягає в тому, що, хоча б, завдяки блогінгу інформація, наукові теми поширюються серед суспільства, відбувається обізнаність населення різними темами. Негативний момент полягає в тому, що, слідкуючи та переглядаючи відео інфлюенсерів, люди мало цікавляться першоджерелами, офіційними та достовірними джерелами, надаючи перевагу блогінгу, який є

суб'єктивним та маніпулюючим. Таким чином, вважаємо перспективним дослідження комунікативної природи блогингу та його маніпулятивної ролі у суспільстві.

### **Список використаної літератури**

1. Камінська М., Люзак Р. Імплицитна маніпуляція темою Covid-19 у політичному мультимодальному дискурсі відеохостингу YouTube. *Актуальні питання іноземної філології*, Вип. 16. 2022. С. 72-80.

2. Кулієвіч М. Я., Благой В. В. Використання іноземного досвіду діяльності блогерів з метою реклами підприємства. *Глобальні та національні проблеми економіки*. Вип. 23. 2018. С. 256-258.

3. Третьяк А. В. Блогинг як вид комунікації. *Радіоелектроніка та молодь у XXI столітті: матеріали 25-го Міжнар. молодіжн. Форуму. 20-22 квітня 2021 р.* Харків. 2021. Т. 11. С. 19-20.

**Кириленко Валерій**  
*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського,  
Кириленко Неля*  
*Комунальний заклад вищої освіти «ВГПК»*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Філософи, психологи й педагоги відзначають, що в майбутньому соціально захищеною може вважатися лише та людина, яка здатна перебудувати свою діяльність згідно розвитку сучасних інформаційних технологій. Щоб фахово підготувати сучасного спеціаліста, необхідно змінити традиційні підходи до засвоєння знань за допомогою інформаційних технологій у навчальному процесі. Ця мета може бути успішно реалізована із застосуванням комп'ютерних ігрових технологій.

Гра посідає значне місце в процесі вивчення іноземної мови як у середній

школі, так і у вищому навчальному закладі. Маємо на увазі не лише розважальні ігри, а, насамперед, навчальні ігри, які сприяють формуванню мовленнєвих умінь і навичок та ознайомлення з інформацією країнознавчого характеру. Актуальною проблемою залишається розробка адекватних навчальних ігор і методики їхнього застосування у навчальному процесі.

За умов інформаційного підходу до застосування комп'ютерних ігрових технологій виникає можливість вибору оптимального рівня складності завдань у відповідності до індивідуального стилю засвоєння знань та психологічних особливостей учнів і студентів. В межах застосування ІКТ по-новому розкриваються педагогічні принципи, розроблені Л. Занковим [1]. Вони спрямовані на досягнення високої ефективності засвоєння знань у процесі навчання. Перерахуємо ці принципи:

1. Провідна роль теоретичних знань у змісті навчання. Принцип провідної ролі теоретичних знань не зменшує значення вмінь та навичок і їх формування. Застосування комп'ютера сприятиме більш швидкому, міцному та ефективному опануванню навичками набору тексту, обробки інформації, оволодінню роботою з графічними та мультимедійними програмами, спілкуванню.

2. Усвідомлення студентами процесу навчання, оскільки вони одержують можливість покроково засвоювати навчальну інформацію.

3. Навчання на високому рівні складності. Цей принцип означає, що навчальний матеріал і методи його презентації мають зумовлювати оптимальний рівень складності, якщо її немає, тоді припиняється розвиток. Ступінь складності передбачає такий навчальний матеріал, який може бути осмислений студентами. Мається на увазі не будь-яка складність, а складність, що пов'язана з пізнанням взаємозв'язків явищ і їх взаємодії.

За допомогою сучасних мультимедійних засобів, студенти, що опановують іноземну мову, мають можливість спостерігати подання знань у динаміці. Мультимедійні засоби унаочнюють навчальний матеріал, завдяки чому докорінно змінюють процес і динаміку засвоєння знань, а носієм повідомлень стають візуальні та слухові образи. Це важливо для педагогічної



науки, оскільки експериментально доведено, що в процесі лише усного викладання сприймається і засвоюється до однієї тисячі умовних одиниць інформації, а, підключивши органи зору, обсяг засвоюваного навчального матеріалу можна збільшити до 100 тисяч таких одиниць [2, с. 48].

Ігрові технології сприяють вербальному і невербальному спілкуванню між студентами і до певної міри мотивують їхню пізнавальну діяльність.

Отже, дослідження інформаційних процесів є втілення ідеї побудови моделі когнітивних процесів за допомогою педагогічних програмних засобів. Такі моделі можна застосовувати для дослідження вищих психічних функцій, а саме, пам'ять, мовлення, мислення, образне сприймання.

Подальший розвиток ІКТ сприятиме підвищенню інтелектуальних здібностей і можливостей особистості, в результаті чого відбудеться збільшення соціальної пам'яті. Створення нових інформаційно-комунікаційних систем і технологій передбачає, в першу чергу, розширення, поглиблення інформаційного поля людини, а це може відбутися за умови, коли персональний комп'ютер буде посередником опрацювання інформації в процесі спілкування між людьми через глобальну мережу Internet. Позитивних результатів буде досягнуто лише тоді, коли відбудеться сприяння цьому спілкуванню за допомогою спеціально розроблених ігрових технологій.

Упровадження в навчальний процес ігрових технологій робить можливим якісне засвоєння студентами лексико-граматичної структури іноземної мови.

### **Список використаної літератури**

1. Кириленко В., Кириленко Н., Крижановський А., Ромащук О. Психологічні особливості дистанційного навчання у закладах вищої освіти: практичний досвід. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 63. С. 29-38.

2. Мультимедіа та мультимедійні системи: Конспект лекцій для студентів спеціальності «Програмне забезпечення автоматизованих систем», укл. С. С. Забара, О. П. Цурін. К. : Видавництво університету «Україна», 2018.

## **ACADEMIC MOBILITY: PRESENT-DAY CHALLENGES**

For the time being, the ways of academic mobility improvement are being explored.

English language training enhancement in the context of academic mobility shall be based on a new concept that combines three principles: improvement and maintaining the quality of education; English language skills advancement by the students and scholars; informational, social and cultural preadaptation of students and teaching staff involved in academic mobility.

Globalization has affected almost all the spheres of human activity.

No exception about education. One of the priorities of higher education institutions is to set the training of internationally active specialists.

Taking this tendency into consideration, it is quite obvious that it is not enough to use English only as the means of international education. To understand global culture in general and the culture of the country where the students are planning to study or work, it is necessary to use English as a tool.

The desire to adhere to the international educational standards and opportunities for the development of academic mobility require the development of innovative training courses, programs and teaching materials that contribute to the improvement of higher education.

To achieve and maintain competitiveness in the domestic and foreign markets of educational services, higher education institutions need to pursue a policy of education quality, develop new concepts in the education process and follow them.

Academic mobility promoting has always been a challenge for the countries and universities which are the EHEA (European Higher Education Area) members and participate in the Bologna Process. The ways of academic mobility improvement and development are in the course of investigations. The important aspect of globalization is academic mobility, which has been and still remains.

Therefore, there is a real need to study and analyze all aspects of this process in order to use it to improve the education system as a whole. As it is well-known, new information and communication technologies radically changed our lives at the end of the last century. They can transfer knowledge and access to them in huge quantities through communications networks. The key factors for development, the main driving force of growth and development, the main factor of competitiveness are knowledge and educated people. Their educational path can be shaped due to academic mobility. In other words, the educational standards to choose subjects, courses, educational institutions according to their attitude and aspirations. Students' academic mobility is important for the process of personal and professional development, as each participant faces life situations and makes decisions simultaneously with the analysis of his own position and "foreign" culture. This unquestionably and subconsciously develops certain qualities: ability to choose how to interact with the outside world; the ability to think in a comparative perspective; ability for intercultural communication; ability to recognize the lack of knowledge, i.e. knowledge of the lack of knowledge which determines the motivation to learn; the ability to change the self-perception; the ability to consider the country in a cross-cultural aspect; knowledge about other cultures that have been explored from the inside and others.

The institutions' transnational movement is not a new phenomenon. Nowadays academic mobility is considered as an educational exchange, as a necessary condition for sharing knowledge, building the intellectual capital and the ability to remain competitive in a world of globalization. Students and scholars' international mobility is even a more ancient phenomenon that has historical roots. It's quite evident that students and academics have been eager to get education in the best institutions in the world. Only the number of people involved in the process and the ways to transfer knowledge in the age of new communications have changed. There is a lot of alternative approaches to the "international education" in response to demand for affordable education which allows many students to stay at home while receiving foreign education: distance learning, e-learning courses and the so-called "sandwich"

courses, which are taught in the distance. It has become obvious that a new field of research is being given birth to and that scientists are very eager to share and find new ideas on Academic mobility. Closer links between researchers, theorists and practitioners are quite important in the future to help improve Academic Mobility.

Nowadays students and researchers are so free and mobile that they are not limited to one country. For instance, they choose their own country for a bachelor's degree, another country for a master's degree and receive a doctorate degree in a third in order to return home and work for a multinational European company. Some time ago it was considered as "brain drain", now the mobility is interpreted as "brain gain", "brain circulation", and "brain exchange", stressing that both sending and receiving countries mutually benefit in the process.

Academic mobility has become an integral feature of modern education and will continue to grow. Therefore, there is a real need to study and analyze all aspects of this process in order to use it to improve the education system as a whole.

According to the present-day needs, most countries are flexible and ready to adapt to the new realities of the complicated world of higher education.

### **References**

1. Andrushchenko, V., Molodychenko, V., 2010. 'Akademichna mobilnist : problema realizatsiyi v Ukrayini i v sviti (Academic Mobility : The Problem of Realization in Ukraine and in the World)', *Vyshcha osvita Ukrayiny : teoret. ta nauk-method. chasopys*, No. 1, S. 34-42.

2. Bobrytska, VI., 2015. 'Rozvytok akademichnoyi i profesiynoyi mobilniti v umovakh rozhortannya transformatsiynoho suspilstva. Osvitnya polityka: filosofiya, teoriya, praktyka : monohrafiya (Development of Academic and Professional Mobility in the Deployment of a Transformational Society. Educational Politics: Philosophy, Theory, Practice: A Monograph)', Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, S. 243-272.

## **ТЕОЛІНГВІСТИКА ЯК СИНТЕТИЧНА ДИСЦИПЛІНА МОВОЗНАВСТВА**

У науці про мову тенденція до інтегрування, що спостерігається зараз, знаходить своє вираження, насамперед, у поверненні лінгвістичної думки до основних настанов антропологічної програми розуміння мови і культури за В. фон Гумбольдтом [2]. Здійснення цієї програми починається зі створення комплексних (синтетичних) дисциплін із вивчення мови в тісному зв'язку з фундаментальними сторонами людського буття – свідомістю, культурою і духовним життям людини, розглянутих у їхньому лінгвістичному осмисленні.

До числа дисциплін такого кола належить і нова синтетична теолого-лінгвістична дисципліна – «теолінгвістика», спрямована на вивчення взаємозв'язку і взаємодії (інтерації) мови та релігії, що формується в наші дні на перетені теології (богослов'я), релігійної антропології та лінгвістики.

Для розуміння загального культурно-історичного контексту виникнення теолінгвістики як синтетичної дисципліни в сучасному гуманітарному пізнанні, крім зазначеної тенденції повернення до гумбольдтівської антропологічної програми вивчення мови, необхідно враховувати ще й тенденцію інтегрування теологічного знання у світогляд і культуру.

За послідовного здійснення тенденції до інтегрування теологічного знання у світогляд і культуру *homo sapiens* (а для науки про мову він є *homo loquens*, людина, що говорить) постає як *homo religiosus*, людина релігійна. На відміну від бачення людини за секулярного підходу, коли людина постає тільки в «горизонтальному» (земному) плані свого існування, за релігійного підходу людину розглядають насамперед у «вертикальній» площині свого буття. А саме – в її приналежності до антропокосмічної і – теоантропокосмічної («Бого-людино-космічної») реальності, у світлі якої постає за такого бачення і горизонтальний план буття людини. Антропологія, яку розуміють у широкому сенсі як науку про людину, її сутність і буття у світі, починає набувати при

цьому рис релігійної антропології, а стосовно християнства – теоантропології. За висловом С. Л. Франка, оскільки для християнства «людське в людині є боголюдське», то «антропологія за своєю сутністю є теоантропологія» [3, с.120]. За твердженням А. К. Гадомського, який поділяє таке розуміння, «мовознавство виникло як теомовознавство (теолінгвістика) і тільки з століттями набуло світського характеру» [4, с. 19]

У сучасних роботах з теолінгвістики основне завдання цієї дисципліни вбачається, по-перше, в осмисленні того, як мова функціонує в різних «релігійних контекстах» або «релігійних ситуаціях» (Й. П. Ноппен, Д. Кристал, А. Вагнер). І, по-друге, – у вивченні так званої «релігійної мови».

Предметом вивчення в теолінгвістиці можна було обрати також *homo loquens religiosus* (людину мовця-релігієзнавця) або ж релігійну мовну особистість як аналога мовної особистості в лінгвістиці. Однак такий шлях для теолінгвістики – поки що лише потенційна можливість. Нарешті, за найширшого концептуального ракурсу розгляду як предмет теолінгвістики можна обрати релігійну комунікацію. Або, іншою мовою, «над емпіричну», «сакральну», глибинну комунікацію, що охоплює потаємне спілкування Осіб Святої Трійці, спілкування людини і Бога, людини і різних істот надемпіричної природи. А при розширеному розумінні в релігійному світлі – спілкуваннялюдей як особистостей один з одним («про Господа») і навіть спілкування людини і речі.

Центральний момент розгортання теолінгвістики як самостійної дисципліни стосується тлумачення самої ідеї взаємодії (інтерації) різних сфер дійсності. Залежно від обраної інтерпретації вираз «взаємозв'язок мови і релігії», що приймається практично всіма прихильниками цього напрямку для позначення вихідної гносеологічної ситуації під час завдання теолінгвістики, починає обростати своїми предметними смислами. Існують різні стратегії встановлення взаємозв'язку між різними сферами в духовному світі людини, які можуть бути використані (а деякі з них і вже реально використовуються) і при творенні теолінгвістики.

За своїм задумом і своєю основною настановою теолінгвістика, як багаторазово стверджувалося, є інтегративна дисципліна, спрямована на вивчення взаємозв'язку мови та релігії. На перший погляд, така дисципліна в епістемологічному плані нічим не відрізняється від цілої низки подібних дисциплін синтетичного характеру. Ця дисципліна в епістемологічному плані, однак, принципово відрізняється від інших інтегративних дисциплін, що формуються в сучасному гуманітарному пізнанні в рамках реалізації гумбольдтівської програми. Якщо в таких дисциплінах, як психолінгвістика, лінгвокультурологія тощо, об'єднуються в одному розумовому просторі уявлення з дисциплін, які належать до однієї сфери пізнання (наука), то в теолінгвістиці об'єднуються уявлення з дисциплін, які належать до різних («нероздільних») сфер пізнання. А саме в ній об'єднуються лінгвістичні уявлення зі сфери науки і теологічні уявлення зі сфери богослов'я (релігії).

Поєднання уявлень із різних сфер пізнання і духовного життя такого типу створює для осмислення величезні труднощі, масштаб яких спочатку навіть важко усвідомити, хоча й необхідно розуміти, що вони неминучі. Труднощі ці визначаються непростим завданням єднання двох різних традицій мислення – власне наукової та релігійно-богословської з їхніми різними прийомами аргументації, уявленнями про істинність пізнання, прийнятими цінностями тощо. І навіть – глибше – єднання двох типів «ментальностей», що стоять за цими розумовими традиціями.

Специфічну рису самосвідомості сучасної науки про мову становить принцип теоретичного плюралізму, згідно з яким найглибше осягнення лінгвістичної реальності та формування адекватного образу мови виникає на шляху симфонічного єднання безлічі підходів і напрямів як нових, так і традиційних, які розглядають мову в її різних іпостасях крізь призми різноманітних дослідницьких парадигм. Загальнонауковий принцип теоретичного плюралізму стосується становлення як гуманітарної науки загалом, так і окремих дисциплін у її складі. Видається, однак, що за всієї своєї зовнішньої відмінності згадувані варіанти розгортання теолінгвістики –

універсальний і приватно-конфесійний – принципово не суперечать один одному.

Не займаючись спеціально історіографічним та епістемологічним аналізом досліджень, зазначимо, що теолінгвістика і як ідея, і стиль мислення, і як дослідницька практика справді існує. Але, як і будь-яка галузь знання, що формується, особливо галузь знання, що перебуває на самому початку свого становлення, теолінгвістика багатоваріантна у своїх задумах і багатолика у своїх втіленнях. Вона існує в безлічі своїх образів – і явних, і потаємних. У цій ситуації, як це взагалі часто трапляється при створенні інтегративних дисциплін, переважає погляд на таку дисципліну з якогось одного боку. Так, в уявленні богословів теолінгвістика є не цілісною синтетичною теолого-лінгвістичною дисципліною, а радше «полем взаємодії богослов'я і світських наук». В цій взаємодії лінгвістиці відводиться службова роль. В уявленні ж лінгвістів, у такій службовій ролі часто опиняється богослов'я (теологія). Але тільки час покаже, який зі шляхів формування теолінгвістики – тих, що вже намітилися, або ж просто теоретично можливих – стане домінуючим.

### Список використаної літератури

1. Аверинцев С. С. Теология. София-Логос: Словник. Київ : Духи Літера, 2001. 460 с.
2. Humboldt, Wilhelm von. Gesammelte Schriften. Ausgabe der preussischen Akademie der Wissenschaften. Vols. I-XVII, Berlin 1903-36.
3. Каллист (Уэр), еп. Внутрішнє царство. Киев : Дух и літера, 2004. 187 с.
4. Wagner A. Theolinguistik? – Theolinguistik! *Internationale Tendenzen der Syntaktik und Pragmatik*, Acten des 32. Linguistischen Kolloquims in Kassel 1997 (= Linguistik International 1) Peter Lang, Frankfurt. 1999



## **ПРАГМАТИЧНА ГРАМАТИКА: КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ**

Здатність вдало застосовувати граматику другої мови (L2) та успішно спілкуватися з носіями мови пов'язана зі знанням граматичних, прагматичних і соціокультурних норм цільової мови. Частина знань можна успішно перенести з граматики L1, якщо норми однакові або дуже схожі, але більшу частину потрібно вивчати як нову інформацію. Знання також потрібно отримати на практиці, для того щоб поступово застосувати у вільному спілкуванні.

Грамматичні знання стосуються суто лінгвістичних елементів мови – лексики, морфології, синтаксису, правил утворення тощо. Прагматичні знання, для порівняння, зосереджується на тому, як граматичні знання використовують для передачі та інтерпретації намірів мовців, і як вони використовуються для реагування на висловлювання в контексті, в якому вони відбуваються [1]. У ширшому сенсі прагматичне знання передбачає знання цільового суспільства та культури, наприклад, цінності та погляди на соціальні проблеми, правила взаємодії та соціальні ієрархії. Ці знання скеровують використання граматичних знань у прагматичних функціях.

Бахман і Палмер [3] розділили комунікативну компетенцію на два компоненти: граматичну компетенцію та прагматичну компетенцію (остання включає соціолінгвістичну та іллокутивну компетенцію, а також звертається до взаємодії та організації тексту). Таким чином, знання частин мови та вміння ними оперувати переплітаються в процесі спілкування. Таке включення прагматичної компетенції в загальну мету комунікації на другому рівні підкреслює той факт, що прагматика присутня не лише як окремі одиниці в повсякденному спілкуванні, але й як широкий дискурс у частині діалогу, де превалюють лінгвістичні, прагматичні та соціокультурні знання та досвід роботи з цільовою мовою [6].

Ще більш важливим є розуміння того, що лежить в основі прагматичних реалій у даному суспільстві [5]. Тобто, щоб навчити учнів таким висловлюванням, потрібно знати не лише те, як ці вирази реалізуються, але й яка мотивація таких висловлювань і що зазвичай очікують, коли розмова триває. Арундейл [2] стверджує, що до вивчення прагматики і, загалом, взаємодії слід підходити через очікування, які співрозмовники мають від розмови. Наприклад, дивлячись на мовленнєві дії з точки зору очікувань, переконайтеся, що вибір стратегій ґрунтується на очікуваннях мовців щодо того, як дія має бути виражена найбільш відповідним контексту та їхнім намірам; їхні очікування щодо того, як слухачі хотіли б почути висловлювання; і очікування щодо того, що має відбутися [4; 6].

Очікування ґрунтуються на попередніх знаннях мови та соціокультурних норм і досвіді, отриманому під час взаємодії в подібних ситуаціях. У випадку з учнями L2 очікування спочатку здебільшого є результатом навчання та передачі знань і досвіду з L1. Подібним чином інтерпретація та реакція слухачів на прагматичні вирази та на загальну комунікацію ґрунтується на їхніх очікуваннях щодо сказаного, знову ж таки похідних від попередніх знань і досвіду. Тому видається доречним і необхідним, щоб ця граMATика прагматики L2 відповідала очікуванням учнів, щоб підготувати їх до узгодженого та зв'язного використання прагматичних виразів L2 у взаємодії L2 з носіями мови. Тобто, щоб учні успішно брали участь у бесідах L2, вони повинні знати, як передбачати, розуміти та створювати послідовний «потік» розмови та, відповідно, розуміти та передбачати проблеми узгодженості в L2.

Таким чином, граMATика L2 прагматики повинна відображати три типи знань, ілюструючи граMATичні форми, які використовують для вираження та тлумачення прагматичних намірів. Зосереджуючись на прагматичних виразах, граMATика повинна включати такі основні прагматичні напрямки:

- Мовленнєві дії.
- Маркери дискурсу.
- Імплікації.
- Гумор, метафора.

- Дейктичні вирази.

Граматика також повинна містити деякі примітки щодо логічного розвитку розмови в конкретних контекстах.

### **Список використаної літератур**

1. Шахов В.І., Лебедева Н.А. Викладання іноземних мов: зарубіжний досвід: теоретичні аспекти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2021. № 67. С. 20-23.

2. Arundale R. An alternative model and ideological communication for an alternative to politeness. *Pragmatics*, 1999, 9, 119-153.

3. Bachman L., Palmer A. The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 1982, 16, 449-465.

4. Winter S. Expectations and linguistic meaning. Ph.D. thesis. Cognitive Science Department, Lund University, 1998.

[http://www.lucs.lu.se/People/Simon.Winter/Thesis/.](http://www.lucs.lu.se/People/Simon.Winter/Thesis/)

5. Humeniuk I., Kuntso O., Lebedieva N., Osaulchuk O., Dakaliuk O. Moodle as e-learning system for ESP class *Independent Journal of Management & Production.* 2021, N. 12(6). P. 646-654.

6. Yamada M. *The pragmatics of negation: Its functions in narrative.* Tokyo: Hituzi Syobo, 2003.

*Лісниченко Алла, Дерун Віталіна  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

## **STUDENT TEACHERS' REFLECTIVE PRACTICE AS A METHOD OF ENHANCING TEACHING MASTERY**

Reflective practice is an effective method for enhancing teaching mastery. Reflective teachers develop a deeper understanding about the results of their own

actions, their teaching style. In this article we will reveal the essence of student teachers' reflective practice.

According to researchers, reflective practice is a process for making meaning out of one's experiences. Learning is not simply a matter of seeing or hearing new information. Instead, in order to learn, we must actively construct our knowledge. Critically reflecting on our ideas, thoughts, and encounters is a way to understand them, connect them to what we already know, and interrogate them in order to come away with some new insight into ourselves and our world.

Literature analysis of the studies exploring reflection practice demonstrates that scholars recognize the following model of it: experience, reflection, action (ERA).

In order to build a reflective habit or mindset researchers recommend to ask oneself questions [2].

B. R. Saylag recognizes two major approaches available to selfmonitoring in teaching through personal reflection: self-reporting, and audio or video recordings of a lesson plan.

The researcher considers a diary account of a lesson diary or journal in which the teacher makes an honest and open report of what happened in a lesson to be an efficient technique, which improves teaching. A diary account of a lesson involves recording recollections of a lesson in as much detail as possible after the lesson is taught. The diary may be used to record several kinds of information. In the author's opinion, keeping a diary account of teaching should be accompanied by regular review and analysis of what has been recorded if it is to serve as a source of professional growth [3].

The result of M. Z. Iqbal's study revealed that a significant relationship exists between involvement of teachers in reflection-in-action and smooth progression of lesson plan [1].

Reflective practice provides student teachers an awareness to search out better solution to cope with problematic situations occurred during the teaching process, improve their teaching style.

## References

1. Iqbal M. Z. 82 Reflection-in-Action: A Stimulus Reflective Practice for Professional Development of Student Teachers. Bulletin of Education and Research. 2017, 39 (2), 65-82.
2. Reflective practice student toolkit. The Center for Engaged Learning. Providence College. Available at <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.providence.edu/dist/6/32/files/2019/08/REFLECTIVE-PRACTICE-Student.pdf>
3. Saylag B. R. Critical Reflections on Professional Development: Psychological Perspectives on the Methodological Underpinnings and Motivational Practices of Teaching English . Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2013, 82, 695-700.

*Малащук-Вишневецька Наталія  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ГРИ СЛІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Гра слів є невід'ємною культурною складовою комунікації у будь-якій мові. Письменники активно використовують цей стилістичний прийом для більш детального розкриття характерів персонажів або глибшого розуміння суті подій у творі.

Гра слів зазвичай ґрунтується на обігруванні різних значень або звучань одного слова. Це призводить до непорозуміння між персонажами, що створює певний комічний ефект. Гра слів, відома як паронимазія, також включає оксюморон, парадокс і зевгму.

У стилістиці розрізняють різні типи гри слів. Як правило, цей прийом реалізується через взаємодію окремих властивостей слова, найбільш поширеними вважаються омонімія, багатозначність, а також відмінність у значенні фразеологічних одиниць, гра числами, фонетичне членування слів тощо. Гра слів класифікується в залежності від способу її творення, наприклад,

на основі лексичних властивостей її компонентів, пунктуації або поділу ідіом.

Перекладачів часто збиває з пантелику гра слів, особливо в художній літературі. Цей стилістичний прийом завжди ускладнює процес перекладу на іншу мову. Це цілком зрозуміло, тому що омоніми в одній мові не є тотожними в іншій. Те ж саме стосується ідіом, паронімів, які іноді не збігаються в різних культурах. Труднощі при перекладі таких одиниць полягають в першу чергу в тому, що семантика і емоційність слів, що лежать в їх основі, не збігаються у мовах оригіналу та перекладу. Необхідно звернути увагу на семантику обох основних елементів і знайти їх аналоги в іншій мові. Якщо це неможливо зробити, можна створити нову семантичну основу.

Найкращим методом перекладу гри слів є переклад за допомогою гри слів засобами іншої мови. Наприклад:

*«We called him **Tortoise** because he **taught us**» [1, с. 88].*

*«...ми звали її **Черешанкою**... Бо вона завжди ходила у **шанці**...» [2, с.43].*

В цьому прикладі перекладач зберіг посилання на слово «черепаха», змінивши семантику лише другої частини цього складеного слова.

Наступним способом передачі гри слів з однієї мови на іншу є калькування або напівкалькування, тобто переклад частин словосполучення слово в слово без істотних змін. Воно характеризується повною семантичною відповідністю. Наприклад:

*«Here one of the guinea-pigs cheered, and was immediately **suppressed** by the officers of the court. (As that is rather a hard word, I will just explain to you how it was done. They had a large canvas bag, which tied up at the mouth with strings: into this they slipped the guinea-pig, head first, and then sat upon it)» [1, с. 107].*

Валентин Корнієнко переклав цей абзац наступним чином:

*«Тут одна з морських свинок заплодувала, і її негайно **придушили** судові виконавці. (Оскільки слово це непросте, я поясню його описово: виконавці взяли великого полотняного мішка, заплотили в нього свинку сторч головою і сіли зверху)» [2, с. 52].*

В даному фрагменті гра слів реалізується за рахунок лексем «suppressed» і

«придушили», які за своєю семантикою абсолютно співпадають. Однак, така відповідність трапляється не часто, а якщо вже трапляється, тоді для адекватного перекладу немає ніяких перепон.

Якщо після детального і глибокого аналізу гри слів, перекладач зробив висновок, що вона не підлягає адекватному перекладу, тоді вибір робиться на користь змісту, а не форми і каламбур передається як звичайний текст. Такий прийом називається опущення.

Отже, переклад гри слів українською мовою – це непросте завдання, яке вимагає від перекладача глибоких знань мови оригіналу і перекладу, винахідливості та творчого підходу.

### **Список використаної літератури**

1. Carroll L. Alice's Adventures in Wonderland. Chicago, Illinois: Volume One Publishing, 1998. 120 p.
2. Керрол Л. Аліса в Країні Чудес (пер. Валентина Корнієнка). Київ «АБАБАГАЛАМАГА», 2001. 121 с.

*Манжос Ельвіра, Макодай Інна  
Вінницький національний медичний університет  
ім. М. І. Пирогова*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ**

Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі в умовах сучасної вищої педагогічної освіти є однією з головних у низці актуальних освітніх проблем. Це зумовлено необхідністю формування у студентів професійного мислення, яке має базуватися на високому рівні теоретичної, методологічної та світоглядної культури [2, с. 330].

Тому виникає необхідність реалізації «досконалішої концепції і

технології, впровадженні нових підходів до вирішення освітніх завдань на всіх рівнях підготовки, починаючи з початкової і завершуючи вузівською» [5, с. 4].

Одна з основних вимог сучасного ринку праці до фахівця – це, насамперед, відповідний рівень його професійно-термінологічної компетентності: здатність ефективно здійснювати професійну діяльність, гнучкість і мобільність у виконанні функціональних обов'язків, розуміння важливості власних результатів роботи та інше [4, с. 197].

У сучасних педагогічних дослідженнях (В.Байденко, Н.Бібік, В.Безпалько, І.Зязюн, О.Овчарук, Л.Петровська, Л.Пуховська, О.Савченко, Г.Терещук, А.Хуторський та інших) широко впроваджується компетентнісний підхід, який розглядається дослідниками як методологічний підхід, де пріоритетною є спрямованість на навчання, студента, самовизначення та самоактуалізацію.

Проблемі формування професійно-термінологічної компетентності присвячені наукові праці С.Бондар, В.Давидова, К.Корсак, А.Маркової, Дж.Равена, В.Стрельнікова, С.Тищенко, Л.Хоружої, І.Ящук, в яких представлені загальнотеоретичні питання, що стосуються структури та змісту поняття професійно-термінологічної компетентності. Проблеми формування професійної компетентності розглянуті в працях Н.Баловсяк, І.Бавшина, Д.Мірошина та інших.

Різні аспекти проблеми професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців в Україні висвітлювали: І. Гушлевська (поняття компетентності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці); О. Локшина (розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу); О. Пометун (компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти) тощо.

Таким чином, комунікативна діяльність майбутнього фахівця медичної сфери – це складний процес відображення професійної культури в процесі діяльності, що вимагає необхідність розширення підходів професійної компетентності студентів у процесі професійної підготовки. Розвиток



комунікативної культури в процесі вивчення іноземних мов здійснюється в практичній діяльності, що передбачає організацію різних способів навчання. Використання інтерактивних методів дозволяє засвоювати навчальний матеріал у формі активної діяльності, а не у формі його заучування, вимагаючи застосування індивідуальних пізнавальних стратегій для розвитку комунікативних навичок. Це дозволяє студентам не лише краще засвоїти іноземну мову як предмет вивчення, а й сприяє виробленню умінь, необхідних у майбутній професійній діяльності.

Стрімке збільшення обсягу навчального матеріалу з одночасними тенденціями зменшення часу на його вивчення вимагають інтенсифікації процесу навчання. Навчання професії полягає в здатності оволодіти професійними знаннями та вміло оперувати ними, одержавши різні фахові ролі в роботі з колективом [1; 3; 6]. Це зумовлює потребу пошуку ефективних шляхів організації та управління процесом навчання, засобів контролю, засвоєння знань, а також пошуку резервів підвищення якості навчання. Нині джерелом таких резервів, може бути застосування в процесі навчання комп'ютерної техніки.

Стрімкий розвиток та активне використання в суспільстві сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) призвели до істотних змін у системі професійної підготовки майбутніх фахівців. Використання засобів ІКТ у професійній освіті є досить актуальним.

Структура професійно-термінологічної компетентності стає більш комплексною. Епоха інформатизації суспільства передбачає, що студент має чітко усвідомити, що комп'ютер та периферійне обладнання є основними інструментами в його майбутній професійній діяльності, які здатні полегшити розв'язок цілого ряду професійних завдань. Саме тому кваліфікованому фахівцю слід вміти серед широкого кола програмних засобів відшукати такий, який досить швидко та ефективно допоможе отримати потрібний результат.

Слід зазначити, що в сучасному тлумаченні терміну «інформаційна компетентність» найчастіше має на увазі використання комп'ютерних

інформаційних технологій, а точніше визначення слід трактувати як «комп'ютерна інформаційна компетентність».

Отже, професійно-термінологічна компетентність є інтегративною сукупністю якостей та вмінь, яка вміщує універсальні способи пошуку, одержання, обробки, подання і передачі інформації, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизації і перетворення інформації в знання.

### **Список використаної літератури**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний редактор В.Т.Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. 1440 с.
2. Дичківська І.М. Формування інтелектуальних мотивів у контексті інноваційного навчання в підготовці фахівців: методологія, технологія, теорія, досвід, проблеми : Збірник наукових праць. Ч. 3. Київ-Вінниця, 2003. С.327-331.
3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
4. Кірсанов В.В. Технологія проектування поліфункціональних соціально-культурних програм. Вісник КНУКіМ. “Педагогіка”. 2002, № 6. С. 197.
5. Підласий І.П., Трипольська С.А. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя. Рідна школа. 1998. №1. С.3-8.
6. Roliak, A., Dutka H., Mylytsya K., Matiienko, O., Oliinyk N. Problem-based learning in pedagogic tertiary education: European and Denmark environment. *Independent Journal of Management & Production*. 2021. Vol 12. № 3. (May 2021). pp. 71-84

*Матіюк Дмитро*  
*Вінницький державний педагогічний університет*  
*імені Михайла Коцюбинського*

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ**

Динамічне зростання економіки, науково-технічний прогрес, технологічні інновації та глобалізація суспільства зумовлюють необхідність розвитку неперервної освіти. Про актуальність освіти впродовж життя свідчить той факт,

що існує пропорційна залежність між зростанням рівня розвитку всіх суспільних сфер життя суспільства і підвищенням освіченості особистості, яка бере безпосередню участь у цих процесах.

Головним результатом науково-технічного прогресу та стрімкого розвитку суспільства в ХХ столітті став перехід від поняття «освіта на все життя» до поняття «освіта впродовж життя». У дослідженні розвитку неперервної освіти важливим є визначення передумов, що вплинули на цей процес. Ураховуючи те, що соціально-педагогічні чинники мають вагомий вплив на розвиток освіти в країні, було проаналізовано цей напрям розвитку Німеччини і виокремлено соціально-педагогічні передумови розвитку неперервної освіти у цій державі [1].

Як свідчить аналіз матеріалів, презентованих групою експертів «Освіта в Німеччині», яких підтримали конференція міністрів культури федеральних земель (КМК) та федеральне міністерство освіти і науки (BMBWF) ключовими викликами є: кадровий потенціал, управлінська діяльність, практична підготовка фахівців. Розвиток освіти відбувається відповідно до загальносуспільних та економічних тенденцій. Загальні умови розвитку визначають 4 ключові критерії: демографія, економічний розвиток, зайнятість, а також сімейні цінності.

Для середньо- та довготермінового планування освітніх пропозицій велике значення має те, як відбувається демографічний розвиток у відповідних освітніх фазах у типових вікових групах. Упродовж останніх 5 років у Німеччині спостерігається ріст народжуваності після багаторічного зниження.

Також із 2010 року імміграція в Німеччину перевищує еміграцію. Сальдо зростання населення – різниця між імміграцією та еміграцією досягло свого найвищого показника у 2015 році – 1,1 млн. людей. Люди, які щойно іммігрували в Німеччину, складають певну частку від загальної кількості осіб із міграційним фоном в освітній системі [2].

3-поміж родин із міграційним фоном повні сім'ї складають 85% від загальної кількості, що суттєво відмінно від ситуації із сім'ями, які не мають міграційного

фону. Більше ніж половина сімей іммігрантів має одну дитину (52%); третина сімей (37%) – двох дітей і 11% з них мають щонайменше три дитини.

Частка дітей, які виховуються безробітними батьками з низькою професійною кваліфікацією, дещо знизилася порівняно з 2006 роком. У той же час частка дітей із сімей, що знаходяться в зоні ризику (бідність) зросла. Загалом у сім'ях із міграційним фоном батьки досить часто мають вищу освіту або завершену професійну освіту, причому багато залежить від країни їхнього походження .

Суспільна увага до потреб дитини, ціла низка чинників: з-поміж них популяризація тренду підвищення кваліфікації, зростання народжуваності, імміграційні процеси впливають наразі на освітню галузь. Це також відображається на кількості учасників освітніх процесів: спостерігається значне зростання кількості дітей на етапі ранньої освіти. Актуалізація процесу підвищення кваліфікації має наслідком насамперед збільшення кількості студентів.

Умовою надання високоякісних освітніх послуг є кваліфікований освітній персонал. Кількісні характеристики кадрового забезпечення освітньої галузі прямо залежать від кількості учасників освітнього процесу. Упродовж 2006 – 2016 рр. зросла кількість педагогічних працівників шкіл за (+62%) та вищих навчальних закладів (+39%). У майбутньому попит буде і надалі зростати переважно у зв'язку із демографічними змінами. Те ж саме стосується й інших освітніх напрямків. Зауважимо, що ситуація в школах буде загострюватися, що зумовлено передовсім віковою структурою педагогічних працівників у якій велика частка 50-річних педагогів. Подібною є ситуація із кадровим забезпеченням у вищій школі. Окрім того варто подбати й про педагогічних працівників для потреб інклюзивної освіти. Можливості у підвищенні кваліфікації помітно зростають хоча залишаються соціальні та регіональні диспропорції у цьому плані. Зауважимо також, що громадяни віком від 16 до 30 років із міграційним фоном рідше вступають до вищих навчальних закладів, аніж люди того ж віку без міграційного фону. У сільській місцевості

зменшується середній показник кількості учнів, починаючи із 2006 року. В економічно слабших районах багатьох земель закривають початкові (-11%) та професійні школи (- 26%) [2].

### **Список використаної літератури**

1. Єгорова О. І. Німецькомовна Європа: нарис із лінгвокраїнознавства : навчальний посібник . Суми : Сумський державний університет, 2019. 195 с.

2. Bildungsbericht in Deutschland. URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (дата звернення: 02.10.2022).

*Мельник Катерина*

*Київський національний лінгвістичний університет*

## **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Відомо, що більшість учителів англійської мови у світі не є носіями цієї мови, і для того, щоб добре її викладати, необов'язково володіти мовою, як рідною. Викладач повинен мати певний рівень володіння англійської мови, але вміння викладати її є невід'ємною складовою його професіоналізму. Для ефективного викладання ми повинні розглянути специфічні мовні компетентності вчителя. До них ми відносимо:

- правильне розуміння текстів;
- вміння навести хороші мовні моделі;
- підтримувати використання англійської мови у спілкуванні на уроці;
- надавати приклади слів і граматичних структур, давати точні пояснення (наприклад, словниковий запас і мовні моменти);
- слідкувати за правильністю свого мовлення та письма;
- дати правильний відгук про мовлення учнів;

- давати завдання відповідного рівня складності;
- надавати учням можливість збагачувати їх мову [1].

Однак, впевненість вчителя мови також залежить від його чи її власного рівня володіння мовою, тому вчитель, який вважає себе слабким у володінні цільовою мовою, матиме зниження впевненості у своїх здібностях викладання та неадекватне відчуття професійної легітимності [6, с. 8].

Багато хто пов'язує мовний компонент із методичним компонентом, щоб учителі практикували мовні навички, необхідні для впровадження певних стратегій навчання в класі [2, с. 590]. Таким чином знання мови пов'язане з навчанням у класі та виконанням конкретних навчальних завдань.

Роль змісту знання – це проблема, яка постійно виникає в освіті вчителів другої мови, і стосується вона того, що таке знання змісту або предмету викладання мови, і, отже, питання про те, що повинні знати вчителі, щоб повністю розкрити свій потенціал як вчителі мови. Ми повинні розрізняти знання і навички оскільки, незважаючи на те, що існує мало розбіжностей щодо практичних навичок, якими мають оволодіти вчителі мови, існує набагато менше згоди щодо того, яким є формальним чи академічним предметом викладання мови. Знання змісту стосуються того, що вчителі повинні знати про те, що вони викладають (включаючи те, що вони знають про саме викладання мови), і являють собою знання, якими не будуть ділитися з вчителями інших предметних областей. Традиційно знання змісту викладання мови черпалися з дисципліни прикладної лінгвістики, яка виникла в 1960-х роках – приблизно в той самий час, коли викладання мови відновлювалося з появою нових методологій, таких як аудіолінгвізм і ситуативне навчання мови [5, с. 48].

Прикладна лінгвістика створила сукупність спеціальних академічних знань і теорій, які забезпечили основу нових підходів до викладання мови, і ця база знань була представлена в навчальних програмах магістерських програм, які почали пропонуватися з цього часу. Як правило, вона складався з курсів з аналізу мови, теорії навчання, методології, а іноді й навчального практикуму, але практичні навички викладання мови часто недооцінювалися. Дискусія про

зв'язок між теорією та практикою відтоді триває. Частина плутанини, яка часто виникає в дебатах щодо питання теорії проти практики, пов'язана з нездатністю розрізнити дисциплінарні знання та педагогічні знання. Тут важливо підкреслити, що дисциплінарні знання є частиною професійної освіти і не перетворюються на практичні навички. Коли в 1960-х роках викладання мови з'явилося як академічна дисципліна, ці дисциплінарні знання в основному черпалися зі сфери лінгвістики, але сьогодні вони охоплюють набагато ширший діапазон змісту.

Знання педагогічного змісту, з іншого боку, стосуються знань, які забезпечують основу для навчання мови. Це знання, отримані під час вивчення викладання мови та самого вивчення мови, і які можна різними способами застосувати для вирішення практичних питань у викладанні мови. Тест знань вчителів, розроблений Cambridge ESOL, є прикладом нещодавньої спроби забезпечити основу відповідних знань педагогічного змісту для вчителів початкового рівня. Література з вивчення мови часто чітко поділяється на тексти, що стосуються дисциплінарних або педагогічних знань.

Наступним важливим компонентом професійних знань у сучасних класах є знання термінів «технологічний педагогічний зміст», або ТРСК [4, с. 1029] – тобто здатність включати та інтегрувати технології в навчання. Залежно від рівня технологічної майстерності вчителя, що може включати «вміння спочатку використовувати певну технологію; по-друге, можливість створювати матеріали та дії з використанням цієї технології; і по-третє, можливість навчати за допомогою технології» [3].

Стати вчителем мови також передбачає навчитися «розмовляти по-своєму», тобто оволодіти спеціальними термінами, які ми використовуємо між собою і які допомагають визначити предмет нашої професії. Це означає ознайомлення з декількома сотнями спеціалізованих визначень, таких як орієнтація на учня, автономія учня, альтернативне оцінювання, змішане навчання, фонема, загальна європейська структура, які ми використовуємо щодня, коли говоримо про наше навчання. Уміння використовувати

відповідний дискурс (і, звичайно, розуміти, що вони означають) є одним із критеріїв приналежності до професії вчителя мови.

### **Список використаної літератури**

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Strasbourg 2001-2003. 259 p.
2. Kamhi-Stein, L. D. Nonnative English-speaking professionals. In M. Celce-Murcia, M. A. Snow, & D. Brinton (Eds.), Teaching English as a second or foreign language (pp. 586-600). Boston, MA: Heinle Cengage, 2014.
3. IT competency Framework for Teacher, version 2012. [Electronic resource]. Mode of access: <http://archieff.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Ict-bekwaamheidseisen/it-competencyframework.pdf>
4. Mishra, P., Koehler, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 2006, 108 (6), 1017-1054.
5. Richards, J., Rodgers, T. Approaches and Methods in Language Teaching (p. 204). New York: Cambridge University Press, 2001.
6. Seidlhofer B. A concept of international English and related issues: from «real English» to «realistic English». Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, 2003. 28 p.

*Мельник Людмила  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

### **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО**

Актуальною проблемою професійної освіти останніх десятиліть є технологізація педагогічної діяльності. Реалізація цього процесу потребує нових підходів до організації освітнього процесу та вибору його складових (цілей, змісту, форм, методів і засобів), а також підготовки педагогічного колективу до



цієї діяльності. Впровадження сучасної моделі навчання в практику закладів вищої освіти (ЗВО) пов'язано з розробленням і застосуванням сучасних освітніх технологій.

Вивчення передового педагогічного досвіду в нашій країні та за її межами, вимоги сучасного суспільства до освіти довели значущість і значну можливість реалізації означених шляхів через впровадження в освітній процес проектної технології. Увагу до методу проектів пояснюється тим, що проектну діяльність можна розглядати як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Сутність проектної технології визначається у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує освітній процес до структурних та організаційних вимог навчального проектування. Останнє, в свою чергу, передбачає системне та послідовне моделювання тренувального вирішення проблемних ситуацій, котрі потребують від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розробку оптимальних шляхів вирішення проектів, їх неодмінний публічний захист та аналіз підсумків впровадження. Проектна технологія відповідає за встановлення міцного зворотного зв'язку між теорією та практикою в процесі навчання студента.

У процесі застосування проектної технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пізнавальні навички студентів, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо.

Незважаючи на те, що проектна методика припускає самостійне вирішення проблеми студентами, досить ефективними є методичні рекомендації чи інструкції, в котрих вказується необхідна та додаткова література для самоосвіти, вимоги викладача до якості проекту, форм і методів кількісної й якісної оцінки результатів проектування. Інколи можна виділити алгоритм проектування або інший поетапний поділ діяльності. Таким чином, створюється інформаційно-методичний пакет проекту.

Проектне навчання істотно трансформує роль педагога в керівництві ним. Викладач за такого підходу перетворюється на консультанта, порадирика, координатора, котрий направляє думку студента в потрібне русло самостійного пошуку, допомагає вибрати джерела інформації( проте не пропонує вирішення проблеми в готовому вигляді). На консультаціях викладач лише відповідає на запитання. Можна проводити семінари-консультації для того, щоб колективно розглядати проблеми, котрі виникають у багатьох учнів, студентів під час проектного навчання. Викладач має не лише добре знати свій навчальний предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки їх зіткнення.

Проектне навчання заохочує та підсилює щире прагнення до навчання з боку студентів, тому що воно: особистісне орієнтоване; використовує безліч дидактичних підходів: навчання у справі, незалежні заняття, спільне навчання, мозковий штурм, рольову гру, евристичне та проблемне навчання, дискусію, командне навчання; має високу мотивацію, що означає зростання інтересу та включення в роботу в міру її виконання; підтримує педагогічні завдання в когнітивній, афективній і психомоторній сферах на всіх рівнях – знання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу; дозволяє вчитися на власному досвіді та досвіді інших у конкретній справі.

Отже, підготовка та захист проектів це практичний шлях надбання навчального досвіду, активного включення й реалізації життєвих планів студента.

### **Список використаної літератури**

1. Мельник Л.В. Метод проектів у контексті сучасної освіти. Педагогічні науки. Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : зб. наукових праць. Ч.1. Суми : Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. С. 86-92

## **АПОКАЛІПТИЧНА ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНУ Д. КОУПЛЕНДА «ДІВЧИНА В КОМІ»**

Дуглас Коупленд – культовий канадський письменник, який здобув світову популярність і визнання декількох поколінь читачів. Він написав тринадцять романів, збірку коротких оповідань, сім документальних книжок та низку драматичних творів і сценаріїв для кіно та телебачення.

Роман «Дівчина в комі» вперше був опублікований у Harper Collins Canada у 1998 році. Книга була названа на честь пісні групи The Smiths «Girlfriend in a coma». Роман був написаний і вийшов у світ наприкінці ХХ ст. Саме в той час більшість людей вірили, що в 2000 році відбудуться глобальні зміни для людства, а може навіть настане кінець світу. Символічним є і час, коли головна героїня твору Карен впадає в кому – це 1979 рік, що викликало резонанс в британських читачів, більшість з яких вважала 1979 рік початком кінця світу.

Апокаліпсис у трактуванні Д. Коупленда має соціальний характер. Кінець світу – це результат діяльності самих людей, бо його причиною стає екологічна катастрофа та зміщення парадигми цінностей. Ця проблематика у творчості письменника еволюціонує. У першому романі «Покоління Х» ядерна катастрофа – лише видіння, в наступному романі «Життя після Бога» – спогад, а в романі «Дівчина в комі» – реальна подія у містико-фантастичному сприйнятті героїв. При цьому, саме в останньому романі письменник знаходить відповідь на запитання: що робити? як подолати кризу? як змінити світ? На зміну запереченню реальності приходить повернення до вічних цінностей та окреслення варіантів подальшого розвитку.

У романі розповідається про групу друзів, що вирости у Ванкувері наприкінці 1970-х років. У ніч підліткової вечірки одна з головних дійових осіб, Карен, впадає в кому. Найбільш тривожним було те, що вона наче очікувала цю подію, давши своєму хлопцеві Річарду лист, в якому описувала, яке жахливе

майбутнє чекає на все людство, і в цьому листі вона висловила бажання заснути на тисячу років, щоб не бачити цієї антиутопії.

Д. Коупленд буквально на перших сторінках роману показує те майбутнє, яке може стати наслідком подібного способу життя, що дає можливість стверджувати, що в творі наявні риси антиутопії. Спочатку автор описує сон Карен, який був немов баченням з майбутнього: *«Майбутнє – не таке вже хороше місце. <...> Я бачила нас <...> всі стали старшими <...> але «сенс» зник. А ми цього навіть не помітили. Ми самі стали безглуздими»* [1].

Люди уві сні Карен стали брудними, неохайними, більш «електронними», немов механічні машини, а очі головних героїв були порожніми, холодними і байдужими, що свідчить про так званий «вибух автоматизації»: світ наповнюється бездушними механізмами (комп'ютерною технікою, автоматами, машинами), які поступово починають витіснити і справжні почуття людей, тому героїню опановує страх.

Доводячи образи до абсурду, автор не тільки малює антиутопічну картину світу, а й доводить її до логічного завершення, в результаті чого в творі можна побачити і риси науково-фантастичної прози, і постапокаліптичного роману. Бачення героїні переростає в пророкування кінця світу – підсумку, до якого прийде людство, якщо не впорається з безцільністю свого існування.

Символічно, що своєрідний «кінець світу» відбувається спочатку в духовному плані: люди втрачають себе і свій сенс життя, як уже було сказано вище; а потім ми бачимо кінець світу і в фізичному плані: світ руйнується, люди гинуть в магазинах, машинах, на робочих місцях, навколо залишається лише хаос. Цікаво, що смерть до людей приходить у вигляді сну, символізуючи таким чином ту духовну сплячку, в якій вони перебували все своє життя.

Однак автор не зупиняє на цьому розповідь, а показує постапокаліптичну картину світу. Земля стає безмовною: не залишається ні шуму машин, ні голосів, ні музики. Дороги заповнені наполовину іржавими машинами, кругом лежать скелети. Будинки руйнуються, супермаркети населені різними тваринами і комахами, а атмосфера забруднена відходами, які викидають реактори і заводи; всюди радіація, від якої дерева стають коричневими. У

більшості продуктів і ліків закінчується термін придатності.

Примітно, що герої як і раніше не розуміють причин кінця світу і своєї часткової вини в цьому. Усвідомлення причин страшної катастрофи приходить до них після появи Джареда, примари їх померлого друга. Він з'являється, ніби якийсь посланник згори. Тільки Джаред бачить, як героям потрібно змінити свою поведінку, щоб знайти сенс життя і зробити його наповненим.

Таким чином, автор показує, що змінити життя можна лише постійним пошуком істини, зверненням до свого внутрішнього «я». Він ніби попереджає, що порятунок людства лежить в повному його переродженні.

### **Список використаної літератури**

1. Коупленд Д. Подружка в комі. URL: <http://www.um.co.ua/3/3-16/3-164792.html>

*Мирковіч Інна*  
*Південноукраїнський національний педагогічний університет*  
*імені К.Д.Ушинського*

### **КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАГІСТРАНТІВ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ**

Необхідність впровадження в процес навчання когнітивно-комунікативного підходу обумовлена сучасними світовими тенденціями щодо організації освітнього процесу за освітнім ступенем «Магістр» у закладах вищої освіти у відповідності до когнітивних здібностей студентів та формування в них здатності до наукової комунікації в іншомовному суспільстві.

Проблему когнітивного підходу до навчання студентів досліджувало чимало методистів та лінгвістів, а саме: І. Бім, Л. Босова, Г. Губіна, О. Вовк, О. Селіванова, С. Шатілов, А. Chamot, I. Galindo, A. Johns, A. Kecskés, R. Oxford та інші. Однак особливості застосування цього підходу при роботі з науковим дискурсом ще недостатньо висвітлені і потребують більш пильної уваги з боку науковців. Тому мета нашої роботи – розкрити зміст когнітивно-

комунікативного підходу до навчання та обґрунтувати доцільність розвитку когнітивно-комунікативних вмінь магістрантів на заняттях з дисципліни «Основи наукової комунікації».

Визначимо спочатку поняття «когнітивно-комунікативний підхід» до навчання магістрантів наукової комунікації іноземною мовою. Слово «когнітивний» походить від латинського слова «cognitio» – знання, пізнання, тому когнітивний підхід фокусується на осмисленні знань та пізнанні нової сфери, на свідомому використанні матеріалу, що вивчено, та його зв'язку з новою інформацією.

Когнітивний підхід до навчання, стверджує С. Боднар, імплементується в тому випадку, коли той, хто навчається, виступає активним діячем процесу навчання, а не пасивним реципієнтом навчальної діяльності викладача [1, с. 36]. Наголосимо, що когнітивний підхід у навчанні робить комунікативну методику навчання більш динамічною та виявляє новий імпульс для поновлення науково-методичної думки. І. Мирковіч акцентує, що когнітивний підхід «забезпечує активну взаємодію магістрантів на занятті, допомагає моделювати ситуації науково-професійного спілкування іноземною мовою відповідно до спеціалізації дисципліни, що вивчається, і стимулює мовленнєво-мисленнєву активність учасників наукової комунікації» [2, с. 98]. Щодо комунікативного підходу, то він дозволяє опанувати іноземну мову наукового спрямування на рівні, достатньому для адаптації в науковому співтоваристві країні, мова якої вивчається; дає магістрантам інструмент для навчання, перетворюючи іноземну мову на такий самий спосіб пізнання світу, як і рідна мова [3].

Щодо розвитку когнітивно-комунікативних умінь магістрантів на заняттях з дисципліни «Основи наукової комунікації», то увага акцентується на усвідомленій цілепокладальній науковій діяльності, яка передбачає: проведення аналізу даних, порівняння гіпотез, пояснення термінів, інтерпретацію певної наукової інформації, виокремлення спільного та відмінного між ключовими поняттями, розмежування термінів схожих за своїм походженням і змістом; встановлення логічних зв'язків у процесі комунікативної взаємодії й активність

студентів у процесі вирішення дослідницьких завдань іноземною мовою.

Наголосимо, що в процесі занять з дисципліни «Основи наукової комунікації іноземною мовою» нами впроваджувалися такі когнітивно-комунікативні завдання, які були зорієнтовані на проведення інтелектуальної роботи, що сприяє створенню власної продукції наукового стилю мовлення, а саме: виступи з науковими доповідями, під час роботи з якими студенти повинні були зробити планування виступу, пов'язати його з власною магістерською роботою, що виконується протягом року, обґрунтувати доцільність проведення експерименту; представити презентаційний матеріал для кращого усвідомлення інформації, що надається; прослухати виступи інших магістрантів та провести аналіз їх виступів за відпрацьованою раніше з викладачем схемою; виразити власну думку щодо прослуханої інформації та аргументувати свою точку зору. Крім того, в освітній процес запроваджувалися ділові ігри наукового змісту, «інтелектуальні» інтерв'ю, міні-конференції, відеопрезентації власних досліджень, пояснення ключових понять англійською мовою, порівняння норм та правил ведення наукової комунікації англійською та рідною мовами, написання тез англійською мовою на міжвузівську конференцію, проведення онлайн зустрічей з представниками зарубіжної наукової еліти (участь у наукових вебінарах, організованих науковими співтовариствами, наприклад, Clarivate «Latest news from Web of Science», Oxford University Press, Research Gate та іншими).

Відтак, наголосимо, що під час запровадження когнітивно-комунікативного підходу в процес навчання магістрантів їх когнітивно-комунікативні вміння формуються у взаємозв'язку з розвитком розумових здібностей та мисленнєвої активності. Увага акцентується на процесі усвідомленого засвоєння матеріалу та систематичному і послідовному формуванні в студентів освітнього ступеня «Магістр» здатності до наукової комунікації в іншомовному суспільстві.

## Список використаної літератури

1. Боднар С. В. Когнітивний підхід до формування англомовної лексичної компетентності студентів економічних спеціальностей. Наука і освіта : науково-практичний журнал, 2014, №10/СХХVII, 34-38.

2. Миркович І. Л. Навчання майбутніх журналістів іншомовного діалогічного мовлення в аспекті когнітивно-комунікативного підходу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 74. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. С. 97-101.

3. Пономарёва О. И., Витухина Н. В., Новик С. А. Когнитивно-коммуникативные и индивидуально-ориентированные методики преподавания иностранного языка в высшей технической школе. URL: [http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/5\\_ponomarjovao.i..doc.htm](http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/5_ponomarjovao.i..doc.htm) (дата звернення 8.10.2022).

*Мулик Катерина*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»*

## **КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Культурологічний підхід у векторі інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки містить основні поняття – культура, педагогічна культура, культура мови, культурологія.

Культура – одна з основних категорій у системі гуманітарних дискурсів і є предметом вивчення наукових дисциплін – філософії, культурології, мистецтвознавства, історії, етнології, психології, педагогіки та інших. У спеціальній педагогічній літературі вперше поняття «педагогічна культура»



згадується в роботах В. Сухомлинського, який визначав її як індивідуальну, особистісну характеристику, пов'язану як і з викладацькою, так і з виховною діяльністю [4]. О. Савченко визначає культуру як сукупність матеріальних та духовних цінностей, як специфічний спосіб людської діяльності, як процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості вчителя. Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутнього вчителя з позиції культурологічного підходу, поняття «культура» подається через її аналіз на ціннісному (аксіологічному), системноцілісному та особистісно-діяльнісному рівнях [3, с. 146].

«Культура мови» тлумачиться як дотримання усталених норм вимови, слово- та формовживання й побудови фраз. Основи культура мови закладаються в сім'ї, в дошкільному віці, однак систематичне, організоване навчання мови починається в школі [1, с. 182]. Термін «культурологія» в 1909 р. запропонував німецький філософ і фізик В. Освальд, який виявив різницю між культурологією та соціологією, а також використав цей термін для опису специфічних явищ, яким є культура як феномен суто людської діяльності.

Реалізація культурологічного підходу у вищій школі характеризується такими показниками: звернення освітнього процесу до особистості студента як основного предмета освіти; організація навчання не як сукупності заходів, а як цілісної системи взаємодії викладача і студента; здійснення освіти в контексті світової і національної культури; підтримка індивідуальності, розвиток суб'єктивних властивостей студентів; істотне підвищення педагогічної культури викладачів. Культурологічна освітня парадигма орієнтує не на знання, а на освоєння елементів культури.

Культурологічний підхід має істотне значення для визначення шляхів інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників. По-перше, він концентрує увагу на ціннісно-орієнтаційному змісті культурологічної освіти, сприяє формуванню глобального мислення студентів та створює інтелектуальну базу для їхньої майбутньої професійної діяльності. По-друге, культурологічний підхід дозволяє звернутися до проблем відбору культурологічного матеріалу, його

структурування і розробки технології експертної оцінки культурологічного наповнення освітньої літератури.

До основних функцій культурологічного підходу в рамках дослідження інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки відносимо:

- розвивальну, сутність якої полягає в тому, що культура спрямована на розвиток соціальних і професійно значущих якостей особистості студента, які відіграють значну роль у процесах, пов'язаних з мовною діяльністю (мислення, увагу, пам'ять, уяву, сприйняття тощо) та мовними здібностями (фонематичний слух, почуття мови, імітації, логічний виклад матеріалу тощо);

- освітню (оволодіння різними формами іншомовного спілкування);

- виховну, яка полягає в тому, що культура є засобом морально- етичного виховання;

- професійну, сутність якої полягає в тому, що культура визначає професійну специфіку притаманну тій чи іншій країні.

Отже, використання культурологічного підходу у процесі інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки забезпечує підвищення пізнавальної активності студентів, сприяє розвитку іншомовних комунікативних навичок і вмій, а також позитивної мотивації, є стимулом до самостійної роботи з мови та підвищення загальнокультурного рівня.

### **Список використаної літератури**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

2. Ніколаєва С.Ю. Проблеми сучасної методики викладання іноземних мов. Київ, 1998. 232 с.

3. Савченко О.П. Культурологічний підхід до підготовки майбутніх учителів. Наука і освіта, 2012, 8, 146-148.

4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. К. : Рад. шк., 1988. 304 с.

## **СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Найважливішим етапом вивчення іноземної мови є початкова школа, в якій закладаються основи володіння мовою: формуються початки фонетичних, граматичних, лексичних та орфографічних навичок, а також розвитку уміння говоріння, читання, аудіювання та письма [4, с. 5].

Саме тому сучасні дослідники активно працюють над розв'язанням проблеми успішного формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів і пошуком таких засобів, які б забезпечували засвоєння дітьми англійської мови у невимушеній, звичній для них атмосфері та сприяли б формуванню зацікавленості до предмета [2].

У сучасній науково-педагогічній літературі пропонуються різні визначення поняття іншомовної комунікативної компетентності: в одних – це рівень сформованості міжособистісного досвіду, необхідного індивіду, щоб у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати у певному суспільстві; в інших – це спроможність людини здійснювати спілкування як складну багатокomпонентну динамічну цілісну мовленнєву діяльність, на характер якої можуть впливати різноманітні фактори; або як здатність координувати взаємодію окремих її компонентів задля забезпечення ефективності та результативності комунікації [3].

Нам імпонує думка Пінчук І.О., яка розглядає комунікативну компетентність стосовно володіння іноземною мовою, як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування. З цих позицій, для мовленнєвого спілкування недостатньо лише знати систему мови на всіх її рівнях, володіти правилами породження речень,

сконструйованих відповідно до граматичних норм, але й необхідно, крім того, адекватно завданням і ситуації спілкування здійснювати свій вплив на співрозмовника і відповідно до цього вживати мовленнєві висловлювання. А відтак комунікативну компетенцію ми розглядаємо як індивідуальну динамічну категорію, в якій відбивається єдність мови і мовлення [5].

Запорукою формування у молодших школярів іншомовної комунікативної компетентності є створення такої атмосфери, яка б сприяла позитивному спілкуванню та стимулювала мовленнєву діяльність учня. А тому, виникає проблема визначення навчальних стратегій, що будуть ефективними при формуванні іншомовної комунікативної компетентності у школярів початкових класів.

Барнацька О.В. і Комогорова М.І. визначають навчальну стратегію, як організовану, цілеспрямовану і регульовану послідовність визначених дій, які виконують учні під час навчальної діяльності, для того, щоб навчання стало легшим, швидшим та ефективнішим [1, с. 27]. Комунікативна ж стратегія – це усвідомлена учнями комунікативної поведінки у конкретній ситуації спілкування, яка використовується для забезпечення спілкування з іншими людьми та подоланні труднощів, викликаних недостатністю мовного і соціального досвіду спілкування іноземною мовою [2, с. 445].

Навчальні комунікативні стратегії поділяються на прямі – це оволодіння мовними компетентностями, оволодіння мовленнєвими компетентностями з відповідними стратегіями запам'ятовування та когнітивними стратегіями, та непрямі, що мають спільні складові: соціальні, афективні, метакогнітивні стратегії. Стратегії запам'ятовування іншомовного лексичного матеріалу учнями початкової школи містять такі види діяльності, як: створення семантичних карт, схем словотворення, групування матеріалу за тематикою, використання фізичних реакцій, групування лексичних одиниць за алфавітом, віршування та римування лексичного матеріалу,

мелодизація та ритмізація матеріалу, інтерактивні та образні асоціації та ін [1, с. 27].

Зарубіжні науковці пропонують застосовувати наступні навчальні стратегії формування іншомовної компетентності учнів, як от: wait time, Multisensory instruction, Modelling. Graphic organizers, One-on-One and small group Instructions [1, с. 27].

Отже, використовуючи на занятті з іноземної мови різноманітні стратегії, які сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності в учнів, вчитель досягає основної мети навчання – стимулювання у них бажання вивчати іноземну мову й використовувати її у різних комунікативних ситуаціях.

### Список використаної літератури

1. Барнацька О.В., Комогорова М.І. Сутність іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи та стратегії її формування. *Наукові записки: Педагогіка*. 2019. Випуск 143. С. 22-29.

2. Кочерга І.М. Формування іншомовних умінь учнів початкової школи на уроках англійської мови засобами мультиплікації. URL:<https://www.psyh.kiev.ua/> (дата звернення: 18.10.2022).

3. Матієнко О., Бучацька С. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей засобами рольових ігор. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Випуск 65. С. 154-166.

4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін.; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

5. Пінчук І.О. Мовленнєві вміння як засіб формування комунікативної компетенції майбутніх вчителів англійської мови початкової школи. URL:<https://www.psyh.kiev.ua/> (дата звернення: 18.10.2022).

## **MODERN APPROACHES TO TEACHING ENGLISH**

All around the world, the role of English in higher education is changing. Instead of being just a subject of study, English is now often the language of instruction and teaching. Thus, universities are introducing CLIL and EMI, in addition to CBI and ESP, in the process of teaching English. These educational technologies have different approaches to teaching a foreign language, but they have one goal: to teach students to speak English in a professional format.

CBI (Content-Based Instruction) helps students develop cognitive skills while learning a language [1].

CLIL (Content and Language Integrated Learning) is an integrated learning approach that involves the simultaneous study of English and other subjects in this language. In CLIL, language learning is divided into the formation of different language skills: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) and CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) [2].

In EMI (English Medium Instruction) English is used as a tool for transferring knowledge in the field of any general educational and special disciplines. EMI is a harmonizing link in European higher education and serves as a good support for increasing academic mobility and facilitating employment. For many European universities, this approach has become a necessity. This is due to the fact that today educational institutions, as a rule, seek to increase their international status and rating, attract the best students and staff from abroad, internationalize domestic students and instil in them intercultural communication skills [3].

As the number of mobile international students grows every year, and the fields of study become more diverse, the role of EMI is growing. The international student diaspora is expected to reach 7.2 million by 2025.

Another learning technology – ESP (English for Specific Purposes) involves mastering English for specific purposes and determines success in overcoming both linguistic and cultural barriers in the field of professional communication. Therefore,

issues related to the teaching of ESP in a modern university are in the focus of attention of researchers and practitioners of teaching foreign languages. Undoubtedly, English is aimed at preparing students for certain situations in their professional communication using the appropriate industry vocabulary, including terms, professionalism, jargon.

English for Power Engineers is no exception. Therefore, the authors of the article developed the textbook “English for Power Engineers”. The textbook contains material on key aspects of vocabulary and technical terms for future power engineers. The logical distribution of information helps students to form a clear understanding of the discipline. Particular attention is paid to the formation and development of four types of speech activity among students: reading, listening, speaking and writing. The emphasis is on vocabulary replenishment with the help of various types of communicative exercises involving students in intellectual activity. Practical tasks are aimed at developing critical thinking and broad professional outlook. An important part of the textbook is an individual portfolio that systematizes the knowledge gained at the end of each section. The textbook can be used by bachelors and masters, students in the direction of power engineering.

### **References**

1. [https://en.wikipedia.org/wiki/Content-based\\_instruction](https://en.wikipedia.org/wiki/Content-based_instruction)
2. [https://en.wikipedia.org/wiki/Content\\_and\\_Language\\_Integrated\\_Learning](https://en.wikipedia.org/wiki/Content_and_Language_Integrated_Learning)
3. <https://www.education.ox.ac.uk/our-research/research-groups/>

languagecognition-development/emi/

*Петров Олександр  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ КОНЦЕПТІВ**

Одним із ефективних способів виявлення специфіки образів свідомості носіїв тієї чи іншої лінгвокультури є експериментальні методики [1, с. 26].

Метод лінгвістичного інтерв'ювання та психолінгвістичний експеримент набули своєї значущості в лінгвістиці, як відомо, у ході пошуків специфічної внутрішньої структури, глибинної моделі зв'язків і відношень, яка формується в людини в процесі мовлення та мислення і складає основу когнітивної організації її багатогранного пізнавального досвіду та проявляється в ході аналізу асоціативних зв'язків слова [2, с. 44].

У сучасній лінгвістичній парадигмі психолінгвістичний експеримент вважається ефективною методикою виявлення асоціацій носіїв мови, накопичених у результаті їхнього попереднього досвіду. Останній може збігатися з духовним надбанням лінгвокультури, до якої й належать носії мови, але при цьому він завжди залишається особистим, закріпленим у попередньому досвіді окремої людини [2, с. 46].

Психолінгвістичний експеримент є інструментом вивчення «специфічного для певної культури й мови «асоціативного профілю» зразків свідомості, який інтегрує в собі розумові та чуттєві знання конкретного етносу» [2, с. 49]. Крім того, ця дослідницька процедура дозволяє виявити концептну природу лексичних одиниць та реконструювати домінантні уявлення про той чи інший концепт у певній лінгвокультурі [3, с. 6].

Результати досліджень, отримані в ході лінгвістичних розвідок, виконаних у річищі міжгалузевих напрямів, особливо таких, як зіставна лінгвокультурологія, мають, на нашу думку, проходити перевірку в межах експериментальних методик.

Так, у зіставному лінгвокультурологічному дослідженні, присвяченому вивченню особливостей мовної об'єктивації концептів ЩЕДРІСТЬ – СКУПІСТЬ на матеріалі сучасних віддалено- і близькоспоріднених мов [3], психолінгвістичний експеримент виявився надійним інструментом верифікації отриманих у ході зіставної розвідки даних:

- встановлено динаміку ціннісних / антиціннісних переорієнтацій у досліджуваних лінгвокультурах;



– виявлено особливості асоціативних характеристик концептів ЩЕДРІСТЬ – СКУПІСТЬ носіями аналізованих мов.

Таким чином, психолінгвістичний експеримент сприятиме глибшому вивченню когнітивних одиниць, зокрема їхніх асоціативних характеристик, у сучасних зіставних лінгвокультурологічних дослідженнях.

### **Список використаної літератури**

1. Засєкіна Л.В., Засєкін С.В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008.188 с.
2. Левицький В. В. Типи вибірок і типи шкал у лінгвістичних дослідженнях. Науковий вісник Чернів. ун-ту. Чернівці, 2004. Вип. 206-207: Германська філологія. С. 43-54.
3. Петров О.О. Об'єктивація лінгвокультурних концептів ЩЕДРІСТЬ – СКУПІСТЬ у германських і слов'янських мовах: зіставний аспект : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.17. Одеса, 2017. 22 с.

*Петрова Анастасія, Місецька Ія  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

### **ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

У сучасному українському суспільстві постійно зростають вимоги до підготовки майбутніх педагогів. На ринку праці затребуваними є не лише ті вчителі, які мають фундаментальні теоретичні знання, а й такі, що здатні якісно організувати практичний процес, мають високий рівень мовленнєвої культури, майстерно використовують силу слова, бездоганно володіють технікою мовлення.

Майстерність мовлення необхідна майбутнім учителям не лише через те, що їм доводиться багато говорити, а й тому, що виразне слово допомагає ефективно застосовувати методи педагогічного впливу на учнів, розвивати

їхню пізнавальну діяльність [1].

Техніка мовлення є базовим компонентом педагогічної майстерності, який пов'язаний з постановкою голосу, мовленнєвого дихання, чіткої дикції. Б. Буяльський визначає техніку мовлення як роботу мовленнєвого апарату, що забезпечує чітку вимову звуків [2]. На думку Г. Олійник, техніка мовлення – це володіння мовленнєвим апаратом, уміння *правильно користуватися мовою*, мовленням [1, с. 4]. Автори виокремлюють такі елементи техніки мовлення: голос, дихання, дикція та артикуляція, темп мовлення [2, с. 79-81].

Домінуючим елементом техніки мовлення є голос. Для педагога голос – це найдієвіший засіб впливу на аудиторію. З його допомогою розкриваються почуття, висловлюються емоції, педагог спонукає учнів до діяльності, переконує, зворушує, заохочує, висловлює збентеження, невдоволення, здивування. Особливостями педагогічного голосу є: високий рівень гучності, широкий динамічний і висотний діапазон, різноманітність тембрів, благозвучність, адаптивність, сугестивність, шумостійкість, гнучкість, витривалість. Існує велика кількість вправ для розвитку голосу. Наведемо кілька прикладів. Можна запропонувати майбутнім педагогам начитувати невеликий за обсягом текст, змінюючи силу голосу. Гарно підійде улюблений вірш або пісня. Першу стрічку треба прочитати пошепки, другу – трохи гучніше, третю – ще гучніше, на четвертій – вийти на суттєву гучність, але не переходити на крик. Наступний стовпчик прочитати у зворотному режимі сили голосу. Можна також зімітувати звук завірюхи за вікном, промовляючи звук «у-у-у-у» поступово підсилюючи, а потім знижуючи гучність.

Другим елементом техніки мовлення є дихання. Дихання, невід'ємно пов'язане із мовленням. Чітка вимова звуків, красива дикція неможливі без добре розвинутого мовленнєвого дихання. Артикуляційний, дихальний та голосовий апарати постійно координуються у процесі мовлення, працюють синхронно. Існує пряма залежність організації мовленнєвого дихання від змісту висловлювання та інтонаційного характеру мовлення. Вдих під час мовлення – короткий, легкий, відбувається або після закінчення фрази, або між смисловими

групами слів. Видих – тривалий, плавний. Пропонуємо для тренування мовленнєвого дихання скористатися такою фразою: «Замість кави на сніданок я рахую колежанок – одна колежанка, дві колежанки ...». Перед початком мовлення рекомендується робити глибокий і більш швидкий, ніж у спокої вдих. Він здійснюється через ніс і рот, а мовленнєвий видих іде тільки через рот. Видих продовжується настільки, наскільки необхідне звучання голосу під час безперервного вимовляння висловлювання.

Третім елементом техніки мовлення є дикція. Це чітка і виразна вимова звуків і звукосполучень, правильне та ясне їх звучання, що є основою професійного мовлення. Удосконалення дикції пов'язане, насамперед, із відпрацюванням артикуляції – правильних рухів мовленнєвих органів. Формування правильної артикуляції потребує цілеспрямованої й копіткої роботи, в процесі якої рухи мовленнєвого апарату відпрацьовуються до автоматизму. Цьому сприяє спеціальна гімнастика, що включає вправи для розминки органів артикуляції та відпрацювання вимови окремих звуків та їх сполучень, робота зі скоромовками.

Описані елементи техніки мовлення – голос, дихання, дикція – знаходяться в основі якісного прояву усного мовлення педагога. Тому належна увага формуванню техніки мовлення майбутніх педагогів є запорукою їх успішної мовленнєвої діяльності у безпосередній взаємодії з учнями, невід'ємною умовою ефективного професійного зростання.

### **Список використаної літератури**

1. Олійник Г.А. Виразне читання. Основи теорії. Посібник для вчителів. Тернопіль: Навчальна книга, Богдан. 2007. 224 с.
2. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. Упор.: І.А.Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г.Дмитренко та ін.. За ред.. І.А.Зязюна. Вища школа. 2008. 462с.

## **ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Модернізація освітнього процесу вимагає від викладача іноземної мови систематичного впровадження педагогічних інновацій в практичну діяльність. За останні двадцять років підходи до викладання іноземної мови значно еволюціонували, що зумовлено поступовим упровадженням в освітнє середовище мобільних технологій, які, у поєднанні з невичерпними можливостями всесвітньої мережі Інтернет, стали підґрунтям для появи так званого мобільного навчання. Впровадження освітніх мобільних технологій у процес навчання іноземної мови сприяє, насамперед, формуванню іншомовної комунікативної компетентності, а також підвищенню мотивації до оволодіння іншомовними мовленнєвими вміннями та навичками.

Огляд і аналіз публікацій, присвячених застосуванню мобільних засобів навчання для вивчення англійської мови [2; 3; 4; 5; 6; 7], свідчить про те, що технологія мобільного навчання є невід'ємною частиною освітнього процесу у сучасних розвинутих країнах світу. Передусім, переваги використання мобільних пристроїв для формування аудитивної компетентності вбачаються у створенні природнього мовного середовища, а саме у цілодобовому та зручному для студентів доступі до аутентичних аудіоматеріалів різного характеру: фільмів, серіалів, телевізійних програм, прогнозів погоди тощо з носіями як британського, так і американського варіантів англійської мови та у самостійній організації студентами свого навчального плану.

Одним із способів впровадження у навчальний процес мобільних пристроїв для формування аудитивних навичок безпосередньо на занятті англійської мови, на нашу думку, є використання освітніх мобільних додатків. Мобільний додаток – це програмне забезпечення, призначене для роботи на смартфонах, планшетах та інших мобільних пристроях. Наразі більшість

мобільних додатків для вивчення англійської мов пропонують подкасти та завдання до них. Подкастами називають аудіоблоги або передачі, що періодично викладаються в мережі у вигляді випусків [1, с. 177]. Таким чином, викладачу не потрібно витратити зайвий час на пошук технічних засобів для відтворення аудіоматеріалів, а для студентів створюються комфортні умови для прослуховування аудіо. Серед мобільних додатків, які можна використати для формування навичок аудіювання, слід відзначити наступні:

- 6 Minute English BBC – тематичні цикли аудіоматеріалів різного рівня складності та із завданнями на розуміння почутого ([www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english](http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english));
- ESL – аудіотексти з можливістю зберігання та подальшого опрацювання незнайомих слів ([www.esl-lab.com](http://www.esl-lab.com));
- EngVid – уроки спрямовані на розвиток фонетичних навичок та розуміння акцентів англійської мови ([www.engvid.com](http://www.engvid.com));
- IELTS Listening English – аудіоматеріали різного рівня складності з тестами до них ([www.examenglish.com/IELTS/IELTS\\_listening](http://www.examenglish.com/IELTS/IELTS_listening));
- TED – доступ до відео- та аудіозаписів розмовного характеру з виступами видатних особистостей ([www.ted.com](http://www.ted.com)).

Оскільки більшість мобільних додатків розроблені для самостійного вивчення англійської мови та одноосібного користування, то недоліком такого підходу до використання мобільних засобів на заняттях англійської мови є відсутність автоматичної системи контролю за діяльністю студентів. Тобто, результати, отримані студентами у разі проходження завдань на розуміння після прослуховування аудіотекстів, не доступні викладачу.

Іншим дієвим способом впровадження технології мобільного навчання у вивчення англійської мови в позааудиторний час є створення навчального середовища на базі освітніх платформ. Освітні платформи – це спеціальні системи підтримки навчання, що надають можливість студентам отримувати контрольований доступ до навчальних матеріалів у будь-якому місці, а, викладачам – керувати процесом й прослідкувати його ефективність.

Серед освітніх платформ, на які варто звернути увагу, Graasp та Trello. Обидві платформи доступні з мобільних пристроїв та не викликають труднощів у користуванні. На платформах Trello та Graasp викладач може розміщувати навчальні матеріали, зокрема аудіотексти, та підтримувати зворотній зв'язок зі студентами. Недоліками обох платформ є відсутність автоматичної системи контролю, а також, як у випадку з Graasp, неможливість отримання швидкої відповіді у разі необхідності, що є характерною рисою більшості подібних платформ, які не мають власних мобільних додатків із функцію сповіщення. Слід зауважити, що застосування мобільних технологій для формування іншомовної компетентності покликане не змінювати традиційні методи навчання, а створювати нове освітнє середовище, орієнтоване на формування не лише мовних навичок, але й навичок навчання протягом життя, що є підґрунтям нового підходу в освіті – безперервного навчання (англ. lifelong learning). Серед найважливіших характеристик мобільного навчання, які успішно реалізуються при вивченні англійської мови, виокремлюємо гнучкість та доступність, автономність, індивідуальний підхід, різноплановість освітнього процесу. Проте, незважаючи на активну популяризацію мобільного навчання, вітчизняні та закордонні науковці відзначають його незрілість щодо педагогічного опрацювання і належного методичного застосування. Отже, проблема пошуку ефективних способів використання мобільного навчання у практиці викладання іноземної мови залишається актуальною.

### **Список використаної літератури**

1. Кардашова Н. В. Англomовний подкаст як засіб формування компетентності в аудіюванні студентів мовних спеціальностей. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. 2015. №24. С. 176-185. URL: <http://visnyk-pedagogy.knlu.kiev.ua/article/viewFile/69621/64877> (дата звернення: 20.10.2022).
2. Краснопера Т. В. Удосконалення навичок аудіювання як складова ефективного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Шляхи*

підвищення ефективності навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі : матеріали міжвузівської науково-теоретичної конференції. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2006. С. 109 (дата звернення: 20.10.2022).

3. Лепьохіна М. В., Снісаревська Ю.Б. Навчання аудіюванню. Опори та орієнтири для подолання труднощів аудіювання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 37 (2). С.76-81. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo\\_2012\\_37\(2\)](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2012_37(2)) (дата звернення: 19.10.2022).

4. Buck G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. P. 274.

5. Guo H. (2014). *Analysing and Evaluating Current Mobile Applications for LearningEnglish Speaking*. URL: [https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/filefield\\_paths/analyzing\\_and\\_evaluating\\_current\\_mobile\\_applications\\_v2.pdf](https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/filefield_paths/analyzing_and_evaluating_current_mobile_applications_v2.pdf) (дата звернення: 19.10.2022).

6. Hamouda A. (2013). An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the EL Listening Classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. Global Impact Factor. P. 113-155.

7. Hea-Suk K. (2013). Emerging mobile apps to improve English listening skills. *Multimedia-Assisted Language Learning*. URL: <http://journal.kamall.or.kr/wpcontent/uploads/2013/09/16-2-HSKim.pdf> (дата звернення: 19.10.2022).

**Подосиннікова Ганна,**  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка,  
**Глазунова Тамара,**  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

## **ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНЯ**

### **«КІНОКЛУБ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»**

Використання автентичних матеріалів, зокрема художніх фільмів та мультфільмів, у навчанні іноземних мов має ряд переваг: вони є яскравим

джерелом соціокультурної інформації, демонструють вживання сучасної мови у життєвих ситуаціях, можуть сприяти формуванню внутрішньої мотивації завдяки цікавим та динамічним сюжетам [1; 2; 3].

Доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, керівник студентської наукової лабораторії методики навчання іноземних мов і культур Г.І. Подосиннікова використовує навчальний потенціал іншомовних фільмів також для формування професійної майстерності майбутніх вчителів іноземних мов [1]. З цією метою вона використовує Кіноклуб як «технологію, яка відповідає характеристикам інтерактивного навчання та базується на багатоцільовому структурованому керованому перегляді фрагментованої версії відеофільму у вигляді низки спеціально відібраних і організованих фрагментів фільму та виконанні комплексу завдань, які спрямовані на інтегроване формування фахових компетентностей майбутніх вчителів англійської мови» [1, с. 39].

20-го жовтня 2022-го року члени студентської наукової лабораторії методики навчання іноземних мов і культур провели чергове заняття-тренінг для студентів освітньо-професійних програм спеціальностей 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) ОР Бакалавр, групи 331, 333 та 014 Середня освіта (Англійська мова) ОР Магістр, група 351 (рис.1).



*Рис.1 Скриншот заняття-тренінгу*



Магістранти 2 року навчання Баркова Юлія Вікторівна та Топиліна Валерія Богданівна, запропонували кіноклуб, розроблений на матеріалі 3D анімаційного комедійного фільму «The Boss Baby» (2017 рік), знятий Томом Мак-Гратом за однойменною книгою Марли Фрейзі. У захоплюючому з дивовижними та веселими пригодами мультфільмі піднімається важлива тема родинних цінностей, стосунків батьків і дітей, розподілу уваги та любові між декількома нащадками у сім'ї. Перегляд фрагментів автентичного анімаційного фільму, виконання завдань, обговорення та обмін враженнями із подальшим аналізом кіноклубу в методичному аспекті допоміг студентам удосконалити професійну методичну компетентність, розвинути емпатію та професійні психолого-педагогічні вміння, комплексно удосконалити мовленнєві навички та вміння за темами “Family”, “Appearance and Character”, “Feelings and Emotions”, а яскравий емоційний сюжет висвітлив гуманістичні цінності доброти, любові, духовної щирості та взаємної підтримки.

Студенти-учасники кіноклубу діляться враженнями від засідання та його підготовки:

*Юлія Баркова, презентатор, член Студентської лабораторії методики навчання іноземних мов і культур, група 361:* «Важливо, що проведення кіноклубу дозволяє нам, майбутнім учителям побачити, як втілюються на практиці технології формування та вдосконалення компетентності в аудіюванні, лексичної та лінгвосоціокультурної компетентностей, удосконалити власну англомовну комунікативну компетентність, організаційно-методичні вміння планування та проведення цих корисних цікавих занять. Дякуємо за можливість та отриманий досвід!».

*Альона Посна, член Студентської лабораторії методики навчання іноземних мов і культур, група 351:* «Як вчитель я ще раз переконалась, що «Movie Club» – це чудова технологія для використання на уроках англійської мови, адже його метою є формування та поглиблення компетентності студентів у всіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності за допомогою автентичного фільму. З цією технологією з легкістю вдається оточити студентів живою мовою, яка значно відрізняється від книжної, як в плані лексики, так і в

побудові речень, і, безумовно, вимові (інтонація, досягнення правильного англійського ритму у вимові, розуміння різних акцентів). Кіноклуб значно допомагає навчити виділяти головне в потоці інформації, розвивати мовну здогадку, лексичні навички, вміння говоріння й міркування (reasoning skills).

Якщо розглядати дану технологію зі сторони учасника, то можу зазначити, що вона значно підвищує інтерес до вивчення мови, розширює активний і пасивний словниковий запаси з різних лексичних тем, збагачує лінгвосоціокультурні знання та навички з метою їх практичного застосування; створює стимулюючу до мовлення та емоційно позитивну атмосферу. Різноманітні завдання збільшують інтерес до діяльності, а цікаві питання часто викликають жваву дискусію.

Маючи досвід проведення кіноклубів, можу зазначити, що розробка та проведення цих професійних тренінгів допомагає розкрити наш дещо прихований потенціал, значною мірою розвиває методологічні та організаторські вміння, проте, бути учасником кіноклубу мені подобається ще більше. Дякую за можливість та досвід»).

*Дар'я Колесова, група 331:* «Участь у кіноклубі – чудова можливість для нас як майбутніх учителів удосконалити свою англійську комунікативну компетентність і перейняти досвід впровадження цієї інтерактивної технології навчання. Перегляд і обговорення фільму, виконання завдань стимулює як пізнавальну діяльність, розширення кругозору, так і удосконалює іноземну комунікативну компетентність студентів і учнів. Заняття-тренінг “кіноклуб” корисне для нас, майбутніх учителів, з методичної точки зору, а саме – отримання знань щодо практичної розробки комплексу вправ на основі автентичного фільму».

Позитивні результати роботи кіноклубу та схвальні відгуки його учасників свідчать на користь поширення передового досвіду студентської наукової лабораторії методики навчання іноземних мов і культур Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка серед викладачів та студентів інших закладів вищої освіти.

## Список використаної літератури

1. Подосиннікова Г.І., Кривошея К.С. Технологія інтерактивного навчання «Кіноклуб» у підготовці майбутніх учителів англійської мови. Іноземні мови, 2022, 2, 32-46.
2. Lisnychenko A., Glazunova T, Dovhaliuk T., Kuzmina S., Podosynnikova H. [Facebook Movie-Based Discussions: Bringing Down Intercultural Barriers in English Language Education](#). Arab World English Journal, 2022, 13, 429-444.
3. Zmiyevska O., Glazunova T. Using Facebook Movie Club to Develop 21<sup>st</sup> Century Skills. Порівняльно-педагогічні студії, 2018, 11, 43-45.

*Поп Олена*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

## GUIDED READING WITH A FLUENT READING GROUP

Reading is a complex process that plays a central role in educational, professional and social life of a person. Teaching of reading in the foreign language classroom is even more complex. Implementation of guided reading technique provides the supportive foundation for the systematic and flexible instruction readers need to develop their skills. Guided reading is a teaching approach designed to help individual students learn how to process a variety of increasingly challenging texts with understanding and fluency [2, p. 17]. As pointed out by M. Browning Schulman, guided reading provides the opportunity, in a small-group setting, for the teacher to tailor direct instruction to each student's specific reading needs. The teacher provides additional practice with reading skills by engaging students in word work, extension activities, or other literacy tasks, the instructions are guided by careful assessment and observation of each student's reading [3, p. 12].

Guided reading changes as readers progress. While students depend heavily on the teacher at first, they gradually take more responsibility for their own reading as they learn strategies to problem-solve a variety of texts independently. The guided

reading session is a time the teacher can teach or reinforce a strategy or skill students need help with, and where students can bring their problems and questions.

In the fluent stage of reading, students are able to read quickly and accurately without effort, use different sources of information (meaning, language structure, visual/grapho-phonetic) to solve problems independently, detect and correct errors, read and understand more challenging vocabulary using context and knowledge of how words work, consistently monitor reading for understanding, read with phrasing and fluency, adjust reading pace to accommodate the purposes for reading and the difficulty of the text, revisit text to support ideas and understandings during literary discussions, read a variety of genres for information and pleasure [3, p. 96].

It should be emphasized that texts for fluent readers contain literary terms and language, extended story line, variety of complex sentences, longer literature selections, more print on a page, more challenging vocabulary, more complex literary genres, more complicated text features, variety of fonts and print layouts, more complex sentence structures, few to no illustrations, some challenging vocabulary.

The quick-text-look technique is used to have students preview a text. Students do not read the text but look quickly through it for special features. This can be done in pairs or small groups with all students looking at the same text title or different text titles. Students record on paper the features they noticed. These are shared later in a class discussion.

With the fluent readers teachers focus heavily on vocabulary development and higher-level comprehension skills and strategies. Texts that contain challenging vocabulary or technical language require specific instruction in how to analyze and understand these words. Students are taught how to problem-solve unknown words in the context of what they read, and word cards are an effective tool for it. A word card where students cite the page number and record the words they cannot understand is brought to the guided reading group to discuss ways to problem-solve the unknown word and return to the book to read the word in context. It also helps identify students who need additional help in word study.

Guided reading has proven to be a successful tool used in the foreign

language classroom to meet the needs of students. As pointed out by S. Aessie, this form of differentiated instruction takes away the frustration and fear of reading because students work at an instructional level with the support they require [1]. In this way students develop a positive attitude toward reading.

### **References**

1. Aessie, S., Dunn, J., Spencer N. A Guide to Guided Reading. URL: <https://www.nlpsab.ca/download/137726> (дата звернення: 17.10.2022).
2. Fountas, I.C., Pinnell, G.S. Guided Readers and Writers Grades 3-6: Teaching Comprehension, Genre, and Content Literacy. Portsmouth: Heinemann Publishing, 2001. 648 p.
3. Schulman, M. B., Payne, C. Guided Reading: Making it Work. New York: Scholastic, 2000. 272 p.

*Прадівлянна Людмила  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ**

Курс академічного письма, який не так давно було впроваджено до навчальних планів в університетах України, став «своєрідним викликом для української вищої школи» [1, с. 113]. Він відразу набув статусу «міждисциплінарної» дисципліни, і такий підхід став розглядатися як «невід’ємна умова сучасної професійної підготовки кваліфікованих фахівців» [3, с. 88].

Науковці розглядають академічне письмо як складний і багатоаспектний комплекс умінь, що «включає не лише лінгвістичні, але й передусім металінгвістичні компетенції, такі як логіка, аналіз, критичне мислення, об’єктивність і повага до інших ідей та текстів» [1, с. 113]. Більшість публікацій визначають академічне письмо у рамках процесу створення і оприлюднення

наукових текстів, а студентам пропонують навчання анотуванню та реферуванню текстів, ознайомленню із структурою дослідницьких статей.

Курс 2016 «Основи академічного письма», запропонований як базовий для адаптації в університетах, було розроблено в межах Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні, що адмініструється Американськими Радами з міжнародної освіти за сприяння МОН України та підтримки Посольства США в Україні [4]. Однак його головний фокус – академічна доброчесність і академічна нечесність, інтелектуальна власність, але ніяк не навчання академічному письму. За цим принципом побудовані майже всі наявні на просторах інтернету програми вузів: половина курсу – відпрацювання поняття плагіату, інша половина – коротко, основи написання наукових текстів.

Це, закономірно, викликає цілу низку проблем. «Досвід показує, – пише А.В. Вихрущ, – що найбільші труднощі викликає пошук новаторських тем, підготовка звернення до експертів, логічна структура тексту, обґрунтування висновків. Нажаль, сучасна школа не звертає належної уваги на ці аспекти інформаційної культури» [1, с. 115]. Тобто студенти просто не готові до такої форми роботи.

До цього добавимо цікаву тенденцію, яку можна наразі спостерігати у «письмовому житті» пересічної людини. Якщо ще кілька років тому весь письмовий процес більшості людства зводився до «списку покупок», то зараз та сама більшість активно включилась у написання блогів, коментарів у соціальних сітках тощо, особливості мови яких ми навіть не беремося тут коментувати. Викристалізовується нова візуальна мова – мова імоджі, яка дозволяє особливо не перейматися проблемою формування й вербалізації думки.

Але, як влучно пише Н.М. Духаніна, перед вищими закладами стоїть проблема «підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців з новим типом мислення, здатних швидко реагувати на досягнення науково-технічного прогресу, поглиблювати, систематизувати й активізувати свої знання для розв'язання різноманітних завдань, готових до постійного

саморозвитку та самовдосконалення» [2, с. 329].

Відповіді на ці, та інші *challenges* потребують уваги, часу та кропіткої роботи усіх українських науковців, які працюють у цій сфері. Наразі зазначимо, перш за все, що у світовій традиції, академічне письмо визначається як спосіб передачі ідей та інформації членам академічної спільноти. Таке письмо вирізняється від особистого, з одного боку, й не зводиться лише до наукового дискурсу, з іншого. Експерти-науковці, як і передбачається, публікують статті та пишуть підручники, щоб поділитися своїми дослідженнями та їх впровадженням на практиці. Студенти ж зазвичай виконують письмові роботи, щоб продемонструвати своє розуміння матеріалу дисципліни. У європейських та американських університетах студентські письмові роботи використовуються для оцінки того, чого студент навчився на курсі. Форма та зміст академічного письма змінюються залежно від риторичної ситуації, що має на увазі різні типи есе, які всі вважаються академічними (Summary & Response, Argumentative, Problem & Solution – кілька прикладів із підручника Longman Academic Writing Series від одного з самих авторитетних видань Pearson Education). Всі академічні есе матимуть такі особливості: структура, підтвердження, точність, об'єктивність, формальність, критичне мислення. Саме те, чого так воліють незадоволені викладачі.

Тому, можливо, використання методики «раннього наукового старту» (А.В. Вихрущ), увага до *різних* типів академічного письма, *поступова* підготовка до написання наукових робіт в університетах може допомогти студентам засвоїти потрібні навички. Щодо звинувачень від професорів вишів у сторону середньої школи, яка не вчить учнів основам академічного письма, думається, ця проблема також потребує уваги, але вже педагогічних вузів, які мають вирішити питання щодо навчання викладання курсу академічного письма. Поступове засвоєння традицій письма, розуміння структури тексту, алгоритмів відбору та опрацювання матеріалу – всі ці навички, які до того ж сприяють розвитку критичного мислення, допоможуть студентам писати автентичні тексти та дозволять запобігти плагіату.

## Список використаної літератури

1. Вихрущ А.В. Академічне письмо: структура і завдання. Медична освіта. 2021. № 1. С. 112-116.
2. Духаніна Н.М. Академічне письмо: проблеми, процеси, підходи. Міжнародні челпанівські психолого-педагогічні читання. 2018. С. 328-336.
3. Серебрянська І. «Основи академічного письма» в закладах вищої освіти: міждисциплінарне спрямування. Освітологічний дискурс, 2021, № 1. С. 87-100.
4. Шліхта Н., Шліхта І. Основи академічного письма: Методичні рекомендації та програма курсу. К., 2016. 61 с.

*Придолоба Анастасія*

*Хмельницький національний університет*

## ІСТОРІЯ ТА РОЗВИТОК ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

Еволюція прикладної лінгвістики як галузі позначена фундаментальними теоретичними дослідженнями. Нині посилилися дослідження у сфері реального практичного застосування накопичених лінгвістичних досягнень, що призвело до активного розвитку прикладної лінгвістики як лінгвістичної дисципліни. Провідні навчальні заклади світу використовують не тільки визначені державні стандарти для підготовки фахівців у галузі прикладної лінгвістики, але й активно досліджують основні проблеми прикладної лінгвістики та їх подальше практичне застосування в суспільстві.

Історія лінгвістики як науки відзначається орієнтацією на фундаментальне теоретичне дослідження. Наприкінці ХХ століття дослідження реального практичного застосування лінгвістичних досягнень призвели до його активного розвитку.

Термін «прикладна лінгвістика», який стосується використання лінгвістики у вивченні та вдосконаленні викладання мови, вивчення мови, мовного планування, управління мовними дефектами, групового спілкування, лексикографії та перекладу, сягає своїм корінням у програми навчання мови в



США під час та після Другої світової війни [3, с. 12].

Прикладна лінгвістика – це галузь лінгвістики, яка займається практичним застосуванням вивчення мови з акцентом на комунікативній функції мови та включає такі професійні практики, як лексикографія, термінологія, загальний або технічний переклад, викладання мови (рідної мови або другої мови), письмо, усний переклад і комп'ютерна обробка мови.

Лінгводидактика, як традиційний спосіб використання мови в процесі спілкування, є одним із прикладних напрямків лінгвістики. У ній, насамперед, розглядаються питання культури письма та мови, а також методика навчання мови, пунктуації та орфографії та їх вдосконалення. Специфічна лінгвістика – інший термін для цієї галузі, яка аналізує конкретні (окремі) мови. Функціональна лінгвістика, на відміну від конструктивної лінгвістики, яка аналізує мову, досліджує принципи функціонування кожної мови як засобу спілкування [5, с. 26].

Комунікативна лінгвістика досліджує комунікаційні процеси, враховуючи зв'язок певних мов із конкретними культурами, а також взаємодію етнокультурних і лінгвістичних елементів, які знаходяться в центрі уваги етнолінгвістичного аналізу. З цією дисципліною мовознавства тісно пов'язана зовнішня лінгвістика, об'єктом якої є сукупність історичних, соціальних, етнічних та інших елементів, що стосуються створення та функціонування мови.

Інтерлінгвістика та перекладознавство, як галузі прикладної лінгвістики, продовжували розширюватись із покращенням міжнародних зв'язків. Зрештою, іноземні мови стають все більш важливими як засоби всесвітнього спілкування, включаючи такі проблеми, як транскрипція усного мовлення, транслітерація [4, с. 89].

Досягнення в галузі порівняльного мовознавства (конфронтативної лінгвістики, контрастивної лінгвістики), яка вивчає дві або більше мов з метою виявлення їх відмінностей і подібностей на всіх рівнях мовної структури за допомогою порівняльного методу, створили теоретичні основи для розвитку

цих мовних галузей. Застосування конкретних наукових підходів призводить до появи нових напрямів у розвитку певної прикладної тематики. Застосування лінгвістичної географії (позначення меж поширення мовних явищ) і методів картографування, наприклад, призвело до розвитку ареальної лінгвістики (просторова лінгвістика, лінгвогеографія), яка пов'язана з такими галузями прикладної лінгвістики, як картографія (лінгвістика) [1, с. 49].

Прикладна лексикографія вважається найдавнішою прикладною галуззю мовознавства. Окрім традиційних словників, сучасна еволюція цієї галузі прикладної лінгвістики призвела до народження комп'ютерної лексикографії, яка в поєднанні з системологією призвела до виробництва електронних лексикографічних форм, таких як інформаційно-пошукові тезауруси.

Одним із головних аспектів розвитку лінгвістичних досліджень є міждисциплінарна взаємодія, тісний зв'язок з іншими науками, такими як соціологія, кібернетика, психологія, інформатика, семіотика тощо. Внаслідок цього складні науки, такі як соціолінгвістика, когнітивна лінгвістика, психолінгвістика, та інші розвинулися у математичну лінгвістику, нейролінгвістику, комп'ютерну лінгвістику, кібернетичну лінгвістику [2, с. 58].

Кожна з цих наук розглядається як окремий напрямок прикладної лінгвістики, що зумовлює активний розвиток нових технологій і сприяє науково-технічному прогресу в цілому. Розвиток комп'ютерної лінгвістики як науки, що охоплює комп'ютеризоване навчання, автоматичний (машинний) переклад, автоматичний аналіз (розпізнавання) тексту та автоматичний синтез тексту, лінгвістичну підтримку для інтелектуальних систем, автоматичне анотування та індексування документів, а також створення інформаційних мов.

, серед іншого, має додаткову вартість. Ці аспекти комп'ютерної лінгвістики тісно пов'язані з проблемами штучного інтелекту, вирішення яких вимагає комплексних зусиль вчених і дослідників різних наук.

### **Список використаної літератури**

1. Brumfit C. How Applied Linguistics is the same as any other Science. *International Journal of Applied Linguistics*. 1977. 7(1). pp.86-94.
2. Buckingham T., Eskey D. E. Toward a definition of applied linguistics. In R. Kaplan(ed.), *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, MA : Newbury, 1980. 159 p.
3. Corder S. P. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth : Penguin. 1973. 169 p.
4. Davies A., Elder C. *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. 2006. 127 p.
5. Davies A. *An introduction to applied linguistics: From practice to theory*. Edinburgh, Scotland : Edinburgh University Press. 1999. 214 p.

*Пугачова Катерина*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

### **DIGITAL PLATFORMS AND TOOLS SUPPORTING ENGLISH LEARNING**

On March 12, 2020, according to the decision of the Cabinet of Ministers of Ukraine, all educational institutions of Ukraine transferred their training to a distance form due to the COVID-19 pandemic [1]. At the beginning of the pandemic, the distance learning method was unclear to teachers or the students, and as a result, high-quality knowledge suffered. However, although the coronavirus pandemic remains an urgent problem in the world, the main obstacle to obtaining education in Ukraine is military action. Since the beginning of the war, distance learning has become the main option for access to knowledge, and all educational institutions are trying to adapt their work to new conditions.

On December 11, 2020, the Ministry of Education and Science together with the Ministry of Digital Transformation presented the national online platform the All-

Ukrainian School Online, and developed courses for 5-11 grades following the state-standard curriculum. Regarding higher institutions and VET schools, they can choose whatever online platform (e.g., *Moodle*, *Google Classroom*, *LMS Collaborator*, *Microsoft Teams*, etc.) in order to provide students with proper education. In 2022, the Ministry of Education and Science of Ukraine planned to launch an online platform Vocational Education Online, which can help students view courses, master classes, and lectures on specific professions, but the current situation in Ukraine slowed the process. In addition, Ukrainian teachers are provided with the opportunity to develop digital skills and knowledge with the help of the online education studio *EdEra* containing online courses, special projects, interactive textbooks, and educational blogs. Then, *Digigram* – a national test for digital literacy, can evaluate obtained digital skills and knowledge. After passing the test, you will receive a certificate confirming your knowledge and skills.

During the Covid-19 and war, Ukraine succeeded in the accessibility of education and basic digital literacy of teachers. However, Ukrainian educators and learners are facing following problems:

1. Involvement.
2. Appropriate assessment.
3. Communication/support.
4. Motivation.

Nowadays it is impossible to involve students fully by attached file in *Moodle/Google Classroom*, because surfing the net is a powerful distractor, which is more attractive than learning. In this way, the solution of this problem is based on attractiveness of online education. Involvement + attractiveness = gamification. We can transform our learning process into a form of a game by using such apps, as *Miro board* and *Readyto*. Miro board is a great multimedia board, where you can connect all your students and monitor their actions/cursors (writing, drawing, clicking, etc.) while having Zoom meeting. A teacher can use all proposed tools or enable additional ones (e.g. *Wordwall*, *Quizlet*, *LearningApps*, *ESL worksheets*, *Genial.ly*) there to create a quest learning for students.

After completing the quest, students can receive points for their team and then, after the course, exchange them for awards (tuition fee, gifts, and certificates). Using the method of online quests, we can make our education more attractive and involve all students to participate actively in the learning process. In addition, to succeed the appropriate assessment, it is effective to use *Quizizz*, where you can create a module test with a fixed time for each question in order to avoid cheating/googling an answer.

In this way, while the *Miro board* is a basement for creating gamification of the learning process and above-mentioned apps can be supplementing tools for it.

We have analyzed the method of involving students in active language learning, but sending non-interactive homework can cause reducing of student motivation again. In order to make our homework attractive and interesting, it is better to use such an online platform as *Readyto*. Using it we can add our students to the online classroom, where the teacher can attach different interactive tasks such as filling gaps, choosing the correct answer, putting words in order, watching YouTube videos, and listening to audio. Moreover, there can be enabled *Wordwall* and *Quizlet*.

Unfortunately, such platforms as *Google Classroom* and *Readyto* are developing and do not have the appropriate tools for continued support/communication (after class) as *Moodle* has. Even using *Moodle platform* students complained about a long time waiting for the teacher's reply, which caused demotivation and even sometimes drop out. Having analyzed the popularity of social network usage among 16-24 students, we can create social media channels in order to provide students with proper support and communication during the learning process.

For example, in Telegram channels, we publish some useful material or interactive exercises for our learners and communicate with them using comments or direct messages. In addition, we interview students in order to evaluate the effectiveness of our approaches. In this way, while scrolling the feed on Instagram, Telegram, and Facebook students can be involved in laid-back learning.

To sum up, Ukrainian online language learning should not be focused only on accessibility, but also increase the level of the students' involvement and motivation

by implementing the gamification of the learning process, namely creating a quest education.

### References

1. Міністерство освіти і науки України. Лист Міністерства освіти і науки №1/9-154, 2020. Online resource: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/03/11/1\\_9-154.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/03/11/1_9-154.pdf)
2. Huong L. P. H., Hung, B. P. Mediation of digital tools in English learning LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 2021, 14(2), 512-528.
3. Vonog, V.V. , Batunova, I.V. Kolga, V.V. Digital platforms and tools used in the system of teaching English. SHS Web of Conferences. 2021, 113, 00019.

*Сова Майя*

*Хмельницький національний університет*

## ЕКОЛІНГВІСТИКА ТА ЇЇ ДОТИЧНІСТЬ ДО НЕОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ У ВИВЧЕННІ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

Усі сфери життя сучасної людини пронизані принципом інтегрування і єднання. Безумовно, глобальному універсальному соціуму необхідна єдина міжнародна мова для незалежного функціонування. У мовному дискурсі глобалізація виконує не лише роль екстралінгвістичних факторів, але й також впливає на існування мов.

На сучасному етапі в еколінгвістиці послідовно виділяються два напрями. Перший – ядром є екологія та екологічні ідеї, які екстраполюються на мову і мовлення (П. Мюльхойзлер, Е. Хауген,). Другий - в основі якого лежать мовні дані, які сприяють розкриттю екологічних проблем в найширшому розумінні цього визначення (Й. Дреєр, М. Хеллідей, А. Філл).

Висунута Е. Хаугеном концепція «екологія мови» створила нову модель

поєднання лінгвістики та екологічних досліджень. У 1980-х роках, спираючись на лінгвістичні ідеї екологічної метафори Хаугена, багато вчених стали застосовувати поняття та принципи біоекології для вивчення психолінгвістичних та соціолінгвістичних явищ [1].

Г. Гаарманн розробив екосистему лінгвістики, та в її межах виділив сім змінних середовищ, які визначають мовну поведінку, тісно взаємопов'язані та утворюють «екосистему»: населення, суспільство, політика, культура, психологія, міжкультурні відносини, мова [2].

Китайська мова, як і інші мови, демонструє тісний зв'язок природи, людини і соціуму. Для прикладу, якщо метафорично перекласти назву лікарні в Ухані 火神山医院 [huǒshénshān yīyuàn], яку побудували за 10 днів для боротьби з коронавірусом у 2020 році, вийде – «вулкан на священній горі», а лікарі – це «воїни, які відганяють Бога чуми». Це символічно, оскільки люди, які проживали у цьому регіоні, вважали себе з давніх-давен нащадками Чжу Жун (祝融) – Бога вогню. Журналісти електронної газети 新华网 висловилися таким чином щодо польової лікарні Хуошеншань: 战疫魔, 增添了新的利器, 开辟出新的战场。 [Zhànyì mó, zēngtiānle xīndeliqì, kāipì chū xīndezhànchǎng.] - «Демони воєнної чуми додали нову зброю та відкрили нові поля бою» [3].

Таким чином, завданням еколінгвістики є розширення соціокультурного і комунікативного простору мови, а сама мова досліджується системно, як невід'ємний компонент природи, суспільства і людини.

На формування сучасної тенденції утворення слів у китайській мові впливають екстра- та інтралінгвістичні фактори, які мотивують появу нової лексики в певний період часу. Переважають екстралінгвістичні фактори, які запускають механізм мови в рамках якого та або інша реалія отримує конкретну назву відповідно до сучасних тенденцій розвитку суспільства. Серед основних: утворення нових реалій у житті людини, які потребують номінування; розвиток інтернету та зростання діалогічності спілкування; глобалізація та інші.

У ході дослідження виявлено такі інтралінгвістичні фактори, що

впливають на словотвір в китайській мові: тенденція до лінгвістичної економії, до систематизації і структурування словникового складу мови; уніфікація засобів вираження (прагнення до більшої виразності, конверсія і зміна стилістичної закріпленості мовної одиниці); перехід мовних одиниць із сфер і жанрів вживання в інші.

Отже, на формування неологічного дискурсу у вивченні китайської мови впливає низка факторів – зовнішніх та внутрішніх. Ця тенденція має позитивний результат, однак іноді відбувається «засмічення» мови вульгаризмами, запозиченнями, тому завданням еколінгвістів є виявити тенденцію, яка має негативний вплив на розвиток китайської мови, що визначає перспективні напрями їхньої діяльності.

### **Список використаної літератури**

1. Haugen E. The ecology of language. *The Linguistic Reporter* (Supplement 25), 1971. p. 19-26.
2. Haarmann, Harald: Multilingualismus (2). Elemente einer Sprachökologie. Tübingen: Gunter Narr, 1980. p. 54.
3. 新 华 网 URL: [http://www.xinhuanet.com/politics/2020-02/03/c\\_1125523730.htm](http://www.xinhuanet.com/politics/2020-02/03/c_1125523730.htm)

*Сольська Тетяна, Поселецька Катерина  
Staatliche pädagogische Mykhajlo-Kozjubynskij-Universität Winnyzja*

## **DER EINSATZ ERFOLGSORIENTIERTER ÜBUNGEN ZUM TRAINING VON FLÜSSIGKEIT IM DAF-UNTERRICHT**

Das Ziel des modernen DaF-Unterrichts besteht darin, die Lernenden auf selbstständiges sprachliches Handeln, vor allem freies Sprechen in der Zielsprache, vorzubereiten. Das freie flüssige Sprechen setzt die Fähigkeit der Lernenden voraus, spontan auf sprachliche Äußerungen zu reagieren; in normaler Sprechgeschwindigkeit, mühelos und ohne Häsitationspausen sprechen zu können [2,



s. 103]. Das Training von Flüssigkeit sollte daher ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts sein, dem H. Funk zufolge etwa ein Viertel der gesamten Unterrichtszeit gewidmet werden sollte.

Da der mündliche Produktionsprozess weitgehend ein automatisierter Abruf von Sprachwissen ist, ist für die Entwicklung von Flüssigkeit das Einüben von Chunks oder formelhaften Wendungen und ihre Automatisierung zentral. Letztere bedarf des Einsatzes von Automatisierungsübungen bzw. erfolgsorientierten Übungen, die folgende Merkmale enthalten: hohe Wiederholungsrate, natürliches Sprechtempo, übertragbare Muster, Ich-Bezug, keine Fehlerkorrektur [2, s. 104].

Den oben angeführten Merkmalen werden Übungen und Aufgaben gerecht, die in den kooperativen Arbeitsformen *Autogrammjagd*, *Karussell*, *Speeddating* durchgeführt werden können. Die genannten Arbeitsformen lassen nicht nur die motorische Aktivität der Lernenden fördern, sondern auch die vorgegebenen zu erlernenden grammatischen Strukturen sowie Redemittel durch mehrfache Wiederholung mit wechselnden PartnerInnen automatisieren.

Der Einsatz der Breakout-Räume in der Anwendung *Zoom* ermöglicht es, die Arbeitsform *Speeddating* auch im Online-Live-Format erfolgreich auszuprobieren: Die Studierenden werden in Partnerteams geteilt: Nach einem kurzen Austausch bleibt der/die eine Partner/in in demselben Breakout-Raum, während der/die andere konsequent Räume 2, 3 etc. wechselt. Dadurch kann ein hoher Redeanteil aller am Unterrichtsgeschehen beteiligten Studierenden erzielt werden.

Das Training von Flüssigkeit kann ebenso mit solchen Spielen, wie beispielsweise „*Ein Ratespiel*“ in Kleingruppen erfolgen. Den Lernenden wird ein Arbeitsblatt zur Verfügung gestellt, auf dem einige Probleme (z.B. *Du hast den Geburtstag deiner besten Freundin vergessen*) und vorgegebene Tipps im Konjunktiv II (z.B. *An deiner Stelle würde ich ein Geschenk kaufen*) aufgelistet sind. Vor dem Spiel muss ein/e Lernende/r die Gruppe verlassen, die anderen Lernenden einigen sich auf ein Problem aus der Liste. Nach Rückkehr der abwesenden Person geben die Lernenden ihr /ihm Tipps aus der Tabelle, die/der Lernende muss raten, in welcher Situation sie / er steckt und welches Problem hat.

Zwecks Automatisierung der neuen Strukturen bzw. Redemittel lassen sich effizient Variationsübungen einsetzen, bei denen die Lernenden kurze Modelldialoge mit vorgegebenen bzw. eigenen Varianten variieren und durch mehrfaches Vorspielen einschleifen. Ein Beispiel dafür stellt ebenso die Aktivität „*Haifischdialog*“ dar, die auch in größeren Gruppen einsetzbar ist. Dabei wird jeder Dialogteil einzeln auf ein Blatt Papier geschrieben. Die Lernenden sortieren den Dialog, sodass er in richtiger Reihenfolge in zwei Reihen nebeneinander auf dem Boden liegt. Hinter jedes Papier stellt sich ein/e Lernende/r. Der Dialog geht so lange im Zick-Zack, bis er fertig ist und jeder einmal vorgelesen hat. Dann tauschen alle die Plätze, indem die zwei TN am Ende des Dialogs die Anfangsposition einnehmen und alle anderen einen Platz nach hinten rutschen. Danach werden einzelne Zettel umgedreht: Auf der Rückseite befinden sich nur noch Stichworte, das „Skelett“ des Dialogs, den Rest müssen die TN improvisieren. Am Ende sind alle Zettel umgedreht und der Dialog wird relativ frei gesprochen [1, s. 186].

Moderne Lehrwerke für DaF wie „*Schritte international neu*“, „*Menschen*“ u.a. bieten den Lernenden Übungen zum Audio- und Videotraining an, die es ermöglichen, die grammatischen Strukturen und Redemittel der Lektion durch Wiederholung und Festigung zu beherrschbarem Sprachmaterial zu machen [3, s. 14].

Demgemäß ist es für einen erfolgreichen Spracherwerb äußerst wichtig, die zu erlernenden Strukturen nicht nur kognitiv zu erfassen, sondern diese auch zu automatisieren. Durch Automatisierungen bekommen die Lernenden ein Gespür für die neuen Strukturen, gewinnen Vertrauen in deren Erlernbarkeit und fühlen sich sicherer bei deren Gebrauch in realen Kommunikationssituationen außerhalb des Unterrichts.

## **Literatur**

1. Brinitzer, M., Hantschel H.-J., Kroemer S. et al. DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2018.
2. Funk, H., Kuhn Ch., Skiba D. et al. DLL 4. Aufgaben, Übungen, Interaktion.

München: Klett-Langenscheidt, 2014.

3. Kalender, S., Klimaszyk P., Krämer-Kienle I. Schritte international neu. Lehrerhandbuch. München: Hueber Verlag, 2017.

**Сонко Юрій**

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

## **ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**

Художній переклад є досить складним і багатогранним явищем. Перш за все художній переклад сприймається як мовленнєвий твір в його співвідношенні з першотвором, пов'язаний із особливостями двох мов та із приналежністю матеріалу до тих чи інших жанрових категорій. Для усіх видів (перекладацької) діяльності спільними є два положення: 1) мета перекладу – якнайближче познайомити читача (або слухача), який не володіє мовою оригіналу (МО), з певним текстом (або змістом усного мовлення); 2) перекласти – означає виразити правильно і в повному об'ємі засобами однієї мови те, що вже виражено раніше засобами іншої мови. (В правильності та повноті передачі – відмінність власне перекладу від перетлумачення, від переказу або скороченого викладу, від усіх так званих «адаптацій» [1]. Міжмовний переклад, або власне переклад, – інтерпретація вербальних знаків засобами іншої мови [2].

Художній переклад – це переклад творів художньої літератури та художніх текстів. Цей переклад є інструментом культурного освоєння світу, розширення колективної пам'яті людства, чинником самої культури. Теоретичною базою такого перекладу є літературознавча теорія перекладу, спрямована на вирішення історико-літературних завдань. Художній переклад має двосторонній характер: з одного боку він є продуктом міжлітературної комунікації, в той самий час він багато в чому обумовлює і визначає її.

Переклад виконує дві основні функції: інформативну й творчу. Літературний

переклад, або художній переклад, – це вид перекладу, який передає думки оригіналу, викладені за допомогою правильної літературної мови [3].

Відповідаючи на питання, що таке художній переклад, варто зазначити, що такий спосіб перекладу вимагає творчого підходу й навичок перекладу. Як наслідок, цей спосіб викликає безліч суперечок і протиріч. Найчастіше труднощі в перекладі полягають в тому, що вихідна й цільові мови належать до різних культур. Наприклад, твори, написані арабською мовою, повні священних текстів, взятих з Корану, їх переклад і значення можуть бути важкими для розуміння людьми іншої релігії. В результаті зрозуміти різні культури стає важче, ніж зрозуміти різні мови. Ще одна складність – це переклад тексту, який описує традиції, що належать до будь-якої нації або певної території в світі. Також, відсутність еквіваленту перекладу деяких слів. У подібних випадках перекладач повинен дати визначення цим словам. При дослівному перекладі тексту порушуються синтаксичні норми мови і тут потрібна фантазія. Внаслідок цього значення вихідного і перекладеного текстів іноді відрізняються один від одного. Перекладач повинен точно передати почуття та емоції автора художнього твору. У процесі редагування текстів художнього перекладу використовуються такі методи: епітети перекладаються з урахуванням описаного слова і його використання за структурою і семантичними особливостями; порівняння перекладені з урахуванням стилістичного розмаїття тексту; метафори перекладаються семантично з урахуванням взаємодії персонажів; неологізми перекладаються з використанням нових сучасних слів, зберігаючи первісний зміст; іронія перекладається шляхом порівняння слів і контрасту; топологія і розумні назви – назви місць і людей перекладаються зі збереженням сенсу, щоб справити враження на читачів. Таким чином, відповідь на питання, що означає художній переклад, є комплексним завданням. Тому основне завдання перекладача спробувати створити бездоганний переклад твору, використовуючи всі навички методи, що існують в мові [4].

Переклад літератури принципово відрізняється від інших категорій, і особливості художнього перекладу творів численні. Це означає, що окрім

надання інформації читачеві, літературний переклад також виконує естетичні функції. Художній образ, створений в конкретному літературному творі (образ персонажа або природи), безумовно, вплине на читача. З цієї причини літературний перекладач повинен враховувати всі особливості вихідного тексту. При прочитанні розповіді, вірша або будь-якого іншого літературного твору, перекладеного з іноземної мови, текст сприймається з його значенням, емоціями та характерами. Досягти головної мети перекладу, а саме створити певний образ для читача, є досить складним завданням. Тому художній переклад може мати деякі відхилення від стандартних правил, аби показати, які особливості хотів передати письменник читачеві.

### **Список використаної літератури**

1. Білоус О.М. Теорія і технологія перекладу. Курс лекцій: доопрацьований та доповнений. *Навчальний посібник для студентів перекладацьких відділень*. Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. 200 с.

2. Якобсон Р. Про лінгвістичні аспекти перекладу. Питання теорії перекладу в зарубіжній лінгвістиці. Москва, 1978.

3. Фоміна Л.В. Методичні рекомендації з дисципліни «Особливості перекладу художніх творів» для студентів заочно-дистанційної освіти спеціальності «Переклад». Дніпро: Державний ВНЗ «Національний гірничий університет», 2015. 64 с.

4. Бюро перекладів “Jur Klee” URL: <https://translate.jurklee.ua/uk/chtotakoe-hudojestvennyiy-perevod/> (дата звернення: 20.10.2022)

*Степанова Ірина, Ібрагімова Людмила*  
*Вінницький національний технічний університет*

## **ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ**

На сучасному етапі розвитку суспільства комунікативні методи панують у загальній та більшості спеціальних методик навчання іноземних мов, що є

цілком природнім в умовах глобалізації. Максимально утилітарний підхід до вивчення граматичних форм, мінімум лінгвістичної термінології, зосередженість на мовленнєвих моделях, адекватних способах передачі комунікативних інтенцій, характерні для цих методик, є цілком виправданими [1, с. 8]. Проте вимоги до підготовки таких фахівців, як технічні перекладачі, референти тощо, підготовка яких успішно здійснюється в багатьох технічних університетах України, є значно вищими, а отже, глибоке вивчення граматичної структури мови стає необхідною і незамінною умовою успішного формування відповідної професійної компетентності. Проникнення в граматичний лад іноземної мови, свідоме розуміння його специфіки найефективніше може бути здійснено у порівнянні іншомовної граматичної структури зі структурами рідної мови студента. Вкрай важливим є послідовне співставлення структур і граматичних конструкцій, визначення подібностей і розбіжностей між окремими елементами, а також – системами в цілому [2, р. 107]. Почасти доцільним є зазначення способів передачі граматичних та лексичних значень іншомовних конструкцій засобами рідної мови і навпаки.

На складність і неоднозначність граматичного боку перекладу одним із перших звернув увагу Я. Рецкер, визнаний корифей теорії перекладу. У 1963 році він писав: «При переводе... любые грамматические эквиваленты могут оказаться непригодными, то есть соответствия грамматических форм и синтаксических конструкций могут быть отброшены из-за несоответствия структуре более крупного синтаксического целого. Особенно важно учитывать синтаксическую сторону перевода там, где у автора грамматические средства использованы в стилистических целях» [3, с. 45].

Сучасні дослідження глибинних структур, ССЦ, прагматичного синтаксису підтверджують важливість цього висновку і також мусять бути долучені до вивчення, оскільки синтаксичні трансформації у перекладі можуть мати вирішальне значення [4, с. 17].

Вивчення граматичних аспектів перекладу вбачається доцільним по завершенню курсу нормативної практичної граматики англійської мови на

початку курсу теорії та практики перекладу. На нашу думку, невеликий спецкурс (обсягом 28-30 годин) має включати лекції, семінари та виконання й аналіз оригінального тексту на українську мову. Метою такого спецкурсу можна визначити як з'ясування способів передачі ряду релевантних англійських форм і конструкцій на українську мову та обґрунтування певних перекладацьких еквівалентів, встановлення регулярних відповідностей, закономірностей та лінгвістичних універсалій. Досягнення такої освітньої мети передбачає детальний аналіз специфіки мовного явища, яке вивчається, його місця в системі англійської мови, визначення усього комплексу значень, особливостей вживання, включаючи прагмалінгвістичні.

Встановлення способу передачі певної форми чи граматичної конструкції відбувається на основі глибокого вивчення її сутності – це не вузьке зіставлення двох форм або двох конструкцій чи явищ, а визначення їх місця в парадигмі української та англійської мов. З іншого боку, текстовий аналіз, аналіз перекладів, у свою чергу, забезпечують об'єктивний матеріал для усвідомлення гомо- та гетерогенних рис.

Вибір форм і конструкцій до розгляду не є випадковим. Вивченню підлягають ті граматичні форми, конструкції та явища, які, по-перше, не мають прямих повних чи неповних еквівалентів, і, по-друге, реалізують для передачі не одну певну форму, не один відповідник, а різні через полісемантичність і залежно від контексту. Таким чином, перед студентом постає загальна лінгвістична проблема системних зв'язків на граматико-семантичному рівні: синонімія, полісемія і контекст.

До прикладу, граматична категорія детермінованості іменника, що реалізуються в англійській мові через артикль, безперечно, має бути прийнята до розгляду, адже, по-перше, в українській мові така форма відсутня, а по-друге, вона значною мірою залежить від контексту, причому існують інші способи актуалізації категорії визначеності/невизначеності. І навпаки, категорія числа іменника в англійській мові не варта розгляду в плані практичного перекладу, оскільки форми її реалізації однозначні і мають прямі еквіваленти в

українській мові.

На погляд авторів, матеріалом для вивчення граматичних аспектів англо-українського перекладу доцільно визначити такі граматичні явища сучасної англійської мови: 1) дієслівні часові форми (окремо варто виділити способи передачі майбутньої дії); 2) умовний спосіб дієслова; 3) пасивний стан (зокрема, в науково-технічному дискурсі); 4) артикль; 5) інфінітивні звороти; 6) безособові конструкції; 7) інверсія.

Вивчення граматичних аспектів перекладу в теоретичному і практичному вимірі поглиблює знання структури мови майбутніх перекладачів і допомагає навчитися аналізувати складну мовну конструкцію, бачити її місце в системі мови, що беззастережно є свідченням сформованості фахової компетентності.

### **Список використаної літератури**

1. Celce-Murcia M. Teaching English as a Second or Foreign Language. Heinle & Heinle Publishers, 2001. 567 p.
2. Nida E. Componential Analysis of Meaning. The Hague – Paris: Mouton, 1975. 269 p.
3. Вихованець І.Р. Синтаксис знахідного відмінка в сучасній українській літературній мові. Київ: Наукова думка, 2017. 270 с.

*Таратута Світлана*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

### **КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ З ЕКРАНІЗАЦІЄЮ ЯК МЕТОДИЧНИЙ ПРИЙОМ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ П.ЗЮСКІНДА «ПАРФУМИ»)**

Проблема екранізації літературного твору існує фактично з часів винаходу кінематографу, адже ще на зорі розвитку цього нового виду мистецтва, який тоді сприймався лише як комерційний проєкт, режисери



почали звертатися до літератури як до першоджерела. Так, вже у 1902 р. французький режисер Ж.Мельєс знімає перший у світі науково-фантастичний фільм «Подорож на місяць», заснований на романах популярних на той час Ж.Верна та Г.Уеллса.

За більше ніж сто років існування кінематографу екранізація літературних творів стала предметом серйозних наукових досліджень і на сьогоднішній день розглядається в парадигмі компаративістики як феномен інтермедіальності. Аналіз екранізації літературного твору як результату інтерсеміотичного перекодування дає можливість використовувати його в методичних цілях для поглиблення літературознавчого аналізу. Під інтерсеміотичним перекодуванням розуміється переклад з мови одного виду мистецтва, у даному випадку літератури, на мову іншого виду мистецтва – кіно: відтворення написаного слова аудіовізуальним засобами кінематографу. Отже, компаративне зіставлення літературного твору з його екранізацією дає можливість подивитися на проблематику, сюжет, ідейне навантаження окремих елементів твору під іншим кутом зору.

Порівняння твору П.Зюскінда «Парфуми» з його екранізацією (фільм знятий Т.Тиквером у 2006 році) одразу наводить на думку про складність інтерсеміотичного перекодування, адже головним предметом опису у зазначеному романі є запахи, які практично неможливо передати на екрані.

Аналіз аудіо-візуальних засобів передачі запахів у кіноверсії дає можливість звернути увагу на використання режисером крупних планів для акцентуації уваги на звалищі сміття та пацюках під час народження Жана- Батиста Гренуя (підкреслений антиестетизм цієї сцени, безумовно, має сильне ідейне навантаження в концепції образу героя твору), на предметах, які завдяки своєму запаху допомагають герою осягнути оточуючий світ та навчитися говорити (для Гренуя немає огидних та приємних запахів – це азбука його життя, і кожний з них посідає своє місце в його внутрішній колекції). Крупним планом режисер фіксує каміння, траву, личинок, пацюка, ніс Гренуя із надзвичайно активними ніздрями.

Серед візуальних засобів необхідно відзначити гаму кольорів у кінострічці. Чорно-біла плівка, на яку було відзняте важке дитинство героя, поступається кольоровим сценам, герой потрапляє до парфумерної крамниці в місті, де кольори передають буянню чарівних запахів парфумів, адже саме вони наповнюють Гренуя справжнім життям. У досить насичених кольорах подана робота Гренуя у парфумера Бальдіні – один з найважливіших періодів життя героя твору, період професійного становлення і зростання, насичений чарівними запахами і можливістю працювати з ними.

Аналіз сцен, відсутніх в романі, але доданих режисером фільму, дозволяє глибше осягнути ідейно-художній зміст твору. Так, сцена з повією показує, що на відміну від роману у фільмі автор дає Греную шанс залишитися людиною: герой хотів домовитися з дівчиною, щоб отримати матеріал для парфумів, не зашкодивши їй, і тільки її відмова та агресивна поведінка приводять героя до вбивства. Як випадкове змальоване і вбивство першої жертви. Крім того, спогади про неї, які постійно являються герою, чого немає в романі, пом'якшує образ Гренуя, робить його людиною, яка прагнула любові, а не просто злочинцем.

Наявність сцен зникнення двійнят у садибі Ріші, їхні пошуки, хвилювання батьків, а потім і вбивства дівчат візуалізує та подвоює трагедію, адже родина втратила одразу двох доньок, і образи жертв абсолютно конкретні, як і батьківське горе.

Тривожна музика, багато темних нічних сцен, коли Гренуй переслідує своїх жертв та вчиняє злочини, підсилюють саспенс, який стає одним з найдієвіших прийомів фільму, що забезпечує відчуття наближення страшної трагедії в кожній конкретній сцені.

Відсутня в романі і наявна в фільмі сцена, коли Дрюо приходять насварити Гренуя за невиконану роботу і підпадає під вплив краплі парфумів, над якими працює герой твору, готує фінальну сцену на площі, а відсутнє у романі використання Гренуєм парфумів у камері перед стратою і їхній вплив на охоронців пояснює, чому злочинця привозять на страту в нарядному одязі, який

неабияк вплине на натовп.

Сцена на площі, коли Гренуй використовує зроблені ним диво-парфуми, знята фактично близько до тексту роману. Тим не менш вираз обличчя і рухи героя призводять до повного переосмислення режисером фіналу роману і певним чином образу головного героя. У фільмі показаний Гренуй-лідер, який насолоджується своєю владою над натовпом. Спогади про дівчину із сливами, візуалізація бажання любові з нею, сльози, що котяться по щоках героя, роблять сцену у фільмі більш сентиментальною, а Гренуя – більш людським, ніж у творі. У кіноверсії Гренуй прагне бути особливим, прагне влади, у романі – стати таким, як всі, рівним серед рівних і вартим любові, як і інші.

У кінострічці більше, ніж у романі, акцентується проблема самотності: складається враження, що герой нехай і в збочений спосіб, але все ж шукає кохання. В романі, навпаки, простежується ненависть Гренуя до людей, бажання бути від них якнайдалі, насолода роками самотності без людей, хоча вона могла бути мотивована жорстоким ставленням до нього оточуючих.

Отже, компаративний аналіз роману та його екранізації поглиблює розуміння образу головного героя твору, його проблематики та концепції письменника і може використовуватися як надзвичайно дієвий методичний прийом з метою проведення літературознавчого аналізу художнього твору.

### **Список використаної літератури**

1. Довбуш О.І. Кіносценарій як засіб вербальної візуалізації літературного твору. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія, 2015, 17(1), 122-124.

2. Дубиніна О. Екранізація літературного твору: семіотичний аспект. Іноземна філологія, 2014, 126(1), 89-97.

## **ЗАСТОСУВАННЯ ОБ'ЄКТІВ ТА ЯВИЩ ПРИРОДИ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ОБРАЗУ ІСПАНСЬКОЇ ДІЙНОСТІ**

Одним із завдань когнітивної лінгвістики є встановлення елементарних одиниць мовної свідомості. Ці одиниці мають різні форми втілення в мові залежно від режиму роботи свідомості” [1, с. 13]. Образивиступають елементами імплементації даних одиниць у художніх творах.

Образ – “встановлення в художньому тексті непрямого, асоціативного зв'язку між нетотожними предметами, явищами чи ситуаціями з метою забезпечення естетичного ефекту, необхідного для вираження певного художнього змісту” [2, с. 9]. У формуванні національних образів велику роль відіграє особистість. Дослідження проблеми образу базуються на текстах талановитих людей, носіїв елітарної культури, які “вбирають поза індивідуальні елементи, знання й пересуди, правду і міфи про інші народи, і співвідношення цих елементів в образах може бути дуже різним” [2, с. 6].

У лінгвістиці термін парадигма має свою історію та особливості вживання. Він визначається як тип зв'язків у мовній системі, які встановлюються на підставі варіативності, подібності, протилежності, похідності, включення, субкатегоризації мовних одиниць і унеможливають їхнє одночасне уживання в певній позиції [4]. Парадигма кваліфікується як відношення підпорядковані логічній диз'юнкції (або/або).

У дослідженні ми вивчаємо лінгвостилістичні прояви сприйняття та осмислення іспанської дійсності у романі відомого американського письменника Ернеста Міллера Хемінгуея “For whom the bell tolls”. Аналіз парадигмально-образних структур дозволив виявити те, що у романі “For whom the bell tolls” іспанська природа відіграє одну із найголовніших ролей у зображенні цілісного образу Іспанії, тому, згідно з об'ємом представлених

прикладів застосування ототожнень із іспанською природою, було виділено дві парадигми: Природа – Людина із корелятами Обличчя та частини тіла (*The face of the mountain* [3, с. 45], *At the foot of the ledge* [3, с. 45], *Brown shoulder of the mountain* [3, с. 45], *The sharper odor of the resinous sap from the cut limbs* [3, с. 45], *It (slope) is like the breast of a young girl with no nipple* [3, с. 46]), Одяг (*The sky was now heavy and gray ... the gray becoming uniform* [4, с. 45], *The long patches of pine trees stretched up the highest slope* [3, с. 46]), Хвороба (*It (slope) is shaped like a chancre* [3, с. 46]), Людина фізична (*The warmth of the earth breathed warmly* [3, с. 46], *The mountains that smelled of the pines* [3, с. 46], *The trout brook running through it* [3, с. 47]), Людські почуття (*But the pine tree makes the forest of boredom* [3, с. 47], *A forest of pine trees is boredom* [3, с. 47]) та Природа – Нежива природа із корелятом Будинок (*Brown, pine-needled floor of the forest* [3, с. 47], *Lying back on the floor of the forest* [3, с. 47], *A rounded gulch- head shaped like an upturned basin* [3, с. 47], *The light coming through the columns of a cathedral* [3, с. 47]).

Отже, індивідуальному світогляду Е. Хемінгуея, на підставі проведеного аналізу парадигмальних структур у свідомості автора, притаманний антропоморфізм, адже іспанська природа у переважній кількості випадків ототожнюється із людиною, набуваючи у романі характеристик та рис, що традиційно належать людям. Також приписування природі Іспанії людських фізичних та, особливо, духовних якостей свідчить про надзвичайно сентиментальне ставлення Е. Хемінгуея до природи, високу позитивну оцінку та характеризує самого письменника як ліричну особистість. Аналіз показав, що автор проводив асоціації природи із поняттями із концептуальної сфери Будинок, що доповнює образ іспанської природи та робить його багатограним.

### **Список використаної літератури**

1. Олійник С.В. Декодування семантичного обсягу оцінних фразеологічних одиниць англійської та української мов за допомогою засобів когнітивної лінгвістики. *Вісник Маріупольського державного університету Серія: Філологія*, 2011, Вип. 5. С. 51-57.

2. Андрейчук Н. Парадигма як термін. URL: [https://vlp.com.ua/files/52\\_3.pdf](https://vlp.com.ua/files/52_3.pdf)

3. Hemingway E. For whom the bell tolls. London : Vintage Classics, 2005.  
490р.

4. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля. К, 2006. 716 с

*Федик Тетяна*  
*Вінницький державний педагогічний університет*  
*імені Михайла Коцюбинського*

## **ДИКТАНТ ЯК ВИД ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО ПИСЬМА**

Письмо, як вид мовленнєвої діяльності, з'явилося значно пізніше, ніж говоріння чи аудіювання, але набуло свого вагомого значення через необхідність передачі професійно значущої інформації за допомогою її письмової фіксації. Навички письма формуються у людини шляхом подолання графічних, орфографічних, лексичних, синтаксичних, пунктуаційних та стилістичних труднощів.

Орфографічні навички починають формуватися або удосконалюватися в процесі проходження різних фонетичних курсів, під час яких здійснюється оволодіння звуко-літерними відповідностями для читання та письма, як результат, студенти можуть з легкістю самі візуально розрізняти різні орфографічні моделі, коли вони зустрічають їх в текстах. Для досягнення такого розрізнення потрібні спеціальні некомунікативні вправи, до яких відносяться різні види диктантів.

Диктант (від [лат.](#) *dictare* – повторювати; диктувати, наказувати) – форма письмового контролю в навчальних закладах, вправа для засвоєння або перевірки грамотності, що полягає в записуванні тексту, який диктується. [2]

Під час проведення диктанту або виконання інших некомунікативних вправ, потрібно пам'ятати, що викладач не повинен сам виправляти в них помилки студентів. Бажано підкреслювати слова, у яких зроблені орфографічні помилки, а студенти мають самі їх виправити. Це може бути додаткове завдання після написання диктанту. Згодом викладач може здійснити повторну перевірку роботи після її виправлення і час, між його перевіркою та виправленням студентами помилок, має бути якомога коротшим. Такий підхід допоможе студентам краще засвоїти правильність написання слів.

Під час навчального процесу можна організувати такі види проведення диктантів:

1) Студентам роздається друкований текст з пропусками окремих речень, слів або словосполучень. Під диктовку викладача або прослуховування аудіотексту їм потрібно заповнити пропуски.

2) Диктовка проводиться не викладачем і не диктором, а одним із студентів, який далі сам перевіряє та оцінює роботи.

3) Диктовка проводиться попарно, коли студенти диктують різні тексти один одному, а потім перевіряють один одного.

4) Студентам дається мікротекст, закритий аркушем паперу. Поступово зсовуючи аркуш, так щоб відкрити не більше одного речення, студент прочитує це речення, закриває його та записує з пам'яті. Потім знову відкриває речення і сам себе перевіряє. Відкриває наступне речення і так до кінця мікротексту.

5) Диктант-змагання. Диктується особливо орфографічно складний текст, який потім перевіряється фронтально. Відмінну оцінку або інше заохочення отримує той студент, який зробив найменше помилок.

6) Різні види самодиктантів. Студенту дається завдання згадати 10 слів на певне орфографічне правило та записати їх. Іншим завданням може бути створення речень зі згаданими словами [1, с. 117].

Виконання різних некомунікативних вправ сприяє становленню орфографічного досвіду, формує певні мовні навички, а саме: орфографічну пильність, навички порівняння та оцінки фактів мови, навички самоконтролю.

## Список використаної літератури

1. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця: Нова книга, 2008. 288 с.

2. <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B8%D0%BA%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%82>

*Чекалін Ігор*

*Київський національний лінгвістичний університет*

## **ВАЖЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Викладання іноземних мов зіткнулося зі стрімкою діджиталізацією на фоні епідемії КОВІД-19 та подальшої війни, тож студенти були вимушені перенести своє довкілля у цифровий простір, що так чи інакше має свої наслідки як у навчальному процесі, так і у процесі соціалізації. Окрім цього, через відсутність прямого контакту стало важче налагоджувати зв'язок викладача зі студентами.

Процес формування педагога передбачає оволодіння різними компетентностями, які б дозволяли ефективно виконувати обов'язки викладача, ментора, наукового керівника, куратора. Особливо зараз, коли відсутній прямий контакт зі студентами, компетентності, що стосуються мови та її вираження виходять на перший план. Це пов'язано з тим, що вербальна комунікативна взаємодія є основним видом взаємодії під час дистанційного навчання.

Саме мова є основним інструментом, що формує сучасне освітнє середовище. Важливим є не тільки що говорить викладач, а й як говорить: емоційна забарвленість слів, підбір синонімів, формування думки з урахуванням ситуації та обставин, образне мовлення тощо. Тобто для будь-якого викладача є важливою стилістична компетентність. Вона необхідна як і



для ефективного викладання матеріалу, так і для формування відповідного цифрового довкілля для студентів.

Термін «стилістична компетентність» є багатозначним і включає в себе як знання та вміння використання стилістики та її предметних категорій, так інтегративну ознаку особистості, яка обізнана в зображально виражальних засобах мови, принципах найбільш доцільного їх відбору й використання у конкретних мовленнєвих ситуаціях [1, с. 242]. Стилістична компетентність рідної української мови необхідна для будь-якого викладача як основоформувальний інструмент студентських знань і вмінь. Тоді як стилістика іноземної мови (ІМ) особливо важлива для викладачів ІМ, зважаючи на те, що стилістична компетентність є основною складовою лінгвістичної компетентності [2, с. 189]. Так викладач ІМ є фактично посередником між мовними та культурними аспектами і саме цьому повинен бути стилістично компетентним у рівній мірі як в українській, так і в ІМ. Відсутність достатньої стилістичної компетентності у викладача проявляється у невмінні студентів розрізнити функціональні стилі та підібрати відповідні мовні засоби, використанні канцеляризмів та мовленнєвих кліше і нерозумінню композиції тексту в цілому [3, с. 277], що призводить до погіршення загальної лінгвістичної компетентності здобувачів освіти.

Зважаючи на вище зазначене пропонується приділити увагу рівномірному формуванню стилістичних компетентностей рідної та іноземної мов під час підготовки майбутніх філологів та викладачів ІМ у закладах вищої освіти та у програмах підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

### **Список використаної літератури**

1. Попович А. С. Формування стилістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 2019, 3(326), 240-249.

2. Рускуліс Л. Методологічна сутність категорії лінгвістична компетентність у сучасному освітньому просторі. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 2018, 1, 286-291.

3. Чекалін І. С. Формування стилістичної компетенції при перекладі китайських текстів українською мовою у студентів закладів вищої освіти. “Ad orbem per linguas. До світу через мови”. Матеріали Міжнародної науково-практичної відеоконференції «Україна у транскультурному й мультимодальному світі», 25 травня 2022 року. К.: Видавничий центр КНЛУ, 2022, С.277-278.

*Юмрукуз Анастасія*

*Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

## **ВІДТВОРЕННЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ РЕАЛІЙ УКРАЇНИ В СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ ЗМІ**

Лінгвістика як гуманітарна наука завжди розвивалась і віддзеркалювала зміни, що відбуваються у суспільно-політичному житті певного соціуму. Події України останніх років в контексті збройної агресії сусідньої держави, що мали вплив на усі сфери життя, не могли не відбитися на мові як засобі відтворення таких реалій. Зокрема, це стосується і англійської мови як мови міжнародного спілкування, за допомогою якої і відбувається трансляція сучасних українських реалій глобальному світові. Вищезазначене зумовило *мету* даної роботи – проаналізувати засоби відтворення сучасних українських реалій в англомовних засобах масової комунікації.

Суспільно-політичні реалії виділяються серед інших видів реалій (географічних, етнографічних, військових і т.ін) за сферою функціонування та підрозділяються на наступні підвиди:

- реалії на позначення адміністративно-територіального устрою;

- реалії, що позначають номенклатуру органів влади;
- реалії, які відтворюють практичну суспільно-політичну діяльність (політичні рухи, титули, звернення, навчальні заклади та установи і т. ін.);
- військові реалії [2].

При відтворенні іноземною мовою реалій певної країни послуговуються переважно такими способами, як транскрипція, калькування, гіперонімічне перейменування, дескриптивна перифраза, комбінована реномінація, контекстуальне розтлумачення тощо [1; 3].

Матеріалом нашого дослідження слугували 35 англomовних статей британського періодичного видання “The Telegraph”, присвячених проблемам України із загальною кількістю 46.305 слів.

Як показав проведений аналіз, переважна частка слів (за 100% вважалися 22.324 лексичні одиниці, що використовувалися на позначення певних суспільно-політичних реалій), що відтворюють сучасні українські реалії стосуються адміністративно-територіального устрою (37%), військової тематики (28%), номенклатури органів влади (26%), інших категорій (9%).

Аналіз способів відтворення таких реалій англійською мовою виявив, що більшість реалій на позначення адміністративно-територіального устрою відбувається шляхом власне транскрибування. Наприклад:

*Kherson, Donbas, Bucha*

Транскрипція вживається також для позначення деяких видів озброєння, що отримали простонародну назву, наприклад:

*At dawn the soldiers of the State Border Guard Service of Ukraine noticed a ‘moped’ that Russians had launched from Crimea.*

*The so-called ‘banderovtsy’ have occupied the city*

У той же час, номенклатура органів влади та військових адміністративних одиниць здійснюється частіше шляхом перекладу та транскрибування, на кшталт:

*Operational Command “Pivden”,*  
*the Kakhovka Hydroelectric Power Plant*

Також часто автори аналізованого британського ЗМІ звертаються при відтворенні відповідних реалій до калькування, як от:

*Britain warns Russia against escalating the war in Ukraine after false 'dirty bomb' claim.*

До функціонального опису звертаються у тому випадку, коли необхідно, як правило, передати фразу, що містить більше двох слів, наприклад:

*Its Kremlin-installed leaders today announced the formation of a local militia for any men remaining in the key southern city.*

*Residents have been filmed forming queues to use boat crossings to move deeper into Russia-held parts of Kherson region.*

Дескриптивна перифраза вживається при відтворенні інформації, що стосується українських суспільно-політичних діячів минулого або історичних подій, наприклад:

*Stepan Bandera, a leader of the pro-Ukrainian movement, is considered as the main inspirer of modern Ukrainian 'nationalists'.*

Таким чином, відтворення сучасних українських суспільно-політичних реалій в англійських ЗМІ відбувається різними способами, що залежать від специфіки цих реалій та ступеня обізнаності британської аудиторії із їхньою етимологією. Перспективою подальших досліджень є виявлення способів відтворення досліджуваних реалій відповідно до субкатегорії – військові, адміністративні тощо.

### **Список використаної літератури**

1. Гончар О.С. Публіцистичний дискурс та його функції. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/novi> (дата звернення: 19.10.22).
2. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад. Львів : Вид-во при ЛНУ, 1989. 216 с.
3. Разумна К. А. Відтворення суспільно-політичних реалій української сучасності в британському публіцистичному дискурсі. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2017. № 26. Том 2. С. 119-121.

*Яцишин Олег*  
*Вінницький державний педагогічний університет*  
*імені Михайла Коцюбинського,*  
*Троян Олександр*  
*Хмельницький національний університет*

## **COMMUNICATIVE GRAMMAR TEACHING: PROS AND CONS**

Learning grammar is at the core of language acquisition: we mainly do not use language without grammar. Throughout history, various linguodidactic methods (e.g. the Grammar Translation Method (GTM)) have become distinct according to the way they postulate the importance and scope of grammar in the foreign language class.

The intensity of debates as for the most efficient grammar teaching approach(es) have not lessened among both academics and the teaching profession. In spite of this long-standing debate, there is general agreement that educators' efforts must be directed at building learners' communicative competence.

Developing communicative competence does not suggest an absence of grammar instruction. It rather calls for grammar instruction that leads to the ability to communicate effectively.

In the past decades, there has been an increased focus on teaching grammar communicatively, which means providing learners with opportunities to practice the target grammar items through specific communicative tasks and activities.

Communicative language teaching can be understood as “a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kind of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom” [3].

Scholars point out that communicative tasks are important because they allow learners to practice the target grammar feature under “real operating conditions.” Communicative grammar practice has often focused on speaking activities; however, writing activities are also an important and valid way to practice using grammar communicatively [2].

Under communicative approach, teaching grammar is carried out in several stages. The beginning stages of a communicative grammar lesson often focus on

accuracy while fluency becomes more important during practice stage. Consequently, presenting grammar items, having learners do controlled exercises, checking their understanding of the given phenomena are very much the same part of communicative grammar instruction as of the so called traditional grammar lessons. The pre-communicative stage is often indispensable but has to be followed by communicative (both speaking and writing) activities. The main objective is the development of communicative grammatical competence, which is understood as the ability to use and understand a structure in a variety of situations spontaneously.

In order to reach this goal, learners must have ample practice of communicating in a target language both in the classroom and beyond. Creating meaningful contexts for learners' live communication is of paramount importance. The repertoire of respective teaching techniques is rather extensive: role-playing, grammar games, discussion activities etc. Emotionally comfortable interactive classroom environment is a key for developing learners' communicative grammatical competence.

Unfortunately, making each lesson an entirely communicative experience is not always possible. For instance, teachers may find it extremely difficult to monitor communication activities in large groups of learners where the latter are often divided into smaller groups or pairs.

### **References**

1. DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

2. Richards, J. (2006). *Communicative Language teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

3. Яцишин О., Бардашевська Ю. Електронні засоби перекладу в системі інформаційного забезпечення лінгводидактичного процесу: роль, поширення, функціонал. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2019. Вип 54. С. 144-147.

## СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ

*Андріанова Ольга*  
*Вінницький державний педагогічний університет*  
*імені Михайла Коцюбинського*  
*Науковий керівник: Лебедева Н.А.*

### ОСНОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАВДАНЬ ДЛЯ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ

Говорячи про аудіювання як вид діяльності, котрими учні повинні оволодіти під час вивчення іноземної мови, слід зазначити, що велику увагу треба приділяти не тільки правильному підбору матеріалів аудіювання, але й розробці завдань, котрі допоможуть засвоїти необхідні знання та сформувати навички. Таким чином, якщо учень працює з різними видами аудіо текстів, йому необхідно навчитися різні види завдань стосовно прослуханого матеріалу. Проте, слід зауважити, що власне завдання повинні відповідати рівню знань та не вимагати від студента дуже багато творчої діяльності [2, с. 31].

Розробляючи завдання на засвоєння навичок аудіювання, слід дотримуватися певної послідовності. Задля кращого розуміння та засвоєння навчального матеріалу рекомендується розділити усі завдання на три етапи: до текстовий, текстовий і після текстовий [3, с. 151].

До текстові завдання це вид завдань, котрі подаються перед першим прослуховуванням тесту. Основною метою таких завдань є подання бази та підготовка учнів до прослуховування тексту. Такий вид діяльності допоможе учням зорієнтуватися у темі, налаштувати на прослуховування та зрозуміти на що слід звернути увагу під час аудіювання. Прикладом таких завдань можуть слугувати представлення нового вокабуляру, обговорення певної цитати з тексту чи картинок, котрі передусім пов'язані з темою аудіювання, а також висловлення своїх прогнозувань виходячи з назви тексту чи фотографій використаних безпосередньо з аудіо [3, с. 151].

Наступним етапом є текстові завдання. Це вид завдань, котрі на пряму

пов'язані зі змістом аудіо. Ці завдання слугують для перевірки розуміння прослуханого тексту, а також допомагають засвоєнню нового матеріалу.

Прикладом таких завдань можуть слугувати постановка речень або картинок у правильному порядку відповідно до тексту, речення «правда \ неправда», завдання множинного вибору, доповнення таблиці або заповнення пропусків.

Останнім етапом завдань, є завдання, котрі вимагають від учнів креативної діяльності та слугують поштовхом для розвитку інших навичок із застосуванням набутих та використанням отриманої інформації. Це категорія завдань із так званими відкритими питаннями, де учні самостійно повинні виконати завдання виходячи з власного досвіду та набутих знань. Яскравим прикладом може слугувати діяльність така як: написання переказу, розігрування ситуації, складання діалогу чи написання продовження історії відповідного до аудіо тексту з використанням тих самих структур та основних ідей [3, с. 152]

Крім цього, слід також зазначити, що усі завдання повинні мати необхідно послідовність та структурованість від найлегшого до найважчого і відповідати рівню знань учнів. Наприклад, якщо учні мають початковий рівень знань, а їм буде надано завдання на написання переказу відповідно до прослуханого тексту, то така діяльність буде недоцільною. По-перше, такі завдання вимагають достатньо велику кількість часу. По-друге, вони не перевіряють безпосереднє розуміння тексту та розвитку аудитивних навичок [2,с. 31].

Отже, основною метою завдань на аудіювання повинна бути перевірка розуміння тексту на слух та подальша робота з ним. Саме аудіювання складає основу спілкування і допомагає оволодінню усіх навичок у вивченні іноземної мови [1, с. 142]. А отже, дотримуючись певної послідовності у розробці завдань, можна сприяти правильному формуванню аудитивних навичок серед учнів різного віку та рівня знань.



## Список використаної літератури

1. Ніколаєва С. Ю. та ін. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ. 2002. 328с.
2. David Nunan. Practical English language teaching. New York. 2003. p.354
3. Jo McDonough, Christopher Shaw, Hitomi Masuhara. Materials and methods in ELT. A teacher's guide. Third edition. West Sussex. 2013. p. 350.

*Балунник Надія*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*Імені Михайла Коцюбинського*

*Науковий керівник: Матієнко О.С.*

## СМИСЛОВЕ НАВАНТАЖЕННЯ ПОНЯТТЯ

### «ІНШОМОВНА ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Вільне володіння іноземною мовою залежить від багатьох факторів (уміння сприймати мовлення на слух, оперувати граматичним матеріалом, правильна вимова тощо), проте лексичний запас співрозмовника найчастіше відіграє головну роль при комунікації. Таким чином, обов'язковим елементом при вивченні іноземної мови є розширення мовного світогляду учнів шляхом ознайомлення їх з багатством лексичного складу мови, що вивчається [4, с. 188].

Проблема формування іншомовної комунікативної компетенції та її складової – лексичної компетенції розглядалась у роботах вітчизняних і зарубіжних учених. Так, дослідники обґрунтовували зміст навчання англомовної лексики (Н. Гез, М. Ляховицький, Р. Мартинова, С. Ніколаєва); аналізували використання різноманітних способів тлумачення іншомовних понять (Б. Беляєв, М. Магін); визначали дози лексичного матеріалу для їх ефективного засвоєння за одиницю навчального часу (Г. Харлов, В. Цетлін, С. Шатілов); розглядали питання навчання учнів англомовним словосполученням (М. Бурлаков, Ю. Гнаткевич, С. Смоліна) і стійким (К. Балабуха, Г.

Подосиннікова, З. Гнуткова) тощо.

Однак на практиці існує необхідність постійного пошуку нових шляхів підвищення ефективності формування іншомовної лексичної компетенції в учнів, особливо старших класів, завдяки збільшенню об'єму матеріалу, який необхідно засвоїти. Тому розглянемо детальніше смислове навантаження поняття «лексична іншомовна компетентність».

У загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, лексична компетентність визначається як: знання і здатність використовувати мовний словниковий запас, що складається з лексичних і граматичних елементів. Лексичними елементами є стійкі вирази (розмовні вирази, фразеологічні ідіоми, стійкі словосполучення) та однослівні форми (іменники, дієслова, прикметники, прислівники, числівники) [3, с. 110-111].

На думку Ворони І., лексична компетентність – це здатність людини до правильного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших. Ця здатність формується на основі взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості. Тому можна стверджувати, що лексична компетентність включає в себе лексичні навички, знання і загальну мовну усвідомленість (здатність) їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності [1]

Більшість науковців визначають іншомовну лексичну компетентність як здатність визначати контекстуальне значення слова, порівнювати обсяг його значень двома мовами, визначати структуру значення слова і специфічне національне в значенні слова» [5, с.15]. Вчений стверджує, що формування компетентності починається, перш за все, з накопичення емпіричних знань – спостережень за функціонуванням лексичних одиниць у різних комунікативних контекстах (усних та писемних). На цьому етапі відбувається представлення і семантизація нової лексики: учні, отримують знання про звуковий та графічний склад лексичних одиниць; відбувається становлення зв'язків між іншомовним словом та його значенням. В учнів формуються навички розпізнавання лексичних одиниць у представлених комунікативних ситуаціях. Спілкування [5,

с. 15].

Іншомовна (англомовна) лексична компетентність – це здатність розпізнавати і використовувати слова іноземної мови так, як це роблять носії мови [2]. Лексична компетентність включає розуміння різних відносин серед груп слів і розуміння загальних значень слів. Лексична компетентність як складник лінгвістичної компетенції складається із лексичних та граматичних елементів. Формування лексичної компетентності передбачає оволодіння правилами співвідношення конкретної лексичної одиниці з іншими лексемами в тематичній і семантичній групах [2].

Слід зазначити, що поняття «іншомовна лексична компетентність» є комплексним, адже включає в себе як лінгвістичні, так і нелінгвістичні ознаки. Це є однією з причин того, що у літературі сьогодні немає єдності щодо визначення даного терміну

Отже, можемо зробити висновок, що структура іншомовної лексичної компетенції [6], включає лексичні знання, лексичні навички та лексичні вміння. Таким чином, формування іншомовної лексичної компетенції в учнів – це комплексне навчання англомовної загальнонавчаної лексики; лексики, що володіє культурним компонентом значення; лексики, вживання якої різниться в залежності від певних соціальних факторів; лексики, яка входить до мовленнєвих етикетних формул.

### **Список літератури подавати**

1. Ворона І. Зміст і структура іншомовної лексичної компетенції як складова фахової культури студентів-медиків. URL: [http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Na\\_uk\\_visnik-4-55-2016.pdf#page=71](http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Na_uk_visnik-4-55-2016.pdf#page=71)

2. Гнаткевич Ю. В. Навчання лексичного аспекту чужоземної мови у ВНЗ. К.: Вища школа. 1986. 319 с.

3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с

4. Тернавська Л.М., Шаурман О.А. Формування іншомовної лексичної компетентності студентів немовних вчз засобами фразеології. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1(9). С. 188-192

5. Шостак І.І. Формування у майбутніх фінансистів англomовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Одеса, 2015. 261 с.

6. Матієнко О., Бучацька С. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей засобами рольових ігор. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2022. Вип 54. С. 154-166.

**Біктімірова Юлія**

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

*Науковий керівник: Дмитренко Н.Є.*

## **ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ**

Сучасна мета навчання іноземних мов не зводиться лише до формування мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь. Компетентнісний підхід розширює прагматичну складову мети навчання: у процесі навчання англійської мови учні розвивають свою іншомовну комунікативну компетентність, з якої відбувається формування інших ключових і найпростіших основ професійних компетентностей з вирішення завдань соціальної діяльності у її різних сферах.

Формування та розвиток ключових компетентностей на старшому етапі загальної середньої освіти набуває нині все більшої значущості. Як відомо, ключові компетентності формуються засобами освітніх предметів. Проте, через свою «багатопредметність» іноземна мова, як і філологічна освіта в цілому, відіграє особливу роль у їх формуванні та розвитку. Можливо виділити декілька ключових сфер пізнання та діяльності, до яких учні повинні долучатися на старшому ступені навчання [1, с. 35].

1. Загальнокультурний рівень. Цінності та переконання, що характеризують окремого індивіда як члена багатокультурної спільноти.

Розуміння соціальних та політичних процесів (у тому числі міжнародних та міжкультурних), здатність приймати самостійні рішення та нести за них відповідальність, уміння працювати у групі. Особистісні якості, що сприяють успішному функціонуванню індивіда у мультикультурному соціумі.

2. Знання, навички, уміння та способи діяльності, пов'язані з інформаційно-комунікативним середовищем. Володіння методами і знання закономірностей інтеракції у межах міжособистісної комунікації, комунікації у малих і великих групах, масової комунікації. Володіння деякими з цих типів комунікації (відповідно до видів своєї діяльності) кількома мовами. Вміння працювати з потоками інформації (осмислювати, переробляти, передавати іншим, обговорювати, робити висновки, планувати та аналізувати реакцію у відповідь, у т.ч. конкретні дії та ін.) різними мовами. Вміння працювати з друкованими джерелами та технічними засобами, що дозволяють отримати необхідну інформацію.

3. Навчально-пізнавальні компетентності та здатність до безперервної освіти. Ця сфера передбачає формування та розвитку загальнонавчальних умінь, навичок і методів самостійної навчальної діяльності, розвиток можливості самостійно набувати предметні знання, мотивації до продовження освіти на наступному етапі.

У рамках дисципліни «Іноземна мова» у ЗЗСО у старших класах можна розвивати ключові компетентності, спрямовуючи школярів на виконання відповідних видів комунікативної діяльності. Ключові компетентності формуються в процесі розвитку іншомовної комунікативної компетентності та в умовах взаємодії всіх чотирьох компонентів змісту навчання іноземної мови: матеріального, ідеального, процесуального та ціннісно-орієнтованого [3].

Отже, специфіку реалізації компетентнісного підходу можна розглядати у вигляді коротких положень при навчанні іноземних мов.

1. Компетентнісний підхід, поряд з особистісно-орієнтованим, будучи провідною освітньою парадигмою в методологічному плані, впливає на основні компоненти системи навчання іноземної мови: цілі, принципи, зміст.

2. Компетентнісний підхід дозволяє здійснювати навчання іноземної мови з урахуванням реальних потреб суспільства, практики соціальної міжкультурної взаємодії, засновувати освітній процес на мотивації учнів, формувати та розвивати ціннісні орієнтири. Значною мірою розв'язання цих завдань сприяє розвитку ключових компетентностей у процесі навчання іноземної мови.

3. Навчання іноземної мови на старшому етапі сприяє формуванню профорієнтаційної компетентності, яка займає особливе місце серед ключових компетентностей. У значній мірі формуванню цієї компетентності можуть сприяти професійно орієнтовані елективні курси, а також інноваційні форми роботи – такі як проектна діяльність, ділові ігри та інше специфічно національне, характерне для культури народу, що говорить цією мовою [1, с. 56-57].

Отже, у суспільстві виникла потреба у компетентнісному підході, особливість якого полягає не у засвоєнні готового знання, а в тому, що мають простежуватися умови походження даного знання, що дозволяє підготувати людину до життя за умов постійної її мінливості та розвитку. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності є основною метою мовної освіти в середній школі.

### **Список використаної літератури**

1. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч. метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігіч О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за ред. С.Ю.Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.

2. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2008. 285 с.

3. Несвіт А.М. Англійська мова: Ми вивчаємо англійську мову: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (9-й рік навч.): профільний рівень. Київ: Генеза, 2010. 304 с.

## **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ**

У вітчизняній методиці навчання іноземних мов виділяють такі етапи навчання ДМ за підходом «знизу-догори»: підготовчий або нульовий етап, перший, другий та третій етапи. [1, с. 21-23].

В рамках нашого пробного навчання ми також опиралися на підхід «знизу-догори» та поетапне навчанням ДМ, оскільки вважаємо, що їх використання у поєднанні з інтерактивними прийомами дасть кращий та більш надійний результат.

Нижче пропонуємо розглянути приклади вправ на кожному з виділених нами таких етапів: етап реплікування, етап навчання ДЄ, етап навчання ведення мікродіалогу (з використанням штучних опор), етап навчання ведення діалогу (з використанням природніх опор / без опор).

На етапі реплікування відбувається засвоєння реплік, як реактивних, так і ініціативних, з метою подальшого самостійного створення діалогічних єдностей (ДЄ) та мікродіалогів. Тут учні працюють в парі з вчителем або усно реагують на зразок мовлення поданий у підручнику.

### **Етап навчання реплікування**

#### **Приклад вправи 1.**

**Мета:** формування навичок реплікування (реактивного, ініціативного) для подальшого самостійного створення ДЄ.

**Тип:** а) умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, б) умовно-комунікативна, репродуктивна.

**Вид:** а) відповіді на запитання, б) формулювання запитань

**Режим взаємодії:** а) учитель – учень, б) учень – учитель.

**Інтерактивний прийом:** а) відповіді на запитання вчителя, б) запитання до вчителя.

**Інструкція:** а) Answer my questions:

1. *What's your favourite or least favourite way of travelling?*
2. *What was the most interesting thing about your last travel?*
3. *Why do people travel?*

б) Now ask me some questions about travelling.

Наступний етап має на меті опанування ДЄ. Специфіка навчання на даному етапі полягає у тому, що тут використовуються рецептивно- продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Учні утворюють ДМ відповідно до запропонованих комунікативних ситуацій.

### **Етап навчання ДЄ**

**Мета:** оволодіння ДЄ типу «повідомлення – спонукання»

**Тип:** рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна.

**Режим взаємодії:** учень – учень 1, 2, 3

**Інтерактивний прийом:** «карусель»

**Інструкція:** *Each of you say A and B one by one. People who got A receive, you are American pupils currently visiting Ukraine. And people with the letter B you are Ukrainian pupils and you want to ask your foreign friends about what way of travelling they used to come to Ukraine.*

*All A's get together and make a small inside circle. All B's form a big circle facing 'A' people. When I clap my hands, move right to change your speaking partner.*

Етап навчання ДМ характеризується навчанням мікродіалогу. Мета даного етапу полягає в об'єднанні попередньо вивчених ДЄ у мікродіалог. Важливо навчити учнів підтримувати бесіду та не зупинятись одразу після обміну першими же репліками. Необхідно зазначити, що на цьому етапі застосовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня із застосуванням вербальних опор.

**Етап навчання ведення мікродіалогу (з використанням штучних опор)**



**Мета:** навчити вести мікродіалог з використанням штучної змістової опори «список протилежних аргументів».

**Тип:** рецептивно-продуктивна, комунікативна нижчого рівня

**Режим взаємодії:** учень – учень 1, 2, 3.

**Інтерактивний прийом:** «дебати»

**Інструкція:** *Divide yourselves into two groups. Research the information about such a question 'Should we stop travelling to help the environment?'. Write down the pros and cons. Sit in two lines facing each other. The group on the right will give the positive statements concerning this topic. And the group on the left will disagree and ground their answer.*

На останньому етапі учні мають практикувати введення діалогів різних функціональних типів з опорою на природні опори та без використання жодних опор.

**Етап навчання ведення діалогу (з використанням природніх опор / без опор)**

**Мета:** навчити вести самостійний діалог.

**Тип:** рецептивно- продуктивна, комунікативна вищого рівня

**Режим взаємодії:** учень – учень 1, 2, 3, 4

**Інтерактивний прийом:** «групова дискусія».

**Інструкція:** *Work in groups of four. One of you is a tour operator and offers the other three pupils to travel using their tour agency. Convince your clients, state your advantages, travel opportunities and accommodation. The "client" students ask clarifying questions and finally agree or disagree to travel with this agency.*

Для успішної реалізації мети навчання ДМ було використано такі інтерактивні прийоми як «Мозковий штурм», «Карусель», «Дебати», «Шеренги» та ін. Беручи до уваги той факт, що інтерактивне навчання і використані прийоми занурюють учнів в мовленнєве середовище, залучають до активної роботи усіх учнів, формують толерантне ставлення один до одного, розвивають ініціативність учнів, навички командної роботи, його ефективність є очевидною.

Аналіз результатів пробного навчання дозволив констатувати, що рівень

сформованості ДМ виріс на 3,2 бала. Це хоч і незначна, але позитивна динаміка, що, на нашу думку, говорить про те, за умови більш тривалого та систематичного застосування використовуваної методики та розробленого комплексу вправ дозволить значно покращити вміння старшокласників в діалогічному мовленні.

*Бялківська Олександра*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

*Науковий керівник: Лебедєва Н.А.*

## **LINGUISTIC FEATURES OF DIALOGIC SPEECH COMPETENCE OF STUDENTS AT SECONDARY SCHOOLS**

The modern requirements for the foreign language proficiency in high school include the presence of foreign language communicative competence of future specialists.

The general strategy of teaching foreign languages is determined with the needs of modern society to present high level of students' foreign language communicative competence and the grade of development of linguistic, psychological and pedagogical sciences. One of the most effective means of providing the great system of preparing students is a communicative approach, which determines the practical limit of learning foreign languages by forming and improving skills of dialogue.

There are many interpretations of the “dialogical communication” and “dialogical speech” concepts. Nevertheless, the majority of scholars agree that it is a process of speech interaction where direct statement exchange between two or more people occurs, speed and immediacy of the process of reflecting phenomena and situations of the objective world, activity of speakers to express their individual attitude to facts, the extent of emotional reactions, personal orientation” [2, p. 54].

There is a constant interest in the field of foreign language education. Most researchers attribute the formation of communicative competence with the formation

of professional competence of specialists

Dialogic speech performs the following communicative functions:

- Information request - information message;
- Proposal (in the form of a request, order, advice) - acceptance / non-acceptance of the proposal;
- Exchange of judgments / opinions / impressions;
- Mutual persuasion / substantiation of one's own point of view.

Each of these functions has its own specific language tools and is dominant in the corresponding type of dialogue [3, p.76].

Dialogic speech is always motivated. However, in terms of learning, the motive itself does not always arise. Thus, it is necessary to create conditions where students would have the desire and need to say something, to convey feelings. So, the teacher should create circumstances for dialog. In addition, a favorable psychological climate in the classroom, friendly relations, interest in the work will contribute to the motivation of dialogic speech.

Dialogic speech, like monologue, is characterized by reversal. Dialogue involves the visual perception of the interlocutor and a certain incompleteness of statements, supplemented by non-verbal means of communication (facial expressions, gestures, eye contact, postures of interlocutors). Therefore, they cannot be ignored in the teaching of foreign language communication.

The components of the communicative situation:

- communicators and their relations (subjects of communication);
- subject (the topic) of the conversation;
- attitude of the interlocuter to the subject of conversation [4, p. 81].

Learning communicative situations are created in the classroom using verbal and various nonverbal visual means. They should stimulate motivation to learn, arouse interest in participating in communication, the desire to perform tasks.

A characteristic feature of dialogic speech is its emotional coloration. Speech, as a rule, is emotionally colored, because the speaker conveys his thoughts, feelings, attitudes to what is being said. This is reflected in the selection of lexical and grammatical means, in the structure of cues, in the intonation and so on. This

dialogue contains remarks of surprise, admiration, appreciation, disappointment, dissatisfaction and more.

Thus, communicative approach plays one of the leading roles in the process of studying foreign languages at secondary school. Moreover, scholars pay attention to dialogic speech for expansion students' speaking skills.

Analysis of scientific and pedagogical literature provides an opportunity to claim that the work on the forming of foreign language dialogic speech is system for carrying out, which includes: the sequence of processing material, reliance on schemes and language samples modeling of dialogues, using students' experience and development critical thinking and emotionality.

### **References**

1. Наконечна А. О. Особливості навчання діалогічного мовлення при вивченні англійської мови. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2015. №2. С. 175-189.
2. Baker J. *Essential Speaking Skills*. Westrup Heather: Continuum International Publishing Group, 2003. 170 с.
3. Gartland J. *Better Physician Writing and Speaking Skills: Improving Communication*, 2016. 120 с.

*Галічкіна Яна*  
*Вінницький державний педагогічний університет*  
*імені Михайла Коцюбинського*  
*Науковий керівник: Бучацька С. М.*

## **АНГЛОМОВНИЙ МЕДІАТЕКСТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Серед ключових компетентностей, визначених у навчальній програмі з англійської мови у середній школі чинне місце займає лінгвосоціокультурна

складова, яку розглядають як процес засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів; норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку [1, с. 6].

За визначенням Ніколаєвої С.Ю. “лінгвосоціокультурна компетентність – це здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування” [2, с. 425]. Відтак, є складною та багатокomпонентною, адже завдяки їй особистість має успішно функціонувати в іншомовному міжкультурному спілкуванні, безпосередньому та опосередкованому, і забезпечувати взаєморозуміння комунікантів. Зазначена компетентність складається із декількох взаємопов’язаних субкомпетентностей:

1) соціолінгвістичної – здатність особистості вибирати, використовувати і розуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуацій і стилю спілкування;

2) соціокультурної – це здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, (лінгво-) країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні;

3) соціальної – здатність особистості вступати в комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях [2, с. 425].

Незважаючи на різноманіття ресурсів формування вище означеної компетентності, триває пошук засобів ефективного навчання англійської мови, та розвиток лінгвосоціокультурної компетентності зокрема. Серед таких засобів слід вказати на «медіа-тексти», які є базовими текстами масової інформації, поділяються на новини, інформаційну аналітику, публіцистику та рекламу [3].

Інтерес науковців до медіатексту зрозумілий через багатогранність цього явища та невичерпаність його проблематики. Акумуляуючи мовну, соціальну та культурно-історичну пам'ять певних мов, саме особлива мова ЗМІ використовується для творення текстів масової комунікації, що набувають

міжнаціонального характеру.

Сучасні мас-медіа пропонують багату панораму медіатекстів – від газетно-журнальних текстів до теле- і радіотексту, зокрема в Інтернеті медіатексти можуть включати тексти законів та інших нормативних документів, блоги, дискурс соціальних мереж, кулінарні рецепти, інтернет- версії газетних і журнальних статей та інші. Відтак, метод впровадження англомовних медіатекстів у практику навчання англійської мови може бути ефективним, для того, щоб розкрити факти іншомовної культури і спонукати до активного порівняння картин світу, коректно інформувати про досягнення національних культур.

Всесвітньо відомі медіаресурси, як телеканали BBC World, Euronews, National Geographic, Discovery Channel, CNN, та Sky News завойовують довіру і прихильність все більшого кола телеглядачів у всьому світі, які бажають отримувати доступ до достовірної інформації, якісному і перевіреному контенту.

Молода людина ХХІ століття відчуває вплив інформаційних технологій, що робить її не тільки споглядачем, але й фігурантом нестримного процесу змін, розвитку та розширення економічних, політичних, соціальних та освітньо-культурних зв'язків між представниками різних культур. За таких умов відчувається потреба в інформаційному матеріалі, який би використовувався як засіб міжнародного спілкування та співпраці. Саме таким і є англомовний друкований текст новин, робота з яким передбачає вивчення мови як динамічної системи, з певними закономірностями та передбачає занурення у потенційну модифікацію всіх її ресурсів та лінгвокультурні вимоги сучасності.

Таким чином у рамках навчально-виховного процесу старшокласники не лише здобувають знання, розвивають навички та уміння, необхідні для медіа у сучасному світі, але й, що дуже важливо, вчать користуватися різноманітними медійними засобами та розумітися на закономірностях їх функціонування, знатися на особливостях технологій впливу світу медіа загалом як на суспільство, так і на людину як особистість: на емоції, свідомість,

поведінку, комунікацію людини.

### **Список використаної літератури**

1. Коваленко О. Методичні рекомендації про вивчення іноземних мов у 2006-2007 р. *Іноземні мови у навчальних закладах*. 2006. №3.
2. Ніколаєва С.Ю., Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Базові категорії медіа лінгвістики: медіа-мова, медіа-дискурс, медіатекст: журнал «Нова філологія». Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. 2014.

*Гребеньова Юлія*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Науковий керівник: Лебедева Н.А.*

### **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Якість сучасної шкільної освіти неможлива без пошуку та впровадження інноваційних моделей життєдіяльності учнів, оскільки й досі існує невідповідність змісту освіти життєвим потребам. Іноземна мова розглядається як засіб розвитку, виховання та особистісного становлення учнів, засобом їхньої соціалізації, а навчання іноземним мовам є пріоритетним напрямом освітньої політики держави [5]. При цьому особливе місце в процесі розвитку усного англійського мовлення учнів надається рольовій грі, як ефективному методу формування комунікативної іншомовної компетентності.

Рольова гра – це ігрова діяльність, в якій учні беруть на себе певні ролі й виконують їх. Навчальний характер цієї діяльності учнями не усвідомлюється [1, с. 28], але впливає на розвиток уваги, пам'яті, мислення, уяви, всіх пізнавальних процесів.

Ігрова діяльність визначається як динамічна система взаємодії учня з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається його пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду і формування особистості учня. Специфіка ігрової діяльності полягає у тому, що її продуктивність визначається активним функціонуванням уяви учнів і міжособистісного спілкування [2].

Кожна гра виконує важливі виховні та комунікативні функції навчання, формує типові навички соціальної поведінки і систему цінностей старшокласників. Саме у грі останні вчаться поводитися відповідно до ігрової ситуації, і власне так гра стає своєрідною школою соціальних відносин, у якій учень моделює способи спілкування, які він спостерігає навколо себе [3].

Шапотюк Т. зазначає, що в навчанні іноземної мови високу ефективність мають комунікативні ігри, в яких, зазвичай, використовуються прийоми комунікативної методики. Учасники таких ігор розв'язують комунікативно-пізнавальні завдання засобами іноземної мови. У методичному сенсі комунікативна гра постає навчальним завданням, яке охоплює мовні, комунікативні та діяльнісні складові. У свою чергу, комунікативне завдання зумовлює обмін інформацією між учасниками гри у процесі спільної мовленнєвої діяльності. Таким чином, комунікативна гра вводиться у навчальний процес як творче навчальне завдання з метою створення реальних умов для прояву мисленнєвої діяльності студентів. Це сприяє формуванню та розвитку їхніх інтелектуальних та комунікативних умінь, а звідси виникає підґрунтя для реалізації особистісного потенціалу учнів [6, с. 31]. У цьому контексті доцільно наголосити, що рольова гра належить до комунікативних ігор вищого порядку, оскільки має підвищену ефективність на рівні прийому навчання міжкультурного спілкування.

Використовуючи рольову гру у навчально-виховному процесі, ми можемо виокремити наступні її переваги:

- 1) учні використовують мовний матеріал у ситуаціях, близьких до реального життя;
- 2) такий вид ігор дозволяє оволодіти навчальним матеріалом й



усвідомлено засвоїти специфіку його використання в мовленні в процесі закріплення;

3) рольові ігри розвивають і вдосконалюють мовленнєво-розумову діяльність і створюють умови психологічної готовності до спілкування;

4) в учнів з'являється бажання спілкуватись іноземною мовою після уроків, тобто ігри стимулюють внутрішню мотивацію до вивчення мови;

5) рольові ігри максимально стимулюють активність учнів, що є необхідним для досягнення мети гри;

6) в учнів є можливість використовувати мову самостійно, без прямого контролю з боку вчителя, крім того, школярі охоче концентруються на роботі, оскільки самі окреслюють свій внесок у роботу під час гри;

7) проведення ігор стимулює дисципліну учнів – жоден учень, якому цікаво те, що він робить, не буде порушувати поведінку [4, с. 115-116].

Це дає підстави дійти висновку, що на уроках англійської мови, на нашу думку, варто використовувати методи, що стимулюють учнів до творчої, продуктивної праці, викликають прагнення до активних дій, спілкування і висловлювання власних думок англійською мовою. Означеним вимогам найкраще відповідають саме рольова гра, яка удосконалює усно-мовленнєве спілкування учнів та дає можливість створювати ситуації мовленнєвої взаємодії, що сприяє удосконаленню комунікативного досвіду учнів.

### **Список використаної літератури**

1. Дзеньдзьора, Н. І. Проведення індивідуального заняття за методом рольової гри: навч.-метод. посіб. Психологія і педагогіка. Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2013. С. 24-25.

2. Довбня С. О. Гра як історико-педагогічний феномен. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 9. С. 245-249.

3. Душина В. А. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку у просторі дитячої субкультури. Харків, 2012. 69 с.

4. Лещенко Г. Компендіум основних методичних понять: стислий

виклад засад формування комунікативної україномовної компетенції. *Українська мова і література в школі* : науково-методичний журнал. 2009. № 5. С. 6-13.

5. Нос Л.С., Донгі С.В. Педагогічні умови використання ігрової діяльності у розвитку усного англійського мовлення учнів початкової школи. *Young Scientist*. 2020. №10 (86) October. С. 409-415.

6. Шапотюк Т. Ігрова діяльність у методиці викладання англійської мови. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 217-220.

*Гурман Олена*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Науковий керівник: Лебедева Н.А.*

## **ПОНЯТТЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Викладаючи англійську мову, вчителі приділяють велику увагу формуванню граматичної компетенції, оскільки ця компетенція особливо важлива для володіння будь-якою іноземною мовою. Термінологію поняття граматичної компетенції досліджували багато світових і вітчизняних лінгвістів, пропоную розглянути погляди деяких із них.

Згідно з європейською системою рівнів володіння іноземною мовою, граматична компетенція – це знання граматичних засобів мови та вміння ними безпосередньо користуватися. За визначенням М. Канейла та М. Суейна, граматична компетентність включає в себе знання лексичних одиниць, правил морфології, синтаксису, семантики речення та фонології [1, с. 23]. У цьому визначенні, як бачимо, йдеться лише про знання різноманітних правил, які самостійно, без урахування умінь і навичок, не можуть забезпечити учням

уміння здійснювати іншомовну мовленнєву діяльність.

О. Вовк визначає, що граматична компетенція передбачає системне знання лексичних, морфологічних, синтаксичних, фонетичних та орфографічних аспектів мови для побудови змістовних і зв'язних висловлювань; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; умінь і навичок правильно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності, тобто різноманітних ситуаціях спілкування для вирішення мовленнєво-пізнавальних завдань [2, с. 6].

Як стверджує Я. А. Ситнова: «Грамматичну компетенцію з іноземних мов можна вважати достатньо сформованою, якщо учні вільно оперують такими інтелектуальними видами діяльності, як аналіз і систематизація мовних фактів, встановлення подібності та відмінності між різними граматичними явищами, визначення причинно-наслідкових зв'язків між граматичними явищами мови, оцінка і вибір різних варіантів дій, усвідомлення відносності граматичних правил» [3, с. 8].

Узагальнюючи вище подану інформацію, можна зробити висновок, що обізнаність учителів щодо формування граматичної компетенції є важливою для успішного викладання англійської мови в старших класах закладів загальної середньої освіти.

### **Список використаної літератури**

1. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *II Applied Linguistics*. 2003. Vol. 1, № 1. P. 23.
2. Вовк О. І. Сучасна стратегія формування англійської граматичної компетенції у студентів-філологів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2008. № 27. С. 5-10.
3. Ситнов Ю. А. Комунікативно-пізнавальний підхід до розвитку граматичної компетентності студентів-лінгвістів на основі складних граматичних явищ : автореф. д-ра. наук : 13.01.2015. П'ятигірськ, 2014. 8 с.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОСТОРУ В АНТИУТОПІЧНИХ ТВОРАХ XX СТОРІЧЧЯ**

XX сторіччя вважається часом антиутопічного соціального мислення, що не могло не позначитися на становленні жанру антиутопії. У цей період з'явилась можливість виділити його основні риси, з яких замкнутий топос є однією з найяскравіших особливостей.

Простір антиутопії – держава з тоталітарною системою управління. Тоталітаризм в антиутопічних світах – природне продовження революції, внаслідок якої людина стає заручником ідеї, нею самою ж створеною, а гасло «ціль виправдовує кошти» стає головним. Територія нової держави відгороджена величезним муром від усього навколишнього світу. Місце дії в антиутопії замкнуто географічно. Це простір, що живе за своїми законами, відокремлений від решти світу величезною огорожею, земляною стіною, багатометровим потужним парканом, морем, лісами.

Топос в антиутопії завжди обмежений. Реальне в творах даного жанру – простір надособистісний, державний, що належить соціуму, владі, яка може бути замкненою, розташованою вертикально, що створює конфлікт «верху» та «низу» [1, с. 198].

Локація, що змальована авторам антиутопій, є агресивною по відношенню до головного героя. Замкнутість простору, його невеликі розмірिता «перегляд» кожного руху позбавляють героя можливості змінити систему [1, с. 200].

Отже, автори антиутопічних творів спеціально обирають даний вид топосу, що допомагає показати читачу, в якій безвихідній ситуації знаходиться суспільство. Йому немає куди втекти. Письменники-антиутопісти позбавляють своїх героїв такої можливості, акцентуючи на цьому увагу. В такий спосіб їм

вдається передати всю безвихідність героїв творів даного літературного жанру та всю песимістичність зображуваної картини.

### **Список використаної літератури**

1. Кулікова І. Термін антиутопія в контексті літературного процесу ХХ століття. Актуальні проблеми літературознавчої термінології : наук. зб. 2017. Вип. 2. С. 198-201.

*Дика Софія*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

*Науковий керівник: Будас Ю.О.*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Стрімкий розвиток інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює зміни у всіх галузях життя, зокрема і в освіті. Використання згаданих технологій активізує пізнавальну активність тих, хто навчається, розвиває навички автономного навчання, спричиняє створення нових підходів до презентації й опрацювання нового матеріалу.

Інформаційно-комунікаційні технології або ІКТ – засоби, пов'язані зі створенням, збереженням, передачею, обробкою і управлінням інформації [1, с.131]. Застосування ІКТ позитивно впливає на процес навчання та покращує якість освіти, оскільки:

- прискорює передачу знань, опрацювання інформації та формування вмінь та навичок на уроках;
- пристосовується до навколишнього, модернізованого у всіх галузях світу;
- урізноманітнює навчальний процес.

Науковці [2; 3] радять залучати сучасні інформаційно-комунікаційні

технології для формування іншомовної компетентності, зокрема граматичної компетентності. Граматична компетентність – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості [3, с. 234].

Полегшити процес формування англійської граматичної компетентності можна за рахунок використання різноманітних програми, навчальних платформ та веб-сервісів. Це можуть бути блоги, соціальні мережі, соціальні мультимедіа теки, пошукові системи, мережеві ігри.

Що стосується сервісів на основі інтернет-простору, то такими є веб-сайти:

- Wordwall – ресурс, що дозволяє створювати та проходити тести різних видів, працювати з картками та інтерактивними іграми. Підходить для використання як учнями, так і вчителями.

- LearningApps.org – ресурс, який найчастіше стає частиною контролю отриманих знань та навичок не лише з граматики англійської мови.

- Vaamboozle – ресурс, що орієнтується на створення навчальних ігор, які доречно буде застосовувати для початкового етапу вивчення граматики.

Наведемо деякі приклади додатків, що можна ефективно долучати до уроку вивчення граматики англійської мови.

English Grammar in Use – це додаток, що розроблявся Cambridge University Press. Він дозволяє визначити свій рівень володіння граматикою, надає поради щодо засвоєння граматичного матеріалу та дає, на що варто звернути увагу. Складається з різних граматичних розділів, які містять інтерактивні вправи, пояснення та тестування.

English Grammar Test – це додаток, який підходить для вивчення граматики від рівнів Intermediate та Upper-Intermediate. Поділяється на 2 рівні з 30 тестами та 20 вправами в кожному.

English Grammar Book – це додаток, який охоплює 138 граматичних тем з поясненням матеріалу, вправами та тестами. Підійде для учнів чи студентів з будь-яким рівнем володіння англійською мовою.

Це лише невелика частина тих джерел, які можуть стати у пригоді як учням/студентам, так і вчителям. Використання згаданих ІКТ здатне полегшити та урізноманітнити процес формування англомовної граматичної компетентності.

### **Список використаної літератури**

1. Готько О., Чайковська О. Інформаційно-комунікаційні технології – як сучасний засіб навчання в освіті. *Молодь і ринок*. 2015. Вип. №4 (123). С. 130-134.

2. Дмитренко Н.Є., Будас Ю.О. Вплив оцінювання іншомовної компетентності на мотивацію студентів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія*. 2018. №29. С.178-189.

3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

*Дрьомов Олександр*  
*Сумський державний педагогічний університет*  
*імені А.С.Макаренка*  
*Науковий керівник: Подосиннікова Г.І.*

## **МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Модернізація стандартів вітчизняної системи освіти потребує впровадження в освітній процес інструментів, технологій, засобів навчання, що

забезпечать формування ключових і предметних компетентностей, зокрема, на уроках іноземної мови, що відповідатимуть вимогам і викликам сьогодення. Позаяк традиційна система навчання загалом заснована на трансляції готових знань і зводиться до вирішення теоретичних та практичних завдань за існуючими алгоритмами та схемами, недостатньо орієнтована на самовдосконалення та саморозвиток учнів, то постає гостра необхідність пошуку ефективних шляхів підготовки учнів профільної школи до використання англійської мови як інструменту професійної і особистісної реалізації, подальшої освіти [4, с. 12].

Одним із таких інструментів є проектна технологія (проектна робота, метод проектів), який як педагогічна технологія охоплює сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю [1, с. 47].

У педагогічній літературі поняття проектної технології інтерпретується по-різному: як спосіб або форма навчання, як вид навчальної діяльності, як управління пізнавальної діяльністю або ж як форма організації самостійної роботи учнів [3, с. 10]. Загалом, проектна технологія є системою самостійної творчої діяльності учнів, вона унікальна і специфічна, оскільки дозволяє ефективно застосувати творчий потенціал не тільки того, хто навчається, а й суб'єктів навчальної діяльності (педагогів). Відбувається інтеграція їх знання, досвіду, при цьому створюються нові ідеї та рішення, а також активізується самостійна та наукова робота. Продуктивність самостійної роботи учнів визначається не кількістю завдань, а обсягом та якістю набутих знань [2, с. 6].

У навчальному процесі проектна технологія, чи метод вирішення проблем («problem solving»), застосовується в Сполучених Штатах з ХХ ст. Засновник цієї «прагматичної педагогіки» Дж. Дьюї та його послідовники вважали, що проектом може бути будь-яка діяльність, спрямована на вирішення конкретизованої проблеми, виконана самостійно групою учнів, об'єднаних спільним інтересом, та яка сприяє розвитку «розумової зацікавленості» («curiosity») учасників [6, с. 18].



Професор У. Кілпатрік розробив психолого-педагогічне обґрунтування проектної технології. Під проектом він розумів цільову активність, де «пануючий намір як внутрішнє спонукання: 1) встановлює мету дії; 2) керує його процесом; 3) доводить його напрямом, його внутрішнє мотивування» [7, с. 44].

С. Хейнс визначає проектну діяльність як спосіб навчання, у якому застосовуються всі види діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання), націлений більше на тему і кінцевий продукт, ніж на спеціальні мовні завдання [8, ст. 31]. Відповідно, проектна технологія має потенціал до використання у процесі формування компетенції в аудіюванні. У процесі навчання педагог може використовувати спеціальні проекти для навчання учнів різних типів аудіювання.

Загалом, в основу проектної технології покладено ідею про те, що необхідно навчити учнів мислити самостійно, знаходити та вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних областей, прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів вирішення. Метод проектів міцно увійшов у педагогічну практику багатьох країн світу, тому що він дозволяє послідовно та ефективно формувати у учнів самостійність мислення, дозволяє створювати на заняттях іноземної мови дослідницьку, творчу атмосферу, коли кожен учень залучений до активного пізнавального процесу на основі співробітництва.

У формування англомовної комунікативної компетентності учнів профільної школи проектна технологія є технологією інтерактивного навчання іноземних мов [5, с. 199], має чотири функції: пізнавальну, регулятивну, ціннісно-орієнтаційну, етикетну. Проектна методика характеризується високою комунікативністю, передбачає вираження учнями своїх власних думок, почуттів, активне включення до реальної діяльності, прийняття особистої відповідальності за просування у навчанні [3, с. 10]. Водночас, проектна робота дозволяє учням наочно сприйняти практичний зиск від вивчення англійської мови та збільшити інтерес до неї.

## Список використаної літератури

1. Годованець Н. Проектний метод вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2014. № 31.
2. Зайцев В.С. Метод проектів як сучасна технологія навчання: історико-педагогічний аналіз. *Гуманітарний вісник.* 2017. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya-istoriko-pedagogicheskiiy-analiz> (дата звернення: 17.08.2022).
3. Олійник І.П. Використання методу проектів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня. Котовськ: Котовськ, 2012.
4. Паршикова О.О. Комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект). Донецьк: Вебер (Дон. філ.), 2009.
5. Подосиннікова Г.І. Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов. *Педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць*, т. 3. Київ: КУБГ, 2012. С.196-206.
6. Стах С.А. Проектна діяльність у класній та позакласній роботі з англійської мови як один із засобів виховання особистості. *Рідна школа: Науково-педагогічний журнал.* Київ: Деміур, 2005.
7. Ступчик З.Р. Метод проектів як засіб активізації творчої діяльності учнів на уроках англійської мови. *Актуальні проблеми іношомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: Зб. матеріалів Всеукр. науково-метод. Інтернет-конф., м.Луцьк. Луцьк, 2014.*
8. Hains S. Project Work for the EFL Classroom. London: Nelson, 1989.

## **СУТЬ ПОНЯТТЯ «ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»**

Щоденно людство спостерігає за процесами глобалізації та інтеграції у світі, які призводять до збільшення мовного та культурного різноманіття і спричиняють певну соціокультурну та ідеологічну спорідненість суспільства. Основою цих споріднених зв'язків є мова. У тлумачному словнику термін «мова» трактується як здатність людини говорити, висловлювати свої думки [2, с. 768]. Завдяки цій функції людина має здатність ділитися необхідною інформацією з оточуючими, пізнавати світ та розвиватися, спілкуючись із фахівцями в певному виді діяльності. Проте, не поодинокими є випадки, коли на заваді до отримання бажаних знань є мовний бар'єр, який призводить до нерозуміння співбесідниками одне одного. У цьому випадку виникає потреба в іншомовній комунікативній компетентності.

Визначення «компетентності» трактується як авторитетність, поінформованість та обізнаність в певній галузі [2, с. 560]. Володіння іншомовною комунікативною компетентністю формує конкурентоспроможність особи і дозволяє розвинути не тільки особистісно, але й досягти успіху в професійній діяльності, навіть якщо вона не поєднана із вивченням іноземних мов. Зростання транснаціональних корпорацій, розвиток середовища для бізнесу, економічна інтеграція вимагають від фахівців будь-якої галузі володіння іноземною мовою на базовому або ж високому рівні для досягнення повного взаєморозуміння між суб'єктами ділових відносин. Слідкуючи за подіями сьогодення, а саме загарбницької війни російської федерації на території нашої держави, народ України спостерігає не тільки за роботою військових, які боронять землю від окупантів, але й членів державних установ. Вони ведуть активні перемовини із країнами-союзницями для

забезпечення військових необхідним спорядженням і зброєю, що було б неможливим без знання іноземної мови. Іншомовна комунікативна компетентність є невід'ємною частиною взаєморозуміння і спілкування між людьми в сучасному світі.

Іншомовна комунікативна компетентність, як і будь-яка система, має чітко визначену структуру. Дослідник Юрій Федоренко виділяє наступні субкомпетентності:

- лінгвістичну компетентність, що містить в собі когнітивну та граматичну компетентності;
- соціальну компетентність, яка поділяється на соціокультурну, соціолінгвістичну та професійну компетентності;
- комунікативну компетентність, що охоплює прагматичну, дискурсивну та інформативну компетентності.

Лінгвістична компетентність – це набута система правил функціонування і володіння іноземною мовою, яка проявляється у мовленнєво-мисленнєвій діяльності, в якій взаємодіють три складові: поставлена проблема, необхідні знання для її розв'язання, дослідницькі дії. На уроках іноземної мови таку функцію забезпечують завдання на опрацювання тексту, діяльність в ігровій формі тощо [3, с. 64].

Зміст соціальної компетентності розкривається через соціокультурний, соціолінгвістичний та професійний компоненти, що сприяють досягненню основних цілей сучасної освіти, коли іноземні мови розглядаються як засіб соціокультурного розвитку [1, с. 121].

Іншомовній комунікативній компетентності притаманні висловлювання, які підпорядковуються граматичним правилам певної мови, оволодіння якими забезпечує вміння використовувати мову в процесі спілкування. Суть іншомовної комунікативної компетентності розкривається через прагматичний, дискурсивний та інформативний компоненти.

Прагматичний компонент містить в собі правила взаємодії із співрозмовником, вміння підтримувати контакт із ним протягом усього процесу

спілкування та логічно його завершити.

Дискурсивний компонент відповідає за правила побудови змісту конкретного висловлювання.

Інформаційний компонент спрямований на засвоєння змістового предмета спілкування, коли співрозмовник засвоює набір необхідних понять, що описують ситуацію, надають інформацію на основі набутого досвіду у вигляді знань і зразків поведінки [3, с. 65].

### **Список використаної літератури**

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ, 2004. 344 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. І голов. ред. В. Т. Бусел]. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
3. Федоренко Ю., Федоренко Н. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*. 2002, 1(864). С. 63-65.

*Заверюха Тетяна*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Науковий керівник: Лебедєва Н.А.*

### **ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

Автентичні матеріали вважають найкращими матеріалами для формування та розвитку соціокультурної компетенції. Використання цих матеріалів є корисним не лише для розвитку граматичних навичок, але і для зміцнення здатності учнів розуміти та контекстуалізувати мову, що вивчають[1,29].

Звісно, використання таких матеріалів не є простим, але тим не менш цікавим для учнів старшої школи. К. Томас вважає, що в такий спосіб пізнання

іншомовної культури сприяє їх мотивації та підвищує інтерес учнів до вивчення іноземної мови[2, 15]. Листи, газетні оголошення, брошури, фільми, музика та особисті блоги можуть стати навчальними матеріалами на уроці англійської мови. Наприклад використання соціальної мережі «Instagram».

### **Інстаграм**

Purpose of the exercise: Development of sociocultural competence and speaking and writing skills in everyday life.

1. Choose photos from different profiles and create a description of a person and their hobbies, interests, features of character based on the photos. The name of an account could be used as a clue for brainstorming the ideas.

2. Imagine you are a famous personality and create an Instagram post on behalf of this person. You can search for additional information about this 21 personality using the Internet. Discuss your roles and post the texts for other students to comment on on behalf of your character.

3. Choose several posts (photos with captions) and recreate a story behind the picture following the questions (e.g. When was the photo taken? Who are the people on the photo?)

Формування соціокультурної компетенції буде успішним за умови виконання ряду спеціально підібраних автентичних вправ, які будуть сприяти формуванню наступних умінь: характеризувати та соціокультурні реалії ; оцінювати знати і розуміти історичні події країни, мова якої вивчається; формувати позитивне ставлення до іншої культури; вирішувати соціокультурні завдання в спеціально створених комунікативних ситуаціях.

### **Список використаної літератури**

1. Bernal Pinzón, Alix Norely. Authentic Materials and Tasks as Mediators to Develop EFL Students' Intercultural Competence. *HOW Journal* . 2020 .Vol. 27. № 1. P. 29-46

2. Catherine Thomas. Meeting EFL Learners Halfway by Using Locally Relevant Authentic Materials. *English Teaching Forum* . 2014. Vol. 52. № 3. P.14- 23

*Засць Марина*  
*Вінницький державний педагогічний університет*  
*імені Михайла Коцюбинського*  
*Науковий керівник: Матієнко О.С.*

## **ПРОФЕСІЙНЕ «ВИГОРАННЯ» ВЧИТЕЛЯ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ**

Сучасна система освіти потребує високоосвічених та висококваліфікованих фахівців, здатних до професійного зростання та професійної мобільності в умовах інформатизації суспільства та розвитку нових технологій. Освітнє середовище сприяє становленню та розвитку сучасного вчителя як професіонала та творчої особистості, що має високий рівень компетентності.

Професію «педагог» завжди вважали затребуваною і соціально значущою для суспільства. Завдяки вчителям з самого дитинства у кожного формувалася громадська свідомість, а з покоління в покоління передавалася культурна спадщина. Для успішної професійної діяльності педагог повинен володіти певними знаннями, вміннями і особистісними якостями, які допоможуть впоратися з емоційним напруженням. Але з часом практично у кожного педагога через низку причин настає психологічна напруга, яке веде до розвитку професійного вигорання. Через це людині важко далі розвиватися, реалізовувати себе в творчості і кар'єрі [1, с. 211]. Тому тема професійного вигорання у педагогів була актуальною завжди.

Вперше термін «професійне вигорання» ввів Герберт Фройденбергер у 1970-х роках. Він визнав, що професії, які передбачають сильне почуття моралі чи цілеспрямованості, а також відданість працівників, які жертвують собою заради блага інших, перебувають у найбільшому ризику.

Не дивно, що вчителі та усі, хто працює в освіті, ризикують вигорати. Тиск підзвітності, робоче навантаження та години, інтенсивність роботи танадмірна витрата своєї енергії, сил, та ресурсів можуть посилити стрес, Крім того, вчителі та інші працівники освіти взяли на себе низку соціальних обов'язків під час пандемії [4]. Вони повинні адаптувати навчальні програми до широкого діапазону стилів навчання, керувати мінливою освітньою політикою, займатися учнями з особливими потребами та виконувати адміністративну роботу.

Всесвітня організація охорони здоров'я описує професійне вигорання як професійне явище, що характеризується трьома основними ознаками:

- виснаження – коли викладачі відчують виснаження, вони можуть відчувати себе втраченими та занадто виснаженими, щоб продовжувати роботу;
- цинізм – викладачі, які досягли стану виснаження, можуть почати відчувати себе психічно відірваними від своєї роботи. Їх ставлення до професії може стати негативним і цинічним. Часто це може проявлятися в неадекватному формулюванню думок;
- неефективність – вигорання викладача призводить до некомпетентності або неефективності його роботи [5].

Професійне та емоційне вигорання педагогів виникають у наслідок комплексної дії як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Серед зовнішніх чинників ризику професійного та емоційного вигорання можна виділити хронічну напруженість психоемоційної діяльності, пов'язану з інтенсивним спілкуванням, цілеспрямованим сприйняттям партнерів і впливом на них; нечітку організацію та планування праці, нестачу обладнання, відсутність належної матеріальної винагороди і морального схвалення; підвищену етичнута юридичну відповідальність за благополуччя учнів, батьків і колег. Внутрішніми чинниками професійного вигорання педагогів є: підвищені тривожність, вразливість і чутливість, низька самооцінка, що можуть повністю блокувати механізм психологічного захисту; дуже високий рівень емпатії, емоційна ригідність, інтенсивна інтеріоризація; недостатня



компетентність, слабка професійна спрямованість, низька мотивація емоційної віддачі, або, навпаки, бажання завжди «бути зразком» [2, с. 8].

Відтак, аби запобігти появі даного явища та звести до мінімуму його плачевні наслідки, педагогові необхідно дотримуватись таких порад:

- 1) будувати свій тайм-менеджмент, який зводиться до ефективного розподілу власних планів і часу на найближче та віддалене майбутнє;
- 2) слід чергувати розумову діяльність із фізичною працею;
- 3) необхідно робити тайм-аути, тобто знаходити час для себе під час занять спортом, вечірніх прогулянок тощо;
- 4) варто висипатися, більше відпочивати, зокрема на природі;
- 5) частіше займатися улюбленою справою, хобі [3, с.538-539].

Професійне «вигорання» – одне із складних явищ, що призупиняє участь вчителя у навчальному процесі та в науковій роботі. Це наносить шкоду не тільки самому викладачу, але й навчальному закладу та учням. А тому систематичний і планомірний підхід до профілактики професійного вигорання є запорукою мінімізації професійної деформації педагога, що, у свою чергу, сприятиме його професійному вдосконаленню, переходу здійсненої ним педагогічної діяльності від репродуктивного рівня до рівня майстерності, творчості.

### **Список використаної літератури**

1. Кулиничева Д. Особливості професійного вигорання у педагогів. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (20-21 квітня 2017 року) : збірник тез*. Бердянськ : БДПУ, 2017. Ч.1. 354 с.

2. Мачинська Н. Професійне вигорання педагогів: причини виникнення і засоби запобігання. *Учитель початкової школи*. 2017. № 11. С. 6-8.

3. Стахова О.О., Карнафель Д.С. Професійне вигорання майбутніх педагогів як психологічна проблема. *The XXV International Science Conference «Implementation of modern science and practice»*, May 11-14, 2021, Varna,

Bulgaria. 693 p.

4. Teacher burnout and how to avoid it. – EducationSupport. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.educationsupport.org.uk/resources/for-individuals/articles/teacher-burnout-and-how-to-avoid-it>.

5. Addressing Teacher Burnout: Causes, Symptoms, and Strategies. – School of Education, 16.02.2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://soeonline.american.edu/blog/teacher-burnout>.

*Захаркевич Юлія*

*Хмельницький національний університет*

*Науковий керівник: Дорофєєва О.М.*

## **РОБОТА З ВІДЕОМАТЕРІАЛАМИ ОН-ЛАЙН ЯК ПРОДУКТИВНИЙ ПРИЙОМ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ**

У практиці навчання іноземних мов рекомендується використовувати аудіотексти, доступні за змістом і мовним складом, короткі за тривалістю звучання та переважно монотематичні [1, с. 122]. Під час навчання аудіювання доречним, на нашу думку, є використання навчальних фільмів, художніх фільмів, відеоматеріалів тематика яких збігається з навчальною програмою, комп'ютерних технологій та Інтернет ресурсів. Їх використання сприяє розвитку вмотивованості мовленнєвої діяльності учнів і зацікавленості до вивчення іноземних мов.

Британська Рада – це міжнародна організація Сполученого Королівства, мета якої – розширення культурних відносин та розповсюдження освітніх можливостей. Вона працює у більш ніж 100 країнах на шести континентах, створюючи можливості міжнародної співпраці щодня. Дізнаємось, що пропонує навчальний Веб-сайт LearnEnglishTeens. Веб-сайт LearnEnglishTeens створений спеціально для підлітків від 13 до 17 років. На сайті можна знайти вправи для практики мови, поради до здачі екзаменів, допоміжні вправи для покращення граматики та словникового запасу, а також веселе відео, ігри та вікторини.

Що стосується відеосюжетів, то є окремі два розділи “Video Zone” та

“Video UK”. Можна підбирати відеосюжет згідно теми уроку. До теми «Розваги, улюблені хобі» обираємо відео “Seaside Entertainment”.

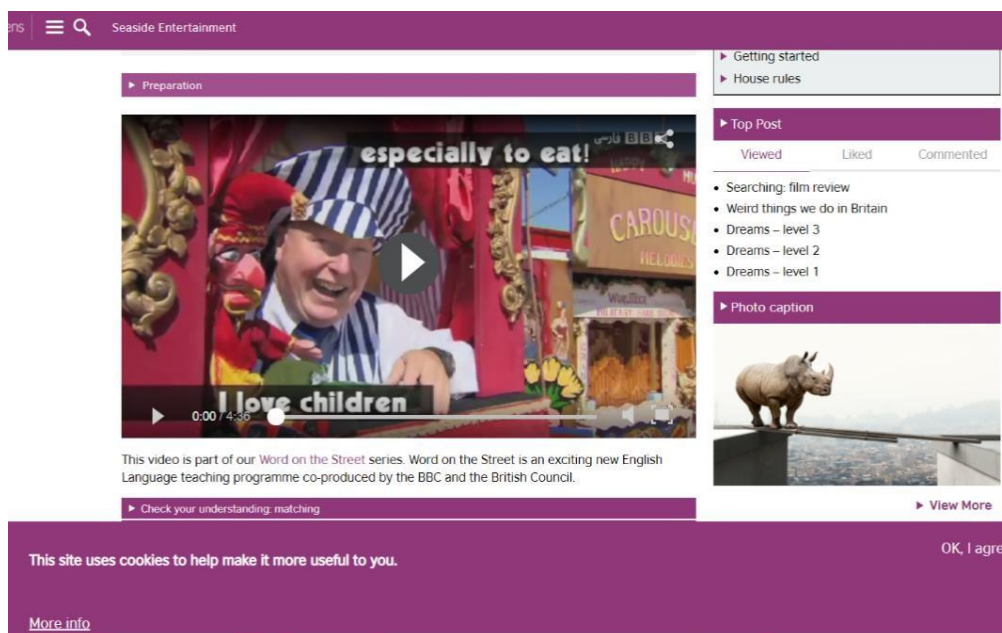


Рисунок 1 – Вигляд завантаженого відео з Веб-сайту LearnEnglishTeens

Для вчителя зручно працювати із сайтом, тому що під завданнями вказано рівень підготовки учнів. На етапі підготовки вводимо лексичні одиниці: *walking on the pier, going to the beach, sandcastle building, wathing a puppet show, driving games, a stick of rock, fish and chips, donkey rides.*

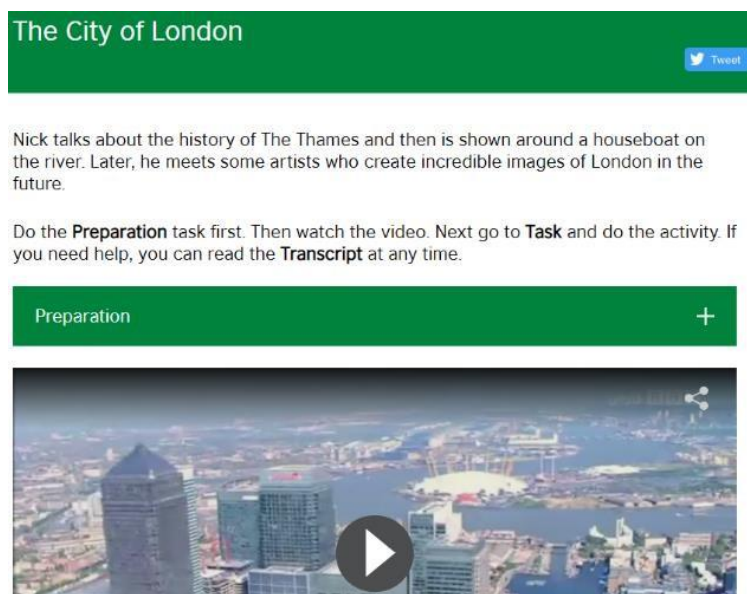
Доцільно попросити учнів назвати більше слів, пов’язаних з назвою сюжету. Після перегляду виконуємо вправу он-лайн. А саме, заповнюємо якомога більше слів та словосполучень, що стосуються трьох категорій:

- Traditional entertainment;
- Virtual entertainment;
- Traditional food.

Якщо не дозволяють умови доступу до Інтернету, то можна підготувати варіант вправи у паперовому варіанті.

Наступний варіант роботи із сайтом Британської ради – це серія відео під назвою Word on the Street. Ця серія чудово підходить для старшокласників, які вивчають різні аспекти життя у Великій Британії. Розділи включають невеликі відеосюжети про культуру, економіку, сільське господарство, освіту, спорт, кіно і так далі.

Пропонуємо для ознайомлення відеосюжет про столицю Британії. Відео можна завантажити за посиланням: <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/transport-and-travel/city-london>.



*Рисунок 2 – Вигляд завантаженого відео з Веб-сайту Британської Ради LearnEnglish*

На сайті запропоновано завдання до перегляду, під час перегляду та після перегляду. Вважаємо за необхідне додати до цього відео завдання на переказ основних фактів про Лондон.

Ще один корисний сайт для роботи з відеоматеріалами – це News inLevels. Його особливість полягає у тому, що можна знайти варіант відповідно до теми уроку і підключити субтитри, що спрощують розуміння при першому перегляді. Але сайт не містить завдань, отже, усе лягає на плечі вчителя. Переваги цих відео у їх невеличкому розмірі, а також у тому, що чується автентичне мовлення з різною вимовою.

### **Список використаної літератури**

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. 2-е вид., випр. і перероб. / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт. 2002. 328 с.

## **ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ «ІНШОМОВНА СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»**

Знання та цікавість іноземною мовою – це ключі до досягнень у сучасному світі, де міжкультурне спілкування та обробка інформацій має все більше значення. В загальному значенні людина, яка захоплюється і вчить декілька мов є всебічно розвинутою особистістю, яка здібніша до вивчення нового, вільна у своїх роздумах та більш впевнена у спілкуванні з іншими людьми.

Мова не існує без культури, тобто без соціально наслідуваної сукупності практичних навичок та ідей, які характеризують спосіб життєдіяльності. Трансляція культури здійснюється засобами мови, мова також забезпечує органічний зв'язок між освітою і культурою, між індивідом і суспільством, між індивідуальною і суспільною свідомістю, між культурою особистості і культурою суспільства, а іноземні мови є ефективним регулятором соціального розвитку особистості [1]. Отже, мова і культура – взаємопов'язані поняття, які формують соціокультурну компетентність особистості.

Одне з перших трактувань феномена «соціокультурна компетентність» було запропоноване фахівцями Ради Європи Jan van Ek та John L. M. Trim у дослідженні «Threshold 1990». Згідно з даним документом, соціокультурна компетенція визначається як аспект комунікативної здатності особистості, який містить ті специфічні особливості суспільства та його культури (здатність до адекватної взаємодії в ситуаціях повсякденного життя, становлення і підтримки соціальних контактів за допомогою комунікації), які проявляються в комунікативній поведінці членів даного суспільства. Науковці класифікують ці ознаки як «соціальні конвенції», «соціальні ритуали» та «універсальний досвід», оволодіння якими є необхідною умовою для успішної комунікації [5, с.

24].

Т. Колодько зазначає, що соціокультурна компетентність – це інтегративне утворення, яке включає: країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, вміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування; вміння організувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови; вміння використовувати мовні засоби відповідно до національно обумовлених особливостей їх вживання [3].

У словнику термінів міжкультурної комунікації, соціокультурна компетенція означає знання учасниками міжкультурної комунікації національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки і вміння користуватись тими елементами соціокультурного контексту, які релевантні для породження і сприйняття мовлення певної національної лінгвокультурної спільноти: звичаїв, правил, норм, соціальних умовностей, ритуалів, соціальних стереотипів тощо [2, с. 37-38].

За дослідженнями Т. Фоменко, соціокультурна іншомовна компетентність – це якісна характеристика особистості, необхідний фактор її розвитку, самореалізації та соціалізації, який засновується на знаннях про соціокультурні сфери життя; готовність та здатність до міжкультурного спілкування; можливість орієнтуватися й адаптуватися до іншомовного середовища [4].

Найбільш вагомим визначенням соціокультурної іншомовної компетентності вважається визначення Майкла Байрама, оскільки його модель формування соціокультурної компетентності увійшла до Загальноєвропейської системи рекомендацій. Він визначив соціокультурну компетентність як «знання про інших; знання про себе; навички інтерпретувати та співвідносити; навички дізнаватися та / або взаємодіяти; повага до цінностей, переконань та поведінки інших; і обмеження себе» [6].

Соціокультурна компетентність має структуру, у яку входять такі компоненти, як:

- а) соціокультурні знання (відомості про країну досліджуваної мови,

духовних цінностях і культурних традиціях, особливостях національного менталітету);

б) досвід спілкування (вибір прийняттого стилю спілкування, правильне трактування явищ іншомовної культури);

в) особистісне ставлення до фактів іншомовної культури (у т. ч. здатність вирішувати соціокультурні конфлікти при спілкуванні);

г) володіння способами застосування мови – правильне вживання соціально маркованих мовних одиниць у мовленні в різних сферах міжкультурного спілкування, сприйнятливність до подібності та відмінності між рідними й іншомовними соціокультурними явищами [1, с. 383].

Таким чином, соціокультурна іншомовна компетентність це складне утворення у характеристиці особистості, що сприяє вивченню учнями старших класів національно-культурних особливостей, а саме: їх звичаїв, етикету, стереотипів, історії та культури, способів використання цих знань в процесі спілкування і можливості використання їх в майбутньому в своєму подальшому житті.

### **Список використаної літератури**

1. Бачинська Н. Я. Лінгвістичні основи формування соціокультурної компетенції учнів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua>

2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ: Довіра, 2007. 205 с.

3. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 24 с.

4. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://journals.uran.ua/index.php/2312-1548/article/view/44124/40368>

5. . Jan van Ek, John L. M. Trim. Sociocultural Conference – Vantage Level,

Council for Cultural Cooperation. Education Commitee. 1996

6. Waliński J. T. Enhancing intercultural communicative competence in an online collaborative assessment environment : CEFcult project. – University of Lodz. URL:[https://www.researchgate.net/publication/282504595\\_Enhancing\\_intercultural\\_communicative\\_competence\\_in\\_an\\_online\\_collaborative\\_assessment\\_environment\\_CEFcult\\_project#pf4](https://www.researchgate.net/publication/282504595_Enhancing_intercultural_communicative_competence_in_an_online_collaborative_assessment_environment_CEFcult_project#pf4)

*Качуровська Юлія*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

*Науковий керівник: Прадівлянна Л.М.*

## **СИЛА ТЕНДІТНИХ ШЕКСПІРІВСЬКИХ ГЕРОЇНЬ**

Англійський Ренесанс, розквіт якого зазвичай пов'язують із правлінням Єлизавети I, жінки на престолі великої держави, не покращив життя звичайних жінок, які все ще були обмежені правилами й традиціями та потерпали від соціальної структури, що значною мірою визначалася чоловіками.

XVI століття висунуло на передній план проблеми гуманізму, примусило великих митців замислитися над становищем жінки у суспільстві.

Характеризуючи здобутки жіночої шекспірознавчої критики XIX ст., сучасний дослідник Гейл Маршал зазначає, що «Шекспір знайшов справжнє визнання у жіночій аудиторії, сприяв входженню жіноцтва до кола літературних критиків і вчених, яке раніше вважалося виключно чоловічим, відкрив перед актрисами можливість здобуття широкої популярності, культурного статусу та фінансової стабільності. Для жінок XIX ст. Шекспір став своєрідною хитрою зброєю: будучи беззаперечним символом національної величі, він міг використовуватися ними також і з більш бунтарською метою» [4, с. 10].

Образів жінок багато в літературі того часу. Вони цнотливі, спокійні, терплячі й слухняні. Вони – «слабка стать». А як щодо Шекспіра, великого барда Великої Британії? Чи слабкі шекспірівські героїні? І що таке жіноча сила?



Поняття сили зазвичай асоціюється з фізичною міццю, владою, контролем над іншими, могутністю. Прикладом такої сили, безперечно, є леді Макбет. Вона, безумовно, має владу над своїм чоловіком Макбетом у першій половині п'єси, заохочуючи його вбити Дункана. Вона використовує свою сексуальність, знущається з нього і висміює його брак мужності. Вона звертається до його почуття обов'язку перед нею. Вона здається дуже сильною жінкою, яка сама здатна на неймовірні вчинки, навіть вбивство.

*Груддю годувала  
Я немовля і знаю, як це любо,  
Коли воно всміхнеться, але з ясен  
Беззубих вирвала б я свій сосок  
І голову дитяті розтрощила б,  
Коли б клялась, як ти [1].*

Але чому ж така сильна жінка покінчує життя самогубством? Можливо, вона не настільки сильна як здається? А може, сила не в здатності маніпулювати чоловіком та втілювати свої амбіції?

Є у Шекспіра й інші жінки. Відповідно до вимог епохи вони тендітні, мрійливі, іноді слухняні й поступливі, іноді норавливі й відчайдушні. У чому їхня сила? Поглянемо на кілька постатей.

Усі жінки Шекспіра, будучи жінками, або люблять, або кохали, або здатні кохати, але Джульєтта є сама любов. Ця юна дівчина, сповнена уяви та пристрасі, віддана щирим почуттям свого першого кохання.

Вона веде затишне життя, поки не закохується в Ромео, який не тільки не вибір її батька, але й заборонений плід, оскільки їхні родини були втягнуті у давню ворожнечу. Вона хоробро відмовляється від шлюбу з графом Парісом, незважаючи на батьківські погрози покарання. Але коли жінка поєднує рішучість і хитрість, їй усе підвладне. Заради Ромео вона наважується випити зілля, а згодом через кохання вона позбавляє себе життя.

*Отрута, бачу, смерть звела на нього.  
Недобрий! Не лишив мені й краплини?  
Я цілуватиму твої уста —  
ще, може, є на них отрути трохи,  
щоб я умерла від цього бальзаму,  
твої уста ще теплі! [3].*

То ж чи є сильною юна Джульєтта? Вважається, що її сила зовсім не у тому, що вона наважується себе вбити. Її сила – у відданості, на яку здатна тільки жінка, що кохає по-справжньому, щиро та самовіддано. Кохання робить її рішучою та сміливою, дає їй силу йти наперекір, здається, усьому людству з його правилами та законами.

Як і Джульєтта, Дездемона – це закохана жінка, вона сама приймає рішення і віддана їм. У неї немає проблем із тим, щоб вийти заміж за мавра проти волі свого батька і в часи, коли расові упередження були нормою. Вона жінка духу й розуму, прямолінійна і чесна, однак під впливом домінантного суспільства чоловіків Дездемона не має багато шансів на щастя.

Ревнивець Отелло вірить не її кохання, а словам зрадника. Але навіть оговорена, вона не стає злою, мстивою, не кляне його, не бореться відчайдушно та марно за своє життя, і, можливо, розуміючи, що на неї чекає, говорить: «Мої гріхи - любов моя до Вас». В останню мить перед смертю, Дездемона продовжує вірити в коханого, такого фізично сильного, але такого легковірного, обдуреного та наївного. Саме у цю мить вона демонструє неймовірне знання душевних слабкостей свого чоловіка, вірить в його добре серце та пробачає йому.

*Емілія: Ой! Хто ж  
Вам заподіяв смерть?  
Дездемона: Ніхто... Сама...  
Прощай!.. Отелло доброго вітай...  
Прощай! [2].*

Смерть Дездемони є виразом її вірності, любові та її великої духовної сили. Навіть помираючи, вона захищає свого коханого.

То у чому ж особлива сила жінок Шекспіра? Їхня сила втілюється у їх щирості, чесності, відвертості, вірності собі та своїм почуттям. Вони не лукавлять, не зраджують, не пристосовуються, не прагнуть вигоди, не копіюють інших. Вони – індивідуальності. Може, через це Шекспір вбиває їх усіх? Вони гинуть, бо випереджають свій час, суспільство, яке не готове змиритися з величчю жіночого характеру?

Чи, можливо, геній Шекспіра відчував, що імена Дездемони, Корделії,

Джульєтти відгукнуться у вічності саме трагічністю свого непокірного духу, який жадав любити попри що, вірити, підтримувати, допомагати в тяжку хвилину і, врешті-решт, віддати своє життя за те, у що вони так щиро вірили. У цьому і є суть жіночої сили, її характеру, та, можливо, долі. Необхідно дуже багато душевних сил, щоб зберегти віру, особливо коли весь світ, все твоє оточення проти тебе. У кожній з них можна простежити виклик духовно сліпому суспільству. Суспільству не тільки 16, а й 21 століття.

### **Список використаної літератури:**

1. Шекспір В. Макбет. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://www.ae-lib.org.ua/texts/shakespeare\\_\\_macbeth\\_\\_ua.htm](https://www.ae-lib.org.ua/texts/shakespeare__macbeth__ua.htm) (дата звернення 17.10.2022)
2. Шекспір В. Отелло, венеціанський мавр. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://www.ae-lib.org.ua/texts/shakespeare\\_othello\\_ua.htm](https://www.ae-lib.org.ua/texts/shakespeare_othello_ua.htm) (дата звернення 18.10.2022)
3. Шекспір В. Ромео і Джульєтта. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://www.ae-lib.org.ua/texts/shakespeare\\_romeo\\_and\\_juliet\\_ua.htm](https://www.ae-lib.org.ua/texts/shakespeare_romeo_and_juliet_ua.htm) (дата звернення 17.10.2022)
4. Marshall G. Jameson, Cowden Clarke, Kemble, Cushman: Great Shakespeareans. *Continuum International Publishing Group*. 2011. Vol. 7. P. 10.

**Ковальчук Ольга**

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

*Науковий керівник: Матієнко О.С.*

## **МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Впродовж останнього десятиліття, навчання у закладах вищої освіти зазнало значного оновлення. Переймаючи досвід у розвинутих держав, Україна створила відповідну освітню систему, що постійно доопрацьовується і передбачає навчання в поєднанні з новітніми технологіями. Проте, останні події в Україні, зокрема, COVID-19 та воєнний стан сприяли корегуванню освіти та введенню дистанційного навчання, що значно змінило формат

викладання навчальних дисциплін для майбутніх фахівців. Попри усі ці складності, Україна продовжує свою інтеграцію до Європейського простору, а відтак постає потреба у підготовці висококваліфікованих спеціалістів, які не тільки добре володіють знаннями за фахом, але й іноземною мовою. Однак, незважаючи на необхідність знання мови, майбутніми фахівцями та розуміння її важливості, більшість студентів не досить добре нею володіють. Причин цього багато, однією ж із головних являється низька мотивація для вивчення [2].

Мотивація відіграє важливу роль, оскільки впливає на всі психологічні процеси, що пов'язані із навчанням: мисленням, розумінням, сприйняттям інформації, аналізом отриманих знань та закріпленням відповідних умінь. Студенти, що не вмотивовані володіти іноземною мовою, зазвичай, на заняттях нудьгують, а враховуючи «навчання через монітор», навіть не мають бажання слухати і чути матеріал. *Тож як знайти мотивацію до вивчення іноземної мови в поєднанні з дистанційним навчанням?*

Умовно мотивацію можна поділити на зовнішню, що базується на змушенні людини навчатися та внутрішню, що передбачає стимули до навчання самим студентом. За кордоном особливої популярності набирає теорія «цілеспрямованої мотивації» (R. Gardner), що визначає дві орієнтації щодо вивчення мови:

- інструментальну, яка пов'язана з бажанням студента вивчати мову задля досягнення певної мети, зокрема, здачі іспиту чи кар'єрного росту;
- інтегративну, що пов'язана з бажанням студента вивчати мову через високе позитивне особистісне ставлення до цієї мови, народу, що розмовляє нею.

Відомий британський науковець Z. Dornye у своїх працях, аналізував мотивацію навчання іноземної мови в межах трьох рівнів:

1. рівень мови (практичне бажання володіти мовою);
2. рівень студента (впевненість у собі, цілеспрямованість, орієнтація на результат)

3. рівень навчальної ситуації (вплив особистості викладача, його поведінки, стилю, методів, засобів викладання) [3].

Світ надає великі можливості у всіх сферах життєдіяльності кожній людині, що володіє хоча б однією міжнародною мовою, що, напевно, і є найбільшою мотивацією. Тому, до мотивуючих факторів щодо вивчення іноземної мови, можна віднести наступні:

1. *Необмежений доступ до інформації.* Володіючи мовою для вас відкривається необмежений світ будь-якої інформації. Зокрема, люди більшості держав світу володіють англійською мовою, тому й відповідно, значна частина семінарів, конференцій, форумів, дебатів проводиться на цій мові. Наукові дослідження чи будь-яка інформація зі всього світу переважно англійською.

2. *Відсутність мовного бар'єра під час подорожей.* Що може бути прекрасніше за прекрасні подорожі нашою планетою? Лиш подорожі з поєднанням елементарних знань розмовної мови. Адже в усіх готелях, аеропортах, вокзалах використання тієї ж англійської чи німецької мов є засобом спілкування.

3. *Успішне кар'єрне просування.* Адже фахівець, який володіє іноземною мовою набагато більше користується попитом серед роботодавців, аніж просто працівники, що завершили навчання за фахом. Мова відкриває перспективи отримання роботи в іноземних компаніях чи навіть, за кордоном.

4. *Можливість стажуватись за кордоном.* Володіючи мовою, студенти можуть спробувати відтворити свої теоретичні знання на практиці за своєю спеціальністю, за межами нашої держави [1].

5. *Можливість насолоджуватися творами мистецтва в оригіналі.* Зміст кожного пісні, твору чи книги залежить від авторського стилю, а перекладаючи їх, цей стиль втрачається.

6. *Прагнення до саморозвитку.* Навіть, не готуючись до закордонних подорожей, не бажаючи працювати в інших державах, людині притаманно розвиватись. Мова слугує чудовою ціллю для самовдосконалення, адже набагато цікавіше комунікувати з всебічно розвинутою персоною [1].

Отже, в наш час, вивчення та володіння іноземною мовою є ключем до комунікації з усім світом, зокрема стосовно навчання, роботи, подорожей. Висока мотивація є ознакою ефективної діяльності. Саме тому формування мотивації у майбутніх фахівців щодо її вивчення, є одним із найважливіших завдань навчально-виховного процесу сучасної вищої школи, навіть в умовах дистанційного навчання.

### **Список використаної літератури**

1. 8 простих способів мотивувати себе вивчати англійську мову. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://learnlifelong.net/dekilka-prostyh-kroki-vyak-motyvuivat/>.
2. Міхненко Г. Е. Мотивація як рушійна сила процесу оволодіння іноземною мовою студентами немовних вузів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/2\\_ANR\\_2010/Philologia/1\\_57399.doc.htm](http://www.rusnauka.com/2_ANR_2010/Philologia/1_57399.doc.htm)
3. Crookes G., Schmidt R. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*. 1991. Vol. 41/4. P. 469-512.

*Копитко Богдана  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Науковий керівник: Прадівлянна Л.М.*

## **ШЕКСПІРІВСЬКІ ЛИХОДІЇ ЯК ЕНЦИКЛОПЕДІЯ ЛЮДСЬКИХ ХАРАКТЕРІВ, ПОЧУТТІВ ТА ВАД**

На сучасному етапі розвитку літератури визрів сталий інтерес до проблеми вивчення шекспірівських праць, тим паче, шекспірівських героїв. Це зумовлено низкою обставин різного характеру. Динамічне сьогодення висуває підвищені вимоги для детального вивчення цього питання, адже література - це невід'ємна частина нашої історії, яку потрібно вивчати, знати і пам'ятати. Історія досліджень до сьогодні характеризується багатовекторністю й неоднозначністю тлумачення основних понять, через які визначають цей

феномен. Під час пошуку придатної інформації було виявлено велику прірву в українських пошукових ресурсах, що свідчить про виправдану актуальність вивчення шекспірівських злодіїв.

Варто зазначити, що ця тема є досить універсальною та цікавою, адже питання витлумачення злодіїв з однієї сторони філософське і вічне. Вони є всюди і завжди, це стосується як і XVI століття, так і сьогодення. До того ж, ці образи досить розпізнавані. Якщо звернутись до творчості Вільяма Шекспіра, то можна виділити характерну багатовекторність характерів головних героїв. Одним з найцікавіших питань є розвиток та становлення саме негативних героїв через наділення різноманітних вад та поведінкових рис.

Серед найбільш яскравих представників недоброчесності, підступності та жорстокості можна виділити таких героїв як Макбет «Макбет», Гонерілья і Регана «Король Лір», Клавдій «Гамлет», Річард III «Річард III» та Антоніо «Венеціанський купець».

Трагедія «Макбет» – твір соціально-політичної проблематики, в якому засуджено криваву узурпацію і сваволю монарха. Дія трагедії сконцентована навколо образу Макбета, показаного в еволюції. Особлива увага приділяється зображенню внутрішнього світу героя, розкриттю поступового розпаду його особистості в ході злочинної боротьби за трон [3].

У своїй п'єсі «Макбет» Шекспір чітко дає зрозуміти, що Макбет насправді є антигероєм через його мінливий зовнішній вигляд на публіці, його зустрічі з відьмами та його почуття щодо власних дій.

Ще одним прикладом підступності та безжальності є героїні твору «Король Лір» – Регана та Гонерілья. Дві сестри спочатку можуть викликати співчуття, але одразу ж можна виявити їх справжню природу: підступну і жорстоку. Регана – найстарша сестра – отримала від батька половину королівства, але своїх обіцянок не виконала, принизивши батька передусім як короля, тим самим виказавши зневагу. Гонерілья – середня сестра, яка принизила батька ще більше, запропонувавши йому жити зі слугами та харчуватись недоїдками. Сестри втілюють лякаючу та непохитну жорстокість.

Вони позбавлені честі й совісті злочинці, вчинками яких керує жадоба влади й багатства [1].

Щодо трагедії «Гамлет» варто виділити усім відомого персонажа Клавдія – таємного вбивцю та узурпатора. Ми схильні думати, що Гамлет, це твір про принца, але суть усіх драм – це розігрування людських стосунків, а дія Гамлета стосується відносин між Гамлетом і Клавдієм. На сюжетному рівні вони є двома ворогами. Клавдій морально слабкий лиходій, який цінує владу та матеріальні речі. Він відрізняється від інших тим, що хитрий, позбавлений моралі і маніпулятивний. Клавдій просто хоче утриматися при владі будь-якими засобами і уособлює найгірше в людській природі – жадібність і розбещеність. Він не монстр, а морально слабкий, здатний продати свою людяність і саму душу.

Якщо ж розглядати головного лиходія у творі «Річард III» це, звісно, Річард, який пролив море крові. За його наказом було вбито дружину Анну, брата герцога Кларенса і двох малолітніх племінників, не кажучи вже про безліч знатних лордів. Всі ці злочини Річард робить не просто так, а з явною насолодою. Це витончений злодій, який вимовляє у своє виправдання довгі промови. У першому ж монолозі від наголошує «Наважився негідником я стати». Шекспір зображає особистість, готову переступити через багатьох людей, навіть рідних по крові, аби лише досягти своєї мети [2, с. 67].

Наостанок слід згадати твір з чиненаяскравішим представником сторони зла – «Венеціанський купець». Антоніо – зрадник, який узурпував, вигнав та намагався вбити свого брата Просперо. Антоніо не захищається. Він нападає [4, с. 207]. Він здається людиною без почуттів, зарозумілий, цинічний і абсолютно негативний герой, який як щур першим тікає з корабля. В нього відсутні муки сумління та бажання бути прощеним, адже він не бачить у собі жодної негативної риси. Хоч він і людина, але в ньому мало людяності.

Вільям Шекспір є геніальним автором, який зобразив цілий спектр людських емоцій. Трагедії Шекспіра зображують не лише смерть та падіння особистості, його герої – незвичайні люди, наділені титанічним розумовими



здібностями. Вони помиляються, падають, роблять фатальні помилки, та все ж, якщо вони не завжди викликають симпатію, то вони безумовно викликають інтерес.

### Список використаної літератури

1. Вільям Шекспір. URL: [https://allref.com.ua/uk/skachaty/Vilyam\\_SHekspir?page=20](https://allref.com.ua/uk/skachaty/Vilyam_SHekspir?page=20) (дата звернення 20.10.2022).
2. Доганіна В. «Німецький Шекспір»: рецепція творчості великого барда німецькою естетикою та ідеологією. *Класична спадщина і сучасний літературний процес*. 2018. №1 (6). С 63-71.
3. Проблема злочину та кари в трагедії Вільяма Шекспіра Макбет. URL: [https://allreferat.com.ua/uk/ukrainska\\_zarybigna\\_literatyr/kursovaya/1557](https://allreferat.com.ua/uk/ukrainska_zarybigna_literatyr/kursovaya/1557) (дата звернення 20.10.2022).
4. Соловей О. Відтворення образу Шейлока із шекспірової комедії “Венеціанський купець” в українському перекладі Ірини Стешенко. *Іноземна філологія*. 2012. №124. С 205-212.

**Куйбіда Олена**

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Науковий керівник: Таратута С.Л.*

## **ЛЮДИНА НА ВІЙНІ У ТВОРІ Б. ВАСИЛЬЄВА «А ЗОРІ ТУТ ТИХІ»: МОРАЛЬНИЙ АСПЕКТ**

У літературознавстві існують теми, які здаються настільки очевидними, що сам факт обговорення їх сприймається як банальність. Одна з таких – тема моральних цінностей героїв під час війни.

Письменників, які торкалися теми війни, подвигу людини на війні, завжди приділяли багато уваги проблемі людяності, гуманності. Існує точка

зору, що війна не може озлобити чесної, шляхетної людини, вона лише розкриває кращі якості її душі. Серед творів, написаних про війну, суттєве місце посідають книги Бориса Васильєва. Його герої – люди гуманні, чуйні, з ніжною душею.

У своїх творах Б.Васильєв розкриває тему війни та долі поколінь, для яких війна стала головною подією у житті. «А зорі тут тихі» один з найбільш пронизливих за своєю ліричністю та трагічністю творів про війну. У ньому автор торкається проблем моральних: хоробрості, совісті, почуття власної гідності та чесності.

Повість «А зорі тут тихі» – всесвітньо відомий і визнаний твір, у якому розповідається про справжні цінності, що формують духовно-моральні універсалії. Як зазначає В.А. Карнюшин, «вірші про несолодку жіночу долю на війні були... Але повного психологічного трагізму в показі жінок у гімнастерках, які воювали з «лютим звіром», до Васильєва не зустрічалося. «А зорі тут тихі» інші... Це новий, більш страшний, відвертий і трагічний опис війни» [1, с. 6].

За екстремальних умов війни людина піддається суворому випробуванню надзвичайними обставинами, вона приречена адаптуватись до нових умов. Герой може загинути чи вижити, пізніше згадувати про військову службу з ненавистю чи з ностальгією, але період переходу обов'язковий: мирна людина кардинально змінюється, виховуючи в собі мужність і терпіння, відчуття совісті, розважливості, лють та гуманізм. Набір необхідних герою-солдату моральних якостей змінюється в залежності від багатьох факторів: тут і фронтовий досвід автора, та його ідеологічні уподобання, і актуальна для часу написання тексту літературна ситуація, і опора на різні традиції оповіді про війну.

Війна дала героям твору можливість виявити всі свої кращі людські якості, показати силу, мужність і відвагу. Так уже історично склалося, що війна – це справа чоловіча, що потребує від воїна сміливості, стійкості, самопожертви

й навіть часом черствості серця.

Повість Бориса Васильєва «А зорі тут тихі» – зворушлива та сумна історія про п'ятьох молодих дівчат, які добровільно пішли на фронт і загинули. Їхня трагічна смерть оплакується не одним покоління читачів, ніхто з них не ставить під сумнів патріотизм героїнь та їхню вірність духовним і моральним цінностям.

Дівчата, які добровільно пішли на фронт, опинилися у нелюдських умовах воєнного часу і стали нарівні із чоловіками на захист рідної землі. Реальна історія надихнула письменника на написання повісті. Жоден вигаданий сюжет не здатний схвилювати серця і душі людей так, як реальний.

Найбільш очевидною являється історія Галі Четвертак, яку в цілому можна охарактеризувати як сомнамбулу, що потрапила на поле бою. З усіх героїнь повісті вона найслабша, «підкидьок», позбавлена батьківського кохання та турботи, вона весь час намагалася привернути до себе увагу, вигадуючи драматичні історії з власною участю. Героїня не підходила під армійські стандарти ні зростом, ні віком, але її беруть в армію. Вже на самому початку операції перехід болота, який іншим дівчатам здається важким, але переборним, для Галі стає майже смертоносним.

Дівчина поводитьсь, як дитина: то втрачає чобіт, то кличе маму, то Васкову доводиться переносити її через річку. Вона ще не бачила ворогів, але вже зламана загибеллю своєї соратниці. Тому під час зустрічного бою Галя настільки злякалася, що їй вистрілити жодного разу не змогла. Хоча старшина дає їй другий шанс подолати почуття боягузтва, вона так і не змогла вистрілити. Пригнічена невідповідністю романтичного образу війни та реальністю військової операції, вона йде зі старшиною у розвідку, в повній розсіяності і нічого не розуміючи. Вона не встигла схаменутися, як потрапила під град куль.

Галя так ніколи і не перетворилася на солдата. Але автор (це притаманно позиції Б.Васильєва) не засуджує її. Пов'язані з образом дівчини оціночні слова

«підкидьок» і «боягузтво» не є осудом. Кожен солдат, котрий відкинув те, на що в мирний час спирався, відчувається підкидьком. Кожен боєць, перш ніж вловити істинний сенс життя, приречений на смертельне становище та відчуває страх. Автор не показує неподобство смерті своєї героїні. Описуючи останню мить її життя, він говорить про сон, у якому вона була в уявному світі, який так любила.

Старшина Федот Васков, бувалий солдат і просто хоробрий чоловік, залишився один з відчуттям провини за смерть молодих жінок. Він, як ніхто інший, розумів, що місце дівчини не на полі бою з автоматом, а вдома з дітьми. Тому так боліло у нього серце, так хотів він помститися ворогам і усьому світу за смерть цих дівчат.

Військова проза 1970–80-х років загострила істотні для життя сучасної людини проблеми морального вибору, історичної пам'яті. У таких книгах відбувається затвердження тих моральних норм, без яких немає і мирного життя. На війні вбивають не людей взагалі, а людину. Живу, теплу, думаючу. І цілком конкретну: зі своїм прізвищем, ім'ям, любов'ю і радістю. Таким чином, показуючи людину на війні, письменники різних часів особливу увагу приділяють силі національного духу, моральної стійкості, здатності до самопожертви заради порятунку батьківщини. Водночас торкаються моментів, які роблять прояв цих рис надзвичайно важким, а інколи неможливим. Тема війни вічна в літературі, і тому ми не раз ще будемо свідками появи творів, що містять глибокий психологічний аналіз поведінки людини на війні.

### **Список використаної літератури**

1. Карнюшин В.А. Обов'язок честі, обов'язок пам'яті і пам'ять усіх почуттів. Воєнна проза Бориса Васильєва, 2002. С.6

## **СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ»**

Сучасність характеризується особливою складністю, стрімким розвитком багатьох сфер життя та значним ускладненням діяльності людини. У деяких галузях розвиток цивілізації досяг високого рівня, і подальший розвиток може призвести до якісних змін невідомого характеру. Тому кожна людська дія повинна бути осмисленою за своїми наслідками. Проте стрімке зростання кількості інформації та швидкості її обробки занурило сучасну людину в прірву розгубленості та дезорієнтації. З кожним днем інформація стає все більш необмеженою, іноді суперечливою, і вибрати з неї об'єктивну, обґрунтовану та корисну стає все важче.

У таких ситуаціях важливою стає здатність аналізувати події під різними кутами зору, враховуючи всі чинники, які сприяють досягненню певних цілей. Зважаючи на вищевикладене, потрібен інструмент, за допомогою якого можна було б виділити необхідну інформацію, певним чином її обробити та бути готовим використати її у разі потреби. Таким інструментом є самостійне, інтуїтивне, раціональне, об'єктивне, самоорганізоване, рефлексивне мислення. У сучасному світі такий тип мислення називають критичним [2].

Розвиток критичного мислення стає основним завданням освіти, починаючи з дошкільного віку, це важлива частина інтелектуального розвитку підростаючої особистості [3].

Можна виділити основні характеристики людини, яка мислить критично:

1. Незалежність. Мислення може бути критичним лише тоді, коли воно має індивідуальний характер. Ніхто не може добре думати за нас, тому ми створюємо свою модель поведінки, використовуємо певні методи обробки отриманої інформації і маємо власну точку зору на ту чи іншу проблему.

2. Допитливість. Вдумлива людина думає про все навколо. Розвиток її

критичного мислення починається з постановки запитань і визначення проблем, які необхідно вирішити.

3. Знаходження переконливого аргументу. Критичне мислення передбачає пошук власного вирішення проблеми та підкріплення його емпіричними доказами.

4. Соціалізація. Власні думки щодня народжуються суспільством. Коли ми читаємо, коли ми дискутуємо з іншими, коли ми обмінюємося думками, ми прояснюємо та зміцнюємо власну позицію.

5. Наполегливість. Щоб отримати якусь інформацію або сформуванати власну позицію, нам часто потрібно опрацювати велику кількість матеріалу.

Отже, критичне мислення є багаторівневим процесом, який є комплексним (з урахуванням освітніх, філософських аспектів тощо). Якщо розглядати критичне мислення з філософської точки зору, то слід зазначити, що це поняття означає здатність логічно мислити, аргументувати, аналітично дискутувати, точно висловлювати свої думки. Як освітній аспект критичність розглядається як свідомий контроль за процесом інтелектуальної діяльності, в якому робота, ідеї, висунуті гіпотези, методи перевірки тощо [1].

### Список використаних джерел

1. Бохан М. А. Розвиток критичного мислення у процесі навчання дітей та молоді. 2018. URL: [http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018\\_03\\_29\\_2\\_Bohan.pdf](http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018_03_29_2_Bohan.pdf) (дата звернення: 12.10.2022).

2. Карпенко О. Д. Сутність поняття «критичне мислення» та його історіогенез. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені м. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць. Випуск 77. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 107-112.

3. Кузьменко І. А., Цветкова Г. Г. Критичне мислення: сутність, структура та зміст поняття. *Освітньо-науковий простір*. № 1. 2021. С. 109-110.

## **ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Вивчення нової мови може бути приємним досвідом у будь-якому віці. Люди вивчають нові мови з різних причин, як-от подорож чи робота, і переваги можуть бути неймовірно вартими, незалежно від причини. Вивчення іноземної мови може розширити культурні знання та може допомогти вам почуватися впевненіше під час подорожей. Також факт, що вивчення другої мови покращує роботу мозку. Дослідження показують, що люди, які розмовляють кількома мовами, мають кращу пам'ять, здатність вирішувати проблеми та критичне мислення, покращують концентрацію, здатність виконувати багато завдань одночасно та кращі навички слухання.

Англійською мовою на зручному рівні розмовляють приблизно 1,75 мільярда людей у всьому світі – це кожен четвертий! Розмовляти англійською – це не лише можливість спілкуватися з носіями англійської мови – якщо особа хоче поговорити з кимось з іншої країни, велика ймовірність, що обоє будуть говорити англійською для цього. Англійська – це мова науки, авіації, комп'ютерів, дипломатії та туризму. Знання англійської мови підвищує шанси отримати хорошу роботу в багатонаціональній компанії у рідній країні або знайти роботу за кордоном.

Технологія розвитку критичного мислення – це технологія, яка формує навички роботи з текстом. Головною особливістю технології є робота із новою інформацією. Головна мета технології – розвиток інтелектуальних здібностей учнів, які дозволять їм вчитися самостійно [1, с. 43].

В основу технології покладено базовий дидактичний цикл, що складається з трьох етапів (стадій). Кожна фаза має свої цілі та завдання, а

також набір характерних прийомів, спрямованих спочатку на активізацію дослідницької, творчої діяльності, а потім на осмислення та узагальнення набутих знань.

Перша стадія – “виклику”, під час якої в учнів активізуються раніше здобуті знання, пробуджується інтерес до теми, визначаються цілі вивчення майбутнього навчального матеріалу. Друга стадія – “осмислення” - змістовна, в ході якої відбувається безпосередня робота учня з текстом, причому робота спрямована, осмислена [2].

Процес читання завжди супроводжується діями учня (маркування, складання таблиць, ведення щоденника), що дозволяють відстежувати власне розуміння. При цьому поняття “текст” трактується дуже широко: це і письмовий текст, і викладач, і відеоматеріал.

Третя стадія – стадія “рефлексії” – роздуми. На цьому етапі учень формує особистісне ставлення до тексту та фіксує його за допомогою власного тексту, або своєї позиції в дискусії. Саме тут відбувається активне переосмислення власних уявлень з обліком новопридбаних знань [3, с. 58].

Форми уроку у такому випадку відрізняються від уроку у традиційному навчанні. Учні не сидять пасивно, слухаючи вчителів, а стають головними дійовими особами уроку. Вони думають і згадують про себе, діляться міркуваннями, читають, пишуть, обговорюють прочитане. Організація навчального процесу нагадує колективний метод навчання.

Тексту приділяється пріоритетна роль: його читають, переказують, аналізують, трансформують, інтерпретують, обговорюють складають. Популярним методом демонстрації процесу мислення є графічна організація матеріалу. Моделі, малюнки, схеми відображають взаємини між ідеями, показують учням хід думок. Процес мислення, прихований від ока, стає наочним, знаходить видиме втілення.

Отже, розвиток критичного мислення є невід’ємною частиною сучасного навчання, у тому числі, й на уроках англійської мови.



## Список використаної літератури

1. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови : навчально-практичний посібник / О. С. Нікітченко, О. А. Тарасова. Харків : “Друкарня Мадрид”, 2017. 104 с.
2. Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку). *Нова українська школа* : офіційний вебсайт. URL: <http://nus.org.ua> (дата звернення: 28.09.2022).
3. Комар О. Навчання школярів за інтерактивними методами. *Рідна школа*. 2006. № 5. С. 57-60.

*Курганюк Юлія*  
*Вінницький державний педагогічний університет*  
*імені Михайла Коцюбинського*  
*Науковий керівник: Дмитренко Н.Є.*

## ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасні технології є невід’ємною частиною нашого життя. Вони впливають на майже усі сфери людської діяльності, а отже і на навчання. Актуальність питання діджиталізації освіти, а саме уроків англійської мови має місце у сучасному освітньому процесі, адже в наш час, не можливо уявити якісне викладання дисциплін без застосування комп’ютерних технологій та Інтернету.

Діджиталізація – це незворотній процес, що відбувається в усьому світі у різних сферах людської діяльності. Розвиток комп’ютерних технологій та цифрова трансформація з кожним днем все більше і більше вкоріняються в наше життя. Відтак і педагог повинен слідувати всім сучасним тенденціям розвитку в освітній галузі [1].

Науменко зазначає що, одним і основних напрямків реформування освіти за Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI сторіччя» – це «досягнення якісного рівня у вивченні іноземних мов» [2, с. 118].

Глобалізація призводить до потреби володіння хоча б однією з іноземних

мов. Тому перед освітянами України постає необхідність пошуку та використання ефективних та сучасних методів викладання іноземної мови, передусім англійської.

Інтернет, останнім часом набув значного впливу у викладанні англійської мови, оскільки завдяки ньому педагог може врахувати інтереси учнів та знайти автентичні матеріали [3, с. 92].

Використання сучасних комп'ютерних технологій у навчанні англійської мови, сприяють позитивним змінам в освітньому процесі. Серед численних переваг можемо зазначити те, що учні стають більш вмотивованими у навчанні та незалежними, отримують бажані результати. Також, не менш важливим є зниження рівню тривожності серед учнів під час уроків, зміна парадигм у викладанні та навчанні, застосування нових методів оцінювання учнів.

Підводячи підсумок, можемо сказати, що діджиталізація освітнього процесу з вивчення іноземної мови є сучасним ефективним способом підвищення мотивації учнів до вивчення мови, розвитку та вдосконалення їхніх технічних навичок і демонструє шляхи поєднання навчання та подальшого життя у сучасному світі.

### **Список використаної літератури**

1. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін* : зб. наук.-метод праць . Житомир : Вид-во ЖДУ. 2004. С.3-14.

2. Науменко У. В. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі в умовах модернізації. *Молодий вчений*. 2018. 3.1 (55.1). С.118-122.

3. Motteram, G. *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*. London: British Council, 2013.

## **УРАХУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ПРИ ЇХ ВИВЧЕННІ**

Мова будь-якого народу тісно пов'язана із національним менталітетом, і цей зв'язок чи не найяскравішим чином відображається у фразеологізмах. Можна сказати, що вільне оперування фразеологізмами демонструє найвищий рівень володіння іноземною мовою. Тим часом «існує певна асиметричність у співвідношенні значень складників ідіоми та значення самого вислову, і тому важко зберегти специфіку та етнічну виразність кожної ідіоми при перекладі її на іншу мову» [4, с. 66]. Але часто недостатньо перекласти фразеологізми, потрібно їх зрозуміти. «Потрібно досліджувати ситуативне вживання тієї чи іншої ідіоми корінним населенням, її синтаксично-семантичні особливості» [там само, с. 67]. Це ще раз доводить, що вивчення мови не може відбуватися без занурення у культурну спадщину.

Англійські фразеологізми, пов'язані з міфологією, релігією, чи фразеологічні одиниці із колірним компонентом, порівняно легкі у перекладі і вивченні. Що стосується міфології та релігії, це пов'язано з доступністю та загальновідомим характером знань у цих сферах. Щодо кольору, він відіграє однаково важливу роль у формування світогляду представників різних народів. За результатами досліджень Ю. Грон та І. Гуменюк, слова, які позначають кольори, мають «найбільшу кількість одиниць у складі ФО» [1, с. 39; 2, с. 6]. Уявлення про колір і його здатність відображати дійсність «формується у людини на основі багаторічного особистого зорового досвіду» [3, с. 2]. У більшості народів збігається бачення того чи іншого кольору. Так, чорний колір традиційно на Заході символізує щось погане, негативне, наприклад: *to paint something black* - *дивитися на щось в похмурих тонах*; білий колір натомість демонструє чистоту, доброту, щось позитивне, наприклад, *white lie* - *невинна*

*брехня* [там само, с. 3]. Проте, переважна більшість фразеологізмів викликає у вивчаючих мову суттєві труднощі, адже існує велика кількість фразеологізмів, заснованих на видах діяльності, що відображають особливі природно географічні та історичні умови становлення народу. Тому навіть близькі народи мають різні за походженням фразеологізми.

Лексика, що стосується погоди, займає в англійській мові важливе місце, адже це острівна країна, яка залежить від моря і судноплавного промислу. Велику роль у творенні англійських фразеологізмів відіграли історичні події, зокрема колонізація Індії, чого звісно не відбувалося в українському просторі. Таким чином, фразеологізм *Indian summer* на українську перекладається як *бабине літо*. О. Саприкіна Ольга та М. Мазурок звертають нашу увагу на те, що «він (фразеологізм) пояснюється іншими лексичними засобами, за межами тих, що входять до його текстури». Зоосемічні та ботанічні складові також досить різняться. Англійський фразеологізм *proud as a peacock* перекладається *пихатий як індик*, підлаштовуючись під місцеву зоосферу [5, с. 89].

Закономірно, що індивідуальні прізвища у складі фразеологічних зворотів і приказок, характерні для англійської, мають мало відповідностей українською. Проте цікавим є те, що в українській мові фразеологізми рідко мають встановлений прототип, найчастіше використовуються для узагальненого позначення людини або рими. Наприклад, *Rob Peter to pay Paul* - *по вуха у боргах*; *Jack of all trades is master of none* - *за все братися – нічого не зробити*; *all work and no play makes Jack a dull boy* - *що занадто, то не здорово*.

У сучасному світі міжкультурна комунікація настільки активна, що не достатньо лише знати граматичні правила та лексику, сучасний світ вимагає розуміння культурних особливостей носіїв мови. Вивчення ж спільних та відмінних рис в англійській та українській культурах дозволить фокусувати увагу викладачів на такій проблемній темі як фразеологізми, і, як результат покращить фактичний рівень знань з англійської мови усіх, хто її вивчає.

## Список використаної літератури

1. Грон Ю. Г. Лексико-семантичні особливості фразеологізмів із кольором чорний у англійській мові. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис»*. Львів. 2019. № 6. С.39-43.
2. Гуменюк І. І. Структурні та лексико-семантичні особливості фразеологічних одиниць із колоративами у англійській мові: автореф. дис.... канд. філол. н. 10.02.04. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці. 2010. 16 с.
3. Євтушенко Н. Семантичні особливості фразеологізмів-кольоризмів у сучасній англійській мові. Київ. 2004. С.1-4.
4. Коляда Ю. Проблеми, з якими стикаються студенти під час засвоєння, вживання та перекладу англійських ідіом. *Збірник наукових тез «English for specific purposes»*. Острог: видавництво Національного університету «Острозька академія». 2020. №7. С.65-69.
5. Саприкіна О., Мазурок М. Семантичні особливості фразеологічних одиниць в українській та англійській мовах: Порівняльний аспект. *Нова педагогічна думка*. 2021. №1 (105) . С.87-91.

**Кшемінська Олена**  
*Вінницький державний педагогічний університет*  
*імені Михайла Коцюбинського*  
*Науковий керівник: Брик М.М.*

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ ОЛЕСЯ БЕРДНИКА

### «ЗОРЯНИЙ КОРСАР» АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Специфіка художнього перекладу визначається його місцем серед інших видів перекладу та співвідношенням з оригінальною літературною творчістю. Для досягнення якісного результату потрібно повною мірою відтворити у перекладі усі характерні особливості оригінального твору, аби читачу було легше осмислити події відображені в художньому тексті. А отже, основною

задачею художнього перекладу є абсолютно точне відтворення смислового навантаження кожного слова, передача сенсу оригінального тексту з урахуванням специфічних способів мислення, усвідомлення та зображення світу в різних лінгвокультурних контекстах.

Як зазначає О.Г. Павленко, характерною ознакою художнього перекладу є «дотримання художньої відповідності, а не мовної, оскільки суть перекладу полягає в творчому завданні, що є провідним процесом до отримання якісного продукту перекладу, який за цінністю буде тотожним оригіналу» [3]. Крім того, перед перекладачем художнього твору стоїть задача зберегти емотивну функцію оригінального твору, яка полягає у передачі емоцій та почуттів. Не менш важливими в плані перекладу є волюнтативна функція, що спонукає до прийняття дій та рішень, апелятивна, котра відповідає за привернення уваги, та естетична, що допомагає читачеві поринути в уявний світ, ще зображений у творі [4].

Особливої уваги під час перекладу потребують реалії, архаїзми та історизми. Як зазначає Т.А. Ласінська, переклад історизмів та архаїзмів вдало реалізовується завдяки підбору відповідних еквівалентів в мові перекладу та з використання мовних засобів, що допомагають відтворити суть одиниці перекладу, тобто з застосуванням описового перекладу [2]. Переклад реалій здійснюється за принципами, які будуть продемонстровані на матеріалі виконаного нами перекладу роману Олеся Бердника «Зоряний корсар».

При перекладі лексеми *характерник* було застосовано описовий переклад *high magic*, необхідний для відтворення невідомого для іноземного читача поняття. Подану лексичну одиницю можна вважати і реалією, оскільки аналогів в інших культурах їй немає, і історизмом, оскільки епоха козаків-характерників минула. Поняття *high magic* не відтворює форму оригінального поняття, але влучно передає характеристики виду діяльності козака-характерника, адже підібране словосполучення охоплює надприродні сили, що здатні покращити фізичні та ментальні можливості людини.

Дослівний переклад історизму *чайка* може ввести іноземного читача в

оману, тому *dugout canoes* є влучним еквівалентом, який описує форму та зовнішній вигляд козацького човна та не обумовлює асоціацій з пташкою.

Отже, переклад художнього твору є складним процесом як у творчому, так і в ментальному плані. Перекладач повинен відтворити усі особливості оригінального твору задля передачі усіх його функцій. Особливої уваги при перекладі потребують реалії, архаїзми та історизми, адже це ті лексичні одиниці, які можуть виявитися незнайомими читачеві, але саме вони мають емоційне та естетичне навантаження.

### **Список використаної літератури**

1. Бердник О.П. Зоряний корсар. Вибрані твори. Київ : Книга, 2007. С. 16-329.
2. Ласінська Т.А. Загальні принципи перекладу архаїчної лексики. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2015. V. 35, issue 125. С. 36-39.
3. Павленко О.Г. Художній переклад як предмет теоретичної рефлексії. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філологія*. 2012. Вип. 7. С. 68-80.
4. Чепурна О. Лігвостилістичні аспекти перекладу текстів художньої літератури. *Вісник Львівського університету. Серія : Іноземні мови*. 2014. Вип. 22. С. 176-180.

*Лапатанова Вікторія  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Науковий керівник: Матіюк Д.В.*

### **ВИДИ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Читання – є важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим засобом іншомовної комунікації, яким учні середньої школи мають оволодіти відповідно до вимог чинної програми з іноземних мов; це

рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання і розуміння того, що читається, відноситься до письмової форми мовлення [1].

Провідні вітчизняні науковці С. Ніколаєва, Є. Пассов, Н. Склярєнко називають читання окремим видом іншомовної мовленнєвої діяльності та одним із важливих засобів комунікативно-пізнавальної діяльності учнів профільної школи, метою якого є отримання інформації з друкованого тексту для вирішення завдань спілкування [2]. У закладах загальної середньої освіти читання посідає місце окремої *мети навчання* АМ «як компонент іншомовної комунікативної компетентності, який входить до складу мовленнєвої компетентності».

У процесі вивчення англійської мови учні старшої школи мають не лише оволодіти всіма видами читання, але й легко переходити від одного виду до іншого залежно від зміни мети отримання інформації з тексту.

Сам процес читання зазвичай спрямований на пошук інформації, що міститься в тексті. Так як під час читання ми отримуємо інформацію, яка вже існує в мовному повідомленні, у нас немає необхідності його складати, отже такий вид мовленнєвої діяльності відноситься до рецептивних. Сприйняття тексту та його розуміння вважаються взаємопов'язаними процесами.

У залежності від комунікативного завдання визначаються основні вимоги до умінь учнів розуміти текст: розуміти основний зміст тексту (ознайомлювальне читання); розуміти повністю інформацію подану в тексті (читання вивчаюче); знайти і зрозуміти необхідну інформацію (пошукове читання); швидко переглянути текст і знайти конкретну інформацію (в газеті – за заголовком, в тексті – абзаци, тощо) - (переглядове читання).

Відповідно до характеру тексту використовуються такі види читання: ознайомлювальне, переглядове, вивчаюче.

Ознайомлювальне читання є найрозповсюдженішим серед усіх інших, адже в процесі читання учні дізнаються факти про побут, культуру, історію та традиції країни, мову якої ми вивчаємо. Даний спосіб читання потребує високого темпу ознайомлення з ним, розуміння змісту та основних деталей. В



процесі ознайомлювального читання необхідно визначити тему тексту, виділити його основну думку, виокремити головні факти. За жанром, такі тексти можуть бути художніми, науково-популярними, а також прагматичними, тобто оголошеннями, листівками, афішами, вивісками, меню тощо.

Переглядове читання характеризується вмінням швидко оглянути текст, з метою пошуку конкретної інформації. Знайшовши її, слід сфокусувати на ній свою увагу, намагаючись зрозуміти основний зміст тексту. Для такого читання використовуються тематично пов'язані тексти, це можуть бути оголошення, рецепти, програми телепередач тощо.

Вивчаюче читання має за мету досягнення якомога більш точного та повного розуміння інформації, що міститься у тексті і її критичного осмислення. В процесі такого читання основною метою є формування в учнів уміння самостійно долати перешкоди і труднощі мовного і смислового характеру, тобто цей вид читання потребує осмислення матеріалу, що здійснюється в повільному темпі, а кількість вивченого визначається в кількості інформації, а не в мовному матеріалі. Матеріалом для учня слугуватимуть пізнавальні тексти, які містять багато значущої інформації, мовні та смислові труднощі. Під час роботи з таким видом тексту, необхідно зрозуміти прочитане, порівняти інформацію з власним досвідом, висловити про неї свою думку, передати окремі факти, отримані з тексту, іншим та прокоментувати деякі з них.

Тексти, на базі яких формуються вміння читання, за своїм змістом і тематикою повинні відповідати пізнавально-комунікативним потребам та інтересам учнів. Це мають бути автентичні або адаптовані тексти різних жанрів: науково-популярні, публіцистичні, художні, а також тексти прагматичного характеру: інструкції, рецепти (переважно кулінарні та інші).

Отже, у процесі формування іншомовної компетентності в читанні учні вчаться формулювати власні висновки та обґрунтувати свою точку зору. Варто зазначити, що читання є невід'ємною частиною комунікативної діяльності, тому необхідно постійно підвищувати в учнів мотивацію навчання читання у вигляді

запровадження нових технологій і активізації вже відпрацьованих методів і прийомів.

### **Список використаної літератури**

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 2001. 273 p.

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практик: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.

*Леонов Кирило*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Науковий керівник: Таратута С. Л.*

### **ФОЛЬКЛОРНІ ВИТОКИ**

#### **У КАЗКОВІЙ ПОВІСТІ В. КАВЕРІНА «ВЕРЛЮКА»**

«Мене завжди вражало, що буквально під ногами лежить безмежне багатство фольклору. Можна сказати, що давній інтерес до нього послужив ніби мостом і до тієї 157 книги [«Верлюка»]» [1, с. 123].

«Тепер я знав, що у казках... багато чого – неправда. У Кота в чоботях не було чобіт... Але для співочої дудочки в душі залишилося особливе місце» [1, с. 124]. І ще через багато років звук сопілки з казки покличе до нового життя лицаря справедливості Лоренцо – Василю.

В. Каверін багато років вивчав народну творчість, її специфіку, особливості героїв казок, природу дива та риси казок. У його арсеналі статті про шляхи можливого використання фольклору у літературі.

Вже з 40-х років починають публікуватись казки В. Каверіна. А 1982 року було видано казкову повість «Верлюка». Твір чітко вписується в контекст творчості письменника. Основні питання, які він порушував у казках, –

боротьба добра зі злом, правди з кривдою, справедливості з беззаконням.

У фольклорній традиції популярним персонажем є чорт. Образ цей багатоплановий і у народних казках, і в авторських літературних творах. Каверін теж має такого персонажа. Він не трафаретний, але впізнати його легко. Це зло бездарне, засноване на порожнечі, плоске та тупе. Каверін називає вселенське зло Верліока – ім'ям страшної істоти з народних казок. Також каверинського Верліоку окремі риси ріднять із Кощеєм Безсмертним: Кощій у казках викрадає дівчат, а Верліока краде Іву. І зовні він нагадує Кощея: це тисячолітній старий, «... вигнутий рот напіввідкритий, голе чоло пружно впирається в брови, кам'яні складки щік важко звисають по сторонах гострого носа». Верліока, як і Кощій, безсмертний. Він лише змінює обличчя. Він і венеціанський шпигун, і сицилійський мафіозі, і німецький групенфюрер. На його руках, руках вселенського зла, мільйони занапащених життів. Він демон, «який тисячоліттями не був самим собою». Кожна епоха, кожна країна дає йому нове обличчя. Образ Верліоки надзвичайно точно розкривається народним прислів'ям: «У нежиті свого обличчя немає, воно ходить у личинах» [2, с. 42].

Породження Верліоки – Шабарша, не тридев'яте, а паперове царство, страшне тим, що створення «документу» стає тут сенсом існування людей.

Головний антагоніст у чарівній казці – герой. На нього чекають бій та перемога. У Каверіна це Василь. Він вирізняється серед інших. Засобами виділення служать пов'язані з його появою фольклорні мотиви передбачення та чудового народження. Василь – знатний венеціанець Лоренцо, який загинув у бою багато століть тому і відродився, щоб знищити свого ворога Верліоку.

Жіночі типажі казок – це мудрі дружини, активні помічники героїв, і казкові наречені, пасивні красуні, яких викрадає зла сила. У «Верліюці» Іва, подруга Василя, поєднує ці два типи.

Функціонал головних персонажів повісті відповідає функціям дійових осіб чарівної казки. Фольклорний принцип різкого поділу образів на позитивних та негативних персонажів поєднується з літературними засобами їхнього розкриття.

Як і в казках, герой має чарівних помічників. У «Верлюці» це Ворон та рожевий Кіт Філіп Сергійович (Філя). У деяких казках тварини – просто тварини, у деяких – це зачаровані люди. А у Каверіна це і те, й інше разом.

У фольклорі чарівні властивості часто мають предмети (дзеркальце, клубок). У повісті Каверіна це чарівна куля.

Композиційно повість побудована як традиційна казка. Події йдуть по колу: герой їде з дому, переживає пригоди та повертається з перемогою.

Повість насичена гумором, характерним і для народної казки, у ній широко вводиться розмовний стиль, побутова мова, що створює атмосферу розкритості та безпосередності.

### **Список використаної літератури**

1. Каверін В. Висвітлені вікна, 1976. С.123-124
2. Козиро Л. А. Теорія літератури и практика читацької діяльності. 2008. С. 45-62

*Лесик Марія*  
*Вінницький державний педагогічний університет*  
*імені Михайла Коцюбинського*  
*Науковий керівник: Дмитренко Н.Є.*

### **НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ВЕБІНСТРУМЕНТІВ**

Як відомо, всі види мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання та письмо) взаємно позитивно впливають один на одного. Проте, читання є свого роду універсальним видом, оскільки, воно є процесом сприйняття і смислової обробки інформації, графічно закодованої за системою тієї чи іншої мови. У структурному відношенні читання, як і будь-яка мовленнєва діяльність, характеризується рівневим характером, щозумовлює поетапну роботу у процесі навчання читання. Компетентність в читанні – це потенційна здатність особистості до здійснення читацької

діяльності, тобто до сприйняття, осмислення, інтерпретації та оцінки прочитаної текстової інформації. Виділяють наступні етапи навчання читанню: мотиваційно-спонукальний, аналітико-синтетичний і контрольньо-виконавчий.

Інноваційна педагогічна діяльність орієнтована на вдосконалення науково-педагогічного, навчально-методичного, організаційного, правового, фінансово-економічного, кадрового, матеріально-технічного забезпечення системи освіти [5, с. 416]. Сьогодні більшість дослідників визнають, що мультимедійні і цифрові технології мають величезний дидактичний та методичний потенціал. Дидактичною метою використання вебінструментів в навчанні іноземної мови є «реалізація активно-діяльнісних форм навчання завдяки високій інтерактивності і мультимедійності контенту» [2, с. 250-255].

Важливо відзначити, що і для вчителя, і для самого учня старших класів головне завдання – формування психологічної готовності учня до професійного та особистісного самовизначення. Більш значну роль у навчанні іноземної мови, ніж на середньому етапі, відіграє самостійна навчальна діяльність. Від уміння вчителя зацікавити учнів дисципліною повністю залежить успіх уроку. Чим глибше в учнів інтерес до знань, тим різнобічно виявляється їхнє прагнення до самоосвіти.

Педагог визначає загальний напрямок вивчення іноземної мови, контролює час та порядок виконання наміченого плану, консультує і допомагає у серйозних труднощах із виконанням завдань [4, с. 243]. Освітній процес із застосуванням інтерактивного методу вибудовується за таким принципом: 50% – дискусії; 75% – практика (через взаємодію); 85–90% – застосування вивченого матеріалу.

Одним з ефективних інтерактивних методів формування та розвитку компетентності у читанні є використання вебінструментів для виконання інтерактивних вправ та завдань на розвиток всіх видів навичок і вмінь читання. Наприклад, Quizlet надає великий асортимент можливостей, і постійно розвивається, додаючи нові функції для навчання. Командна

вікторина (Team Kahoot) є грою-змаганням між командами. Сервіс LearningApps.org дозволяє без особливих зусиль створювати електронні інтерактивні вправи, також заслуговує на особливу увагу. Режим тестування зазначених вебінструментів краще використовувати тоді, коли учням потрібно підготуватися до самостійної чи контрольної роботи, або до словникового диктанту – іншими словами, цей режим краще використовувати в рамках самостійної підготовки вдома, оскільки він допомагає учням дізнатися, наскільки добре було засвоєно навчальний матеріал. Відповіді на запитання у режимі тестування можуть бути як тести з множинним вибором, так і відкриті відповіді з вимогою написання слова [1, с. 148].

Отже, вебінструменти, які призначені для вивчення іноземних мов, надають користувачам велику кількість різноманітних вправ і завдань, які можна застосовувати відповідно до цілей навчання [3, с. 76-83].

### **Список використаної літератури**

1. Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: Збірник наукових статей. За загальною редакцією І. Ю. Сковронської. Львів, 2015. 148 с.
2. Вороніна Г. Р. Комп'ютерно орієнтовані технології у процесі вивчення іноземних мов. Науковий вісник кафедри Юнеско Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія. 2013. № 27. С. 250-255.
3. Костікова І.І., Безбавна Г.І. Використання інтернет-ресурсів на заняттях з іноземної мови. Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. Харків, 2018. Вип. 59. С. 76-83.
4. Морська Л. І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій: Монографія. Тернопіль, 2017. 243 с.
5. Пометун О.Н. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К.: Освіта, 2016. 416 с.

## **МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УСНО-МОВЛЕННЄВИХ ВМІНЬ ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА МАТЕРІАЛІ ПІСНІ МАЙКЛА ДЖЕКSONA “MAN IN THE MIRROR”**

В останні десятиліття в нашій країні здійснюється корінна перебудова системи освіти, яка відображена в законах України, Концепції «Нова українська школа». Дані освітні реформи є суголосними світовим тенденціям розвитку в цій галузі. В їх основі лежать ціннісні орієнтири, підготовка учнів до життя в сучасному світі, для якого характерна мінливість, великі потоки інформації, швидкий темп розвитку технологічних процесів. Для того, щоб справлятися з цими викликами, передбачається формування в учнів ключових навичок XXI століття, до яких належить критичне мислення.

Формуванням критичного мислення на уроках англійської мови займались О. Нікітченко, О. Тарасова, В. Потьомкіна, М. Другов, Л. Курнос, Суродейкіна Т. В., Кучера О. Ю., та ін.

Дослідники підкреслюють, що «в процесі навчання в учнів мають сформуватися не тільки практичні навички (лексичні, граматичні, фонетичні тощо) і вміння (читання, говоріння, аудіювання, письма), а й навички ефективного здобуття знання, сприйняття нової інформації, її аналізу, оцінювання нових ідей на основі власних потреб і цілей, тобто навички критичного та творчого мислення» [3].

Л. Ільчук вказує на певні особливості застосування методики розвитку критичного мислення у процесі навчання іноземної мови. Комунікативний характер навчання іноземної мови, який передбачає формування умінь моно, діалогічного спілкування за різних ситуацій, на думку дослідниці, може бути ефективним «інструментом розвитку соціального за своєю природою критичного мислення» [1]. Організація іншомовної комунікації на уроці

стосовно проблемних розмовних ситуацій із залученням розумових операцій високого рівня (аналізу, синтезу, оцінювання) дозволяє надати комунікативному акту характеру, наближеного до реального життя [1].

Т. Полонська переконана, що «способом організації предметного змісту спілкування на уроках іноземної мови у старших класах повинна бути проблема» і обґрунтовує це віковими та психологічними характеристиками юнацтва, їх прагненнями до обговорення проблем, які їх хвилюють [2].

С. Яблоков і Г. Адамова виділяють такі види проблемних методів:

- навчальна тематична дискусія;
- метод “круглого столу”;
- метод “мозкового штурму”;
- аналіз конкретних ситуацій [4].

Наведемо приклад розвитку мовленнєвих умінь та критичного мислення в учнів старших класів на основі пісні Майкла Джексона «Man in the Mirror», який відбувався в межах пробного навчання. Вибір пісні був зумовлений тим, що в пісні піднімаються важливі соціальні проблеми, а необхідність їх вирішення спонукає до аналітичного мислення. Робота над пісенним матеріалом та розвитком усно-мовленнєвих умінь і критичного мислення учнів відбувався в три етапи: 1) виклик; 2) осмислення та 3) рефлексія. При розробці змісту та структури комплексу вправ було використано таксономію Б. Блума та Л. Андерсона як методу класифікації когнітивних рівнів мислення й поведінки. На етапі *виклику* учні виконували вправи, які були спрямовані на розвиток когнітивних навичок рівнів «знати» і «розуміти», на етапі *осмислення* – «застосовувати», «аналізувати», на етапі *рефлексії* – «оцінювати», «творити». Так, наприклад, а етапі *рефлексії* (рівень оцінювання), учням було запропоновано вправу «дебати»:

Тип: продуктивна, комунікативна

Мета: а) Мовленнєва складова: розвинути зв'язне, аргументоване усне мовлення. б) Мисленнєва складова: розвинути навички критичного мислення рівня «Оцінювання – Evaluating»



Режим взаємодії: група учнів 1– група учнів 2.

Форма роботи: групова.

Опис: Учні поділяються на дві групи. Перша група вважає, що пісня "Man in the Mirror" зачіпає важливі й актуальні питання. Друга група вважає даний пісенний матеріал не актуальним та застарілим. Школярі дискутують між собою, оцінюють зміст пісні, наводять свої аргументи. В кінці дискусії доходять згоди й тиснуть один одному руки.

*Інструкція:* Those learners who think that "Man in the Mirror" by Michael Jackson has a big value in our contemporary life raise your hands. You are group №1. Those students who think that "Man in the Mirror" doesn't have an important role in contemporary life raise hands. You are group №2.

Now, try to persuade the opponent team of the correctness of your group's point of view. Be tolerant during the debates.

Таким чином, використання методик, які паралельно з іншомовними мовленнєвими вміннями розвивають в учнів рівні мислення вищого порядку, сприяють формуванню у них ключових навичок ХХІ століття, що допомагає учням бути готовими до розв'язання проблем і справлятися з викликами суспільства.

### **Список використаної літератури**

1. Ільчук І. Ю. Розвиток умінь критичного мислення учнів 7–9-х класів на уроках англійської мови. 2017. № 4. С.119-127.
2. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи : метод. рек. Київ: Педагогічна думка, 2014. 80 с.
3. Сердлова І. Дидактичні основи управління когнітивними навичками учнів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* № 2 (15). 2015. С. 82-87.
4. Яблоков С. В., Адамова Г. О. Технологія проблемного навчання як ефективний спосіб навчання англійської мови. *Психолого-педагогічні науки.* 2018. № 3. С.152-160.

## **РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІДЕОФРАГМЕНТІВ**

Для ефективного навчання аудіювання за допомогою відеофрагментів із молодіжних серіалів в старших класах необхідно слідувати наступним рекомендаціям:

- підбирати рівень складності молодіжних серіалів або фільмів згідно з рівнем володіння англійською мовою учнями;
- враховувати інтереси учнів;
- використовувати різноманітні вправи;
- проводити навчання відповідно до трьох етапів, на кожному з яких давати відповідні конкретні та зрозумілі вказівки / інструкції [1, с.48].

Слід пам'ятати, робота з відеофрагментом передбачає три етапи:

- передпереглядовий етап;
- етап перегляду;
- післяпереглядовий етап.

### **Етап 1: передпереглядовий**

**Мета:** полегшити подальше прослуховування, викликати інтерес в учнів, сфокусувати на темі та активізувати фонові знання та навички.

На цьому етапі вчителів слід повідомити що саме учні будуть дивитися та слухати. Водночас слід познайомити учнів з новою лексикою, яку вони будуть чути надалі і яка необхідна для розуміння тексту.

Прикладами вправ на цьому етапі можуть слугувати завдання на передбачення теми, змісту певної розмови чи епізоду з фрагменту молодіжного серіалу за картинками, назвою, слів або виразів, які можуть зустрічатися в тексті або ж обговорення учнями своєї точки зору чи бачення на поставленні запитання [2, с.360].

## **Етап 2: перегляд**

**Мета:** отримати необхідну інформацію (загальну або ж детальну).

На даному етапі вчитель розробляє вправи, спрямовані на навчання учнів різним видам аудіювання. Проте при розвитку адитивних умінь серед учнів старших класів переглядів може бути декілька. Прикладами вправ можуть бути наступні: прослуховування тексту та вставлення пропущених слів; знайдення українських та англійських еквівалентів у поданих реченнях; переглянути / прослухати текст та сказати, які із запропонованих словосполучень вживалися в ньому без змін [2, с.360].

## **Етап 3: післяпереглядний**

**Мета:** проаналізувати зміст відеофрагменту.

На даному етапі вчитель може використовувати завдання на перевірку та узагальнення відеофрагменту. Рекомендовано використовувати такі вправи, як: складання діалогу або монологу на основі почутих фраз та побачених дій; обґрунтування своєї точки зору стосовно поданих питань; короткий переказ тексту (4-5 речень).

Відповідно до обраного серіалу, вчитель може створювати свій цікавий та корисний комплекс вправ для навчання саме аудіювання, враховуючи всі три етапи, адже в такому тісному тандемі вони працюють набагато ефективніше.

## **Список використаної літератури**

1. Куліченко Н. М. Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови. 2015. URL: <http://dnz156.klasna.com/uk/article/vikoristannya-videomaterialiv-na-urokakh-angliisko.html>.
2. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах: посібник для студентів вищих навчальних закладів, за ред. С.Ю. Ніколаєвої. 2014. 360 с.
3. Навчальна програма з іноземних мов (рівень стандарту, профільний рівень) для 10-11 класів загальноосвітніх шкіл, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки № 1407 від 23 жовтня 2017 року.

## **МЕТОД ПРОЄКТІВ ТА ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ**

У сучасному світі кожна людина намагається вдосконалюватися, розвиватися та ставати все кращою у своїй справі. Аналіз досвіду провідних країн світу засвідчує, що процес неперервної освіти потребує не тільки розширення професійної компетентності, а й формування правильних цінностей, які закладаються з початку виховання, навчання та формування світогляду.

Поняття «навчання впродовж життя» («lifelong learning») почали використовувати у ХХ столітті. Британські науковці неодноразово наголошували на важливості цієї концепції, яка згодом була взята за основу нової освітньої політики. Саме тому навчання впродовж життя стосується ключових компетентностей, які зазначені у законі «Про Освіту» та якими керується НУШ, що є надзвичайно позитивним фактором, оскільки учні вже у середній школі будуть формувати готовність до неперервної освіти.

Важливість неперервної освіти активно досліджують вітчизняні та зарубіжна науковці.

І. Зязюн розглядає неперервну освіту як основу соціального поступу [1, с. 15], наводить переконливі аргументи на користь самоосвіти [1, с. 20-22].

Р. Гуревич та А. Коломієць досліджують мотиваційні чинники неперервної освіти педагога [2].

Д. Матіюк розглядає освіту впродовж життя як «шлях досягнення високого рівня соціально-економічного розвитку», наголошує на важливості неперервної освіти як інструменту поширення ідей інформаційного суспільства [3, с. 30-31].

Л. Пуховська виокремлює неперервну освіту як пріоритетней напрямок

Болонського процесу, характеризує принципову різницю між концепціями «Освіта на все життя» та «Освіта впродовж життя» [4, с. 78].

Англійський науковець Б. Йекслі акцентує увагу на важливості продовження навчання і після завершення навчального закладу, наголошує на важливості неформальної освіти [5].

Важливу роль у формуванні готовності особистості до навчання впродовж життя відіграє метод проєктів. Цей метод почав застосовуватись представниками американського руху прогресивної освіти. Дидактичні основи методу розробив педагог і філософ Дж. Д'юї, чия наукова школа в Чиказькому університеті була заснована на процесі проєктного дослідження. Він та його послідовники В. Кілпатрик, Е. Коллінгс, Є. Паркхерст обґрунтували ідеї проєктної діяльності. Провідна ідея наукової школи полягала в тому, щоб виконувана дитиною навчальна діяльність будувалася за принципом: «Все із життя, все для життя» [6].

Основна ідея та мета методу проєктів полягає в тому, що вчитель має перенести всю увагу учнів з різних видів вправ саме на їхнє активне мислення, з яким буде пов'язана подальша діяльність. За допомогою методу проєктів звичайні, «стандартні» уроки перетворюються на дискусійні обговорення, пошуковий клуб, учасники якого, приймаючи до уваги всі умови, правила та проблемні завдання, в результаті можуть представити рішення, результат свого так званого дослідження.

Під самостійною роботою, спрямованою на вивчення іноземних мов, варто розуміти таку форму організації навчальної і мовної діяльності учнів, при якій під керівництвом учителя і за його завданням на уроці іноземної мови учні самостійно здійснюють послідовний цикл навчальних дій, спрямованих на оволодіння відповідним матеріалом або формування іншомовних навичок і умінь. Це готує учнів до організованої вчителем навчально-комунікативної діяльності, у процесі якої змінюється структура їх психічної діяльності і реалізується мета навчання іноземної мови учнів відповідного віку [7].

У методичних дослідженнях самостійна робота з іноземних мов

розуміється як цілісна система дій вчителя та учнів, яка має такі ознаки: наявність проблемної пізнавально-розмовної задачі; організація та керування самостійною роботою з боку вчителя; активність учнів при виконанні завдань; самостійність учнів (відтворювальна, творча, перебудовуюча); творчість учнів, ступінь якої визначається етапом навчання, рівнем навченості учнів, характером вирішуваної задачі. При цьому головною умовою прояву самостійності школярів в навчально-виховному процесі є органічний динамічний зв'язок діяльності вчителя та учнів, в якому акцент постійно зсувається з активної діяльності вчителя на активну діяльність учнів [8, с. 50].

І. Зимня вважає, що самостійна робота з іноземної мови є наслідком правильно організованої навчальної діяльності учнів на уроці, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення та продовження у вільний час [9, с. 267]. На думку науковиці, особливе місце під час організації самостійної роботи учнів у процесі вивчення іноземної мови займає метод проєктів.

Проєктна робота на уроках іноземних мов допомагає учням застосовувати свої знання на практиці, вдосконалювати та активізувати лексичний запас, поповнити його новими лексичними одиницями. У процесі роботи над проєктом у дітей підвищується мотивація та інтерес до вивчення іноземної мови. Застосування методу проєктів під час організації самостійної роботи учнів на уроках іноземної мови також є ефективним. Проєкт дозволяє вийти за традиційні межі уроку, змінити стосунки між учнями та вчителем, підвищити самооцінку школяра та сприяє формуванню готовності до неперервної освіти [10, с. 34]. Проєктна робота є ефективним методом розвитку креативності учнів.

На нашу думку, застосування методу проєктів як форма самостійної організації роботи учнів дозволить їм звикати до самостійного навчання, самостійного пошуку вирішення проблем та згодом до подальшого навчання впродовж життя, адже саме на таких уроках учні зможуть розвивати свою самостійність, логічне та критичне мислення.

Отже, метод проєктів є однією із ключових ланок, яка веде до формування готовності до навчання впродовж життя, що засвідчує ефективність та результативність цього методу. Окрім того, метод проєктів є

ефективним для розвитку самостійності учнів, що є важливим для їхнього майбутнього, ініціативи, навичок до планової роботи, вміння зважувати обставини і враховувати труднощі для розширення творчого і дослідницького потенціалу та креативного мислення.

### Список використаної літератури

1. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. №1. С.15-23.
2. Гуревич Р. С, Коломієць А. М. Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники. *Rształcenie zawodowe: Pedagogika i psychologia*. Czestohowa, 2003. С. 75-85.
3. Матіюк Д. В. Дослідження тенденцій розвитку неперервної освіти німецькомовних країн як соціально-педагогічна проблема. *Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2017. V (60), Issue: 135, pp. 30-33.
4. Пуховська Л. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям Болонського процесу у наступному десятиріччі. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наукових праць*. 2010. Випуск 2. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. 312 с.
5. Basil Yeaxlee, lifelong learning and informal education. URL: <https://infed.org/mobi/basil-yeaxlee-lifelong-learning-and-informal-education/> (Last accessed: 15.10.2022).
6. Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century. URL: [https://www.researchgate.net/publication/275685844\\_Project](https://www.researchgate.net/publication/275685844_Project) (Last accessed: 06.10.2022).
7. Буряк В. К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності. *Рідна школа*. 2001. С. 49-51.
8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник, 2004. 351с.
9. Длугунович Н. А. Soft skills як необхідна складова підготовки іт фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки*.

2014. № 6. С. 239-242. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchnu\\_tekh\\_2014\\_6\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchnu_tekh_2014_6_47).  
(дата звернення: 19.08.2022).

10. Стеців Л. І. Реалізуємо метод проектів. 2005. № 40(376). 40 с.

*Михайлюк Тетяна*  
*Вінницький державний педагогічний університет*  
*імені Михайла Коцюбинського*  
*Науковий керівник: Бучацька С. М.*

## **БЛОГ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Протягом останніх років використання блогів стало ефективним інструментом вивчення мови, відтак ця техніка стала займати важливе місце в контексті навчання. Вчителі можуть ефективно включати блоги у свою діяльність у межах своїх існуючих навчальних програм та використовувати блог як навчальну стратегію.

Наукове обґрунтування теорії навчання засобами блог-технології закладено в роботах L.K. Bach, J. Bloch, R. Blood, C. Campbell, C. Lowe, T. Williams, W. Richardson. Питання підготовки майбутніх педагогів в умовах інформатизації освіти висвітлюються в працях С. О. Гунька, Ю. О. Жука, О. В. Майбороди, Е. М. Разинкіної, І. М. Смирнової, С. І. Тадіян, О. Є. Трофімова, О. І. Шиман та ін.

Перевагами застосування блогів у навчальному процесі, на думку Дж. Холла, є позитивне ставлення студентів до блогів, їхня старанність у створенні сайтів, можливість читати думки та спостереження інших учасників та висловлювати свої, наявність зворотного зв'язку від студентів. Недоліком він вважає те, що записи часто робилися лише заради виконання завдання й отримання оцінки, зменшення з часом активності студентів у написанні коментарів, деякі з блогів віртуально ігнорувались одногрупниками, відсутність комп'ютерів і доступу до мережі Інтернет вдома [3, с. 2]. Для ефективного використання такого Інтернет-ресурсу, як блоги, при викладанні англійської мови слід залучати три види навчальних блогів: блог викладача, блог учня та



блог класу, які у поєднанні стають потужним засобом розвитку навичок читання та письма.

Серед переваг, які мають блоги при вивченні іноземної мови, англійської зокрема, учені відзначають такі: блоги – це корисний допоміжний засіб для викладача, який має змогу швидко створити, оновити, переглянути навчальний матеріал; це джерело, яке заохочує пошукову діяльність учнів завдяки посиланням на інші веб-сторінки англійською мовою [2, с. 2]; блог додатково розвиває навички читання; написані роботи учнів читає не лише викладач, але й інші учні, а також сторонні читачі; функція автоматичного та хронологічного розташування всіх письмових повідомлень у блозі дає змогу швидко знайти потрібну інформацію; відкритість блогів для інших користувачів стимулює учнів до ретельнішого обдумування своїх висловлювань, тому граматична правильність і лексичне наповнення набувають більшого значення [1, с. 4]; це засіб, який дозволяє створити процес співпраці при навчанні іноземної мови завдяки можливості писати коментарі на повідомлення інших учнів; розвиток аналітичних і критичних умінь учня.

Аналізуючи усі за і проти використання блогів при вивченні англійської мови, ми дійшли висновку, що кожна технологія навчання потребує кропіткої та ретельної підготовки і подальшої праці. Якщо викладач зацікавлений у застосуванні цього ресурсу на своїх заняттях, він докладе максимум зусиль, щоб зробити цей метод успішним, ефективним і результативним. Адже результати досліджень доводять, що залучення блогів у навчальний процес, зокрема для вивчення іноземних мов, допомагають досягти одну з навчальних цілей – розвитку й удосконалення діалогічного письмового спілкування англійською мовою. [4, с. 2]

Безумовним є те, що використання блог-технології на заняттях англійської мови як іноземної посилюватиме інтерес до процесу навчання, дозволить здійснювати не тільки навчальну, а й реальну комунікацію. Мотивація учнів при використанні навчального блога обумовлена не тільки технологічними можливостями, але й тим, що студенти самі керуватимуть

процесом свого навчання, активно шукаючи потрібну для них інформацію та отримуючи коментарі від викладача.

### Список використаної літератури

1. Васильченко Л.В. Проблеми управління освітою в умовах віддаленого доступу до інформаційних освітніх ресурсів. *Збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції «Теорія і практика дистанційного навчання в післядипломній освіті»*. За заг. ред. В.В. Олійника; НАПН України, Ун-т менеджменту освіти. К., 2012. 57 с.

2. Матковська О. Перспективи лінгвістичних досліджень блогів. Людина. Комп'ютер. Комунікація: збірник наукових праць. *Національний університет "Львівська політехніка", Інститут комп'ютерних наук та інформаційних технологій, Кафедра прикладної лінгвістики*. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2015. С. 128-131. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/32521>

3. Інформаційні технології в освіті. URL:[http://uareferat.com/HYPERLINK\"http://uareferat.com/Інформаційні\\_технології\\_в\\_освіті\"Інформаційні\\_технології\\_в\\_освіті](http://uareferat.com/HYPERLINK\)

4. Поняття блогу, види блогів. URL: <http://cherkalinart.blogspot.com>

*Мідзяновська Юлія*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

*Науковий керівник: Мельник Т.М.*

### АВТОБІОГРАФІЧНІСТЬ ЗБІРКИ ОПОВІДАнь

#### М.М. ЗОЩЕНКА «ЛЬОЛЯ ТА МИНЬКО»

Відомий цикл оповідань про маленького Минька та його сестру Льолю, М.Зощенко написав перед початком війни. Одночасно він готувався до написання автобіографічної книги «Перед сходом сонця». Книга була завершена у 1943 році, але повністю надрукована була лише у 1987 році.

Пишучи цю збірку оповідань, автор аналізує своє життя в період від п'яти до п'ятнадцяти років, шукаючи причини свого незрозумілого смутку. Шукає якусь нещасну подію, яка зробила його: *«Жалюгідною порошиною, гнаною будь-яким життєвим вітром»* [1, с. 11]. Однак він так і не знайде тієї причини своїх згадках: *«Звичайне дитинство. Трохи важка дитина. Нервова. Чутлива. Дуже вразлива. З поглядом спрямованим на те, що погано, а не на те, що добре. Мабуть, полохливий через те. Але зовсім не слабенький, скоріше навіть сильний»* [1, с. 12].

Головними героями твору є Минько та Льоля, саме так ласкаво називали Михайла та Олену Зощенків домочадці. Згадуючи своє дитинство, автор намагався пробудити найяскравіші моменти, але прогортаючи книгу життя з п'ятирічного віку, в його пам'яті з'являлись лише сумні та неприємні події. Погано поведив себе в школі та гостях, розумів, що погано, але вчиняв ще гірше, таким згадує себе М.Зощенко в дитинстві.

М.Зощенко зростав у багатодітній сім'ї, у нього було сім братів та сестер, але чомусь саме про сестру Олену він вирішив написати свій цикл оповідань. Насправді Льоля була для нього найкращим другом, який ніколи не залишить в біді, а головне не розповість батькам про його витівки, завжди підтримає та дасть пораду. Кожна мить, пов'язана з нею, як окрема історія для книги, кожна згадка про нею, немов тепло, що огортало його серце. Завдячуючи безмежній сестринській любові, він присвячує їй сторінки своєї книги, які в майбутньому будуть радувати не тільки дітей, а й дорослих читачів та поціновувачів його творчості.

Саме завдяки її винахідливості вони замалювали отриману Миньком двійку у школі, жартували з сусідів та перехожих, видаючи звичайну коробку з жабою та павуком за загублений подарунок, ходили в мандрівки, продавали калоші гостей, а на отримані кошти купували багато морозива. Всі найяскравіші спогади, пов'язані зі старшою сестрою, але все-таки було те, що турбувало М.Зощенка. Він ніяк не міг зрозуміти, чому Льоля його недолюблювала і весь час намагалась привернути до себе увагу.

У творі «30 років потому» автор розповідає про те, що батьки його

завжди любили і дарували багато подарунків, особливо коли він хворів, а хворів він декілька разів на рік. А у творі «Бабусин подарунок» автор розповідає про те, як намагався стати зразковою дитиною. Про події, що будуть відбуватись у творі говорить заголовок, оскільки саме бабусин подарунок спонукатиме Минька в майбутньому поводити себе добре.

Письменник дотримувався у своїх оповіданнях особливої композиції, оскільки при кінці кожного з них автор не дає читачу зробити самому висновки стосовно змісту, а навпаки, ділиться своїми думками та наводить приклади з дорослого життя: *«І навіть тепер, діти, коли я став дорослим і навіть трохи старим, і тепер іноді, ївши морозиво, я відчуваю в горлі якийсь стиск і якусь незручність. І при цьому щоразу за своєю дитячою звичкою думаю, чи заслужив я це солодке, чи не збрехав і не надув когось?»* [1, с. 23]. Таким чином він підкреслює те, що навіть вчинки, які ним були зроблені в дитинстві, залишають свій слід у дорослому житті. *«Ні, мені, можливо, не вдалося стати дуже хорошим. Це дуже важко. Але цього діти, я завжди прагнув»* [1, с. 15].

### **Список використаної літератури**

1. Зоценко М. М. Льоля та Минько (збірник). Київ: «АСТ», 1939. 20 с.
2. Качак Т.Б. Зарубіжна література для дітей. Київ: Академвидав, 2014. 416с.
3. Юнг К. Психологія та поезія. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. Львів, 1996. 230 с.

***Мозер Микита***

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

*Науковий керівник: Боровська О.О.*

### **ВПРАВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Модальні дієслова слугують для передачі найтонших відтінків сумнівів та ймовірності. Зазвичай модальні дієслова використовують з інфінітивом 1

(теперішній час) та інфінітивом 2 (минулий час); варіант з інфінітивом 2 позначає завершеність дії [2].

Модальні дієслова широко розповсюджені в усіх видах мовлення, стилях та жанрах: в усному і письмовому мовленні, у художній літературі, публіцистичному, науковому стилі тощо [1, с. 233]. За умови вживання модальних дієслів для вираження припущення, вони частково втрачають своє первинне лексичне значення; використовуються в презенсі, рідше в претериті та ніколи в перфекті чи плюсквамперфекті [4].

Враховуючи актуальність та поширеність цих засобів вираження модальності, для вивчення та закріплення значення модальних дієслів на основі публіцистичних текстів, були розроблені відповідні вправи, деякі з них будуть запропоновані в цій публікації.

Наприклад, візьмемо текст з популярного молодіжного журналу "BRAVO", під назвою "10 Tipps zum Vokabeln lernen". На основі повного тексту статті, який буде представлений у вигляді посилання, можна запропонувати учням наступний спектр вправ:

1. Unterstreiche alle Tipps mit "müssen", "sollen" und "können". Welche Bedeutungen haben sie?

2. Welche Endungen haben Modalverben in erster (ich), zweiter (du) und dritter (er/sie/es) Person Singular?

3. Formuliere eigene Ratschläge zum Lernen von Vokabeln, Wörtern, Regeln. Verwende die Konstruktion "man kann".

4. Berichte anderen Lernenden über deine Tipps zum Erlernen von Vokabeln. Sammel diese Tipps und bildet Regeln mit der Konstruktion "man soll"(BRAVO).

Такі вправи, у яких учні діляться своїми порадами щодо вивчення нових граматичних конструкцій або слів, є цікавими для учнів та допоможуть їм відпрацювати комунікативні навички в поєднанні з навичками граматичними.

Отже, публіцистичні тексти є актуальним та досить зручним матеріалом, на основі якого можна створювати вправи для тренування різноманітних компетенцій. Крім того, засоби масової інформації пропонують великий спектр тем, що є позитивним фактором для підготовки вправ на різні теми уроків. Це

допоможе адаптувати вивчення модальних дієслів до різних підручників, подати граматичну тему через різні соціальні контексти.

Кожний набір вправ орієнтований на підготовку до певного комунікативного цільового завдання, що є важливою складовою у тренуванні комунікативної компетенції учнів, а також у підготовці учнів до реального спілкування.

### **Список використаної літератури**

1. Abraham W. Modalität und Modalverben. *Wohin führt uns die Syntax – wieweit brauchen wir die Pragmatik?* Tübingen: Stauffenburg, 2004. S. 3-14.
2. Baumann C. Bedeutung und Gebrauch der deutschen Modalverben. *Lexikalische Einheit als Basis kontextueller Vielheit (Linguistik – Impulse und Tendenzen 72)*. Berlin, Boston : De Gruyter, 2017. 461S.
3. Diewald G. *Die Modalverben im Deutschen : Grammatikalisierung und Polyfunktionalität*. Tübingen : Niemeyer, 1999. 454 S.
4. Kaiser J. „Absolute“ Verwendungen von Modalverben im gesprochenen Deutsch. Eine interaktionslinguistische Untersuchung. *Ora Lingua*. 15. Heidelberg : Winter, 2017. 332 S.
5. Tipps zum Vokabeln lernen | BRAVO. *Bravo.de*. URL:<https://www.bravo.de/10-tipps-zum-vokabeln-lernen-382617.html> (date of access: 28.01.2022).

*Музичко Марія*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

*Науковий керівник: Довгалюк Т. А.*

## **МЕТОДИКА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНИХ АУДІО ТА ВІДЕО МАТЕРІАЛІВ В СТАРШИХ КЛАСАХ**

Відповідно до Навчальних програм з іноземних мов (10-11 класи) учні старшої школи мають активно розвивати комунікативну компетентність в

говорінні на уроках англійської мови [1, с. 4].

Для формування та розвитку вище зазначеної компетентності ми розробили комплекс вправ з використанням автентичних аудіо та відео матеріалів. Комплекс вправ було розроблено відповідно до етапів роботи з різними відео матеріалами: допереглядовий (pre-viewing stage), переглядовий (while-viewing stage) та післяпереглядовий (post-viewing stage).

Кожний етап роботи з відео матеріалами має своє завдання.

На першому, допереглядовому етапі (pre-viewing stage), зазвичай використовують вправи, завданням яких є викликати інтерес до матеріалу, актуалізувати фонові знання та лексику з теми, розвинути механізм ймовірного прогнозування учнів. На цьому етапі ми використали такі завдання: обговорення питань, що готують до перегляду, висування «передбачень» (учні дивляться перші 10 секунд відео, а потім мають здогатись, що далі буде відбуватись у фільмі) [2, с. 392].

На другому, переглядовому етапі (while-viewing stage), акцент зміщується на перевірку розуміння відеоматеріалу та активізацію мовного та мовленнєвого матеріалу на основі побаченого. На цьому етапі ми використали такі завдання: «стоп-кадр» (зупинка фільму, учні продовжують репліку, яку почав висловлювати головний герой), «мовчазний переклад» (показ частини відеоматеріалу без звуку) тощо.

Останній етап має назву післяпереглядовий, (post-viewing stage). Характерною відмінністю від двох попередніх етапів є те, що на цьому етапі учні навчаються висловлювати свою власну думку, відповідно до запропонованої вправи учні розвивають аргументоване монологічне мовлення, а також навчаються висловлювати власну думку в парах та групах. На цьому етапі ми пропонували учням виконати наступні завдання: скласти діалоги, організувати дискусії. Основна мета післяпереглядових вправ – контроль розуміння та інтерпретація змісту [2, с. 392].

Пропонуємо нижче розглянути приклади вправ із використанням відеоматеріалів, які ми запропонували учням 11 класу. Вправи були розроблені

до уривку з фільму “Jumanji”.

### **Вправа 1**

Етап: pre-viewing

Тип: умовно-комунікативна, продуктивна

Режим взаємодії: робота в парах

Мета: формування навичок непідготовленого усного мовлення, розвиток механізму ймовірного прогнозування

Опис: Робота з фільмом “Jumanji”. Передемонстраційний етап. Підготовка до перегляду та подальшої роботи. Вчитель повідомляє учням, що вони збираються подивитися уривок із фільму «Джуманджи» та показує учням постер до фільму. Вчитель запитує учнів, що вони очікують почути та побачити. Учні працюють в парах, висловлюють свої власні ідеї та здогадки.

Інструкція: Now we will watch an excerpt from the movie “Jumanji”. Have you seen this movie? Look at the photo from the scene, discuss in pairs what you expect to hear and see in this scene.

### **Вправа 2**

Етап: while-viewing

Тип: комунікативна, рецептивно-продуктивна

Режим виконання: робота в парі

Мета: активізація пізнавальної діяльності учнів, критичного мислення, розвиток умінь усного мовлення

Опис: Спочатку вчитель записує імена головних героїв фільму. Вчитель показує учням відео. Під час перегляду учні мають порівняти героїв відео, їм потрібно виявити подібності та відмінності у тому, як вони одягнені, як жестикулюють, як вони вітають одне одного тощо.

Інструкція: Look at the board, here you may see the names of the main characters: Moose Finbar, Ruby Roundhouse, Professor Shelly and Smolder Bravestone.

b) Now, we will watch a part of the video. Your task will be to watch the video and compare the main characters. You may use the printed worksheet to make some notes.



c) Work in pairs. Exchange your ideas with your partners.

	<i>Differences</i>	<i>Similarities</i>
<i>Moose Finbar</i>		
<i>Ruby Roundhouse</i>		
<i>Professor Shelly</i>		
<i>Smolder Bravestone</i>		

### **Вправа 3. Interviewing**

Етап: post-viewing

Тип: комунікативна, продуктивна

Мета: розвиток вмінь діалогічного мовлення (діалогу-розпитування)

Режим виконання: робота в парах

Опис: один з учнів уявляє себе героєм фільму, інший – репортером, який бере інтерв'ю. Учень, який бере інтерв'ю задає іншому учневі різнотипні питання. Після того як перший учень дасть відповіді на усі питання, учні міняються ролями.

Інструкції: Work in pairs. One of you is a character from the movie (you can choose who you want to be), the other is a student-journalist asking questions about Jumanji's adventures. Then swap.

Нами було створено комплекс з 25 вправ, а також проведені два контрольні зрізи з метою визначення рівня сформованості вмінь говоріння до та після пробного навчання. Аналіз результатів обох контрольних зрізів показав, хоча і незначну, але позитивну динаміку рівня сформованості комунікативної компетентності в говорінні учнів старших класів.

У підсумку можна сказати, що автентичні аудіо та відео матеріали – це ефективний засіб навчання говоріння, що відповідає багатьом вимогам – актуальності та сучасності, віковим особливостям старшокласників та їх навчальним потребам, рівню мовної підготовки. Використання відео на уроках англійської мови не лише допомагає урізноманітнити навчальний процес, а також сприяє підвищенню мотивації учнів до вивчення іноземної мови.

## Список використаної літератури

1. Навчальні програми з іноземних мов і для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 19.09.2017 року. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>

2. Рогульська О.О., Тарасова О.В. Використання відеоматеріалів для підвищення мотивації майбутніх учителів іноземної мови. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. Хмельницький, 2018 Вип. 2.С. 389-399.

*Недобитко Катерина*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Науковий керівник: Лісниченко А.П.*

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УМІНЬ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ КОРОТКОСЮЖЕТНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ

На сьогодні школа має на меті забезпечити всебічний і гармонійний розвиток учнів, тому оволодіння навичками діалогічного мовлення ставиться за основу в питаннях навчання основним формам мовленнєвого спілкування. Діалог сприймається, як набір груп комунікативних реплік, де одна група спонукає виникнення мовленнєвої реакції, а інша забезпечує створення репліки у відповідь на попереднє спонукання.

Діалогічне мовлення, будучи найпоширенішою, одночасно багатогранною та комплексною формою мовленнєвої комунікації, представляє за необхідне вирішення низки труднощів, що стоять на шляху до засвоєння основ мовленнєвого спілкування іноземною мовою. У зв'язку з цим значну

актуальність має навчання діалогічного мовлення на основі використання короткосюжетних художніх фільмів.

У методиці викладання іноземних мов приділяється досить багато уваги проблемі використання аудіо та відеоматеріалів. Використання автентичних відеофільмів у процесі навчання створює великі можливості для розвитку умінь та навичок в усіх видах мовної діяльності та наділяє навчальний процес максимальною комунікативною спрямованістю. Відеофільми мають емоційний і виховний вплив, є джерелом культурологічної інформації. Аналіз застосування короткосюжетних художніх фільмів зроблено з різних поглядів: психологічного, педагогічного, методичного, лінгвокультурологічного тощо. Наприклад, використання аудіовізуальних засобів навчання, у тому числі й короткосюжетних художніх фільмів, аналізують такі фахівці, як Б. Бліс, Д. Еванс, Р. Купер, Дж. Шерман, та ін.

Усіма фахівцями (психологами, лінгвістами, педагогами) підтверджується підвищення ефективності навчання за умови використання на заняттях різноманітних короткометражних художніх фільмів [1, с. 139]. На сьогодні, коли не завжди є можливість відвідати країну мови, що вивчається, стають особливо актуальними методики навчання, що включають активне використання автентичних художніх фільмів. У процесі перегляду відбувається занурення у природне мовне середовище та залучення до культури країни, що є важливим для успішного навчання. Про це неодноразово наголошувалося в роботах таких фахівців, як Д. Коттон, Ф. Столлер, А. Баратта та ін.

Відеофільм містить зовні виражений компонент мовлення (міміка, жести), що супроводжує її вербальний вираз, тобто пред'являє діалогічне мовлення і візуально. Ігнорування у процесі навчання зовнішнього компонента мовлення визначає неповноцінні результати, як із погляду розуміння, так і продукування мовлення. Зоровий образ фільму дає змогу включити у висловлювання зовнішні елементи ситуації, що зумовлює виникнення реплік, представлених ситуативними неповними реченнями [2, с. 43].

Для аналізу ситуацій мовленнєвого спілкування, представлених у фільмі

та моделювання аналогічних діалогічних ситуацій в аудиторії необхідно звертати увагу на всі компоненти мовленнєвої ситуації: умови спілкування, учасників, зміст мови, провести детальний аналіз вербальних засобів спілкування, а також інтонації, темпу мовлення тощо. Водночас особливого значення набуває знання та розуміння саме невербальних засобів, що використовуються комунікантами. Іншими словами, перегляд короткосюжетних художніх фільмів дозволяє проаналізувати різні мовленнєві ситуації та змодельовати аналогічні [3, с. 16].

На кожному етапі передбачається робота, спрямована на розуміння національних культурних особливостей та їх зіставлення. Важливо зауважити, що діалог може бути побудований лише там, де акцент робиться не тільки на відмінностях, а й на тому загальному, або взаємно цікавому, що допомагає встановлювати контакт та підтримувати його. Тому в процесі уважного перегляду фільму та його аналізу, як художнього цілого, принципово важливо знайти як унікальні риси в культурі країни мови, що вивчається, так і точки дотику з культурою власної, тобто виявити точки дотику, які наближають нас до взаєморозуміння.

Отже, короткосюжетний художній фільм має великий потенціал для розвитку комунікативних умінь учнів, зокрема у діалогічному мовленні.

### **Список використаної літератури**

1. Трикашна Ю. І. Вибір автентичних художніх фільмів для формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*. 2013. № 25, С.138-141.
2. Allan M. Teaching English with video. London : Longman, 1985. 119 p.
3. Baratta A. Using film to introduce and develop academic writing skills among UK undergraduate students. *United Kingdom Journal of Educational Enquiry*. 2008. Vol. 8. № 2. P. 15-37.

## **ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

В умовах всесвітньої комп'ютеризації та науково-технічних досягнень, все більш актуальним є питання використання сучасних технологій в освітньому процесі. Вивчення іноземних мов наразі спрямовується не лише на те, щоб молодь вивчала якомога більше мов, а й на розвиток умінь учнів бути мобільними, поінформованими та комунікативними. Статус іноземної мови на сьогодні стрімко зростає, зокрема, англійська мова є найбільш поширеною мовою у світі, тому й вважається мовою міжнародного бізнесу. Іноземна мова стає засобом міжкультурного спілкування, що викликає потребу в удосконаленні методів вивчення іноземної мови.

Крім того, одним із завдань розвитку освіти Європейських країн, у яких впевнено застосовуються інформаційні технології, є якісне формування в учнів навичок критичного мислення та вміння ефективного використання інформаційних технологій під час навчання та у процесі повсякденної життєдіяльності. Водночас, концепція «Нової української школи» передбачає використання інформаційно-цифрових технологій, тому сучасний вчитель має використовувати мультимедійні, комп'ютерні технології та інтернет-ресурси щоб зацікавити цифрове покоління учнів.

Наразі, учні виховуються у цифровому світі та використовують технології в усіх аспектах свого життя, в наслідок чого, сучасні інструменти мають все більший попит та мають на меті не лише зацікавити сучасне покоління учнів, а й навіть формувати іншомовну граматичну компетентність учнів на уроках англійської мови. Одним словом, традиційні методи навчання уже зазнають трансформації, щоб адаптуватись до потреб учнів 21-го століття.

У зв'язку з цим, варто приділити достатньо уваги використанню онлайн-ресурсів у процесі вивчення та викладання граматики англійської мови. Підкреслимо, що граматика іноземної мови є основою будь-якої мови, без якої вільне та впевнене спілкування є неможливим. Відповідно, метою є грамотне опанування граматикою англійської мови та поряд з тим, зацікавити сучасне покоління учнів у її вивченні. Для цього пропонуємо використовувати сучасні навчальні онлайн-ресурси, які включають теоретичний матеріал та тестування, як онлайн, так і письмово у вигляді робочого аркуша. Одною з переваг онлайн-ресурсів є їх автентичність та постійне вдосконалення та оновлення відповідно до вимог сучасності.

Варто зазначити, що електронний освітній ресурс (ЕОР) – сукупність електронних інформаційних об'єктів (документів, документованих відомостей та інструкцій, інформаційних матеріалів та ін.), інформаційно-об'єктне наповнення електронних інформаційних систем (електронних бібліотек, архівів, банків даних, інформаційно-комунікаційних мережах та ін.), призначених для інформаційного забезпечення функціонування і розвитку системи освіти [1, с. 1].

Слід виділити, що онлайн-ресурси варто використовувати як додатковий навчальний матеріал та поєднувати його з навчально-методичним комплексом, який використовує вчитель. Онлайн-ресурси дозволяють зробити певні корективи у звичайний урок та диференціювати уроки англійської мови, адже учні помилково вважають граматику іноземної мови не обов'язковим елементом її вивчення або не вважають за доцільне приділяти достатньо уваги її вивченню та практикуванню.

Слід додати, що онлайн-ресурси є результативними під час дистанційного навчання, адже вчитель може з легкістю організувати урок з граматики англійської мови, надаючи учням список покликань на відповідні сайти з граматики англійської мови, на яких учні можуть самостійно вдосконалювати свої навички.

Необхідно підкреслити, що онлайн-ресурси з граматики англійської мови також допоможуть у підготовці до зовнішнього незалежного оцінювання, особливо тим учням, які прагнуть зайнятись самоосвітою та власноруч підготуватися до складання іспиту.

Отже, використання нових інформаційних технологій, таких як онлайн-ресурси забезпечують не тільки індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей учнів рівня навченості, їхніх схильностей, але і збагачують їх соціокультурну компетенцію, знімають психологічний бар'єр перед вивченням іноземної мови, а також показують результативність навчання через встановлення міжкультурних зв'язків у віртуальному просторі [2, с. 2].

На закінчення слід сказати, що онлайн-ресурси допомагають учням якісно опанувати іншомовний матеріал, у тому числі ефективно формувати англійську граматичну компетентність. Онлайн-ресурси дозволяють зробити заняття більш гнучким, навчальний процес більш автономним, що заохочує та підтримує увагу й бажання учнів вивчати англійську мову з позитивним настроєм. Різноманітність онлайн-ресурсів для навчання дають змогу учням створити навчальне середовище, яке найбільше відповідає їхнім особистим навчальним потребам та вподобанням.

### **Список використаної літератури**

1. Биков В. Ю. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 2. С. 3-6.

2. Костюк О. Ю. Інтернет-ресурси та електронні бібліотеки на заняттях з англійської мови. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. Серія : Філологічна. 2015. Вип. 52. С. 140-141.

## **ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Використання інтерактивних методів навчання належить до найбільш ефективних можливостей активізації навчального процесу на уроках німецької мови та сприяє підвищенню інтересу учнів до її вивчення.

У процесі дослідження нами було проаналізовано такі інтерактивні методи навчання: «Навчання на станціях» (нім. «Stationenlernen»), «Прогулянка в класі» (нім. «Klassenspaziergang»), «Карусель» (нім. «Karussell»).

«Навчання на станціях» (нім. «Stationenlernen») передбачає, що різні робочі завдання об'єднують просторові соціальні форми, наприклад розподілятимуться по різних місцях/станціях у аудиторії. Учні працюють за столиком/станцією протягом обмеженого часу, а потім переходять до наступного столика. Робочі замовлення можуть оброблятися в індивідуальній, партнерській або груповій роботі [2, с. 54].

Як і будь-який метод навчання, «навчання на станціях» (нім. «Stationenlernen») має певні переваги та недоліки:

«Навчання на станціях» (нім. «Stationenlernen») має такі переваги:

1) Робота на станції підтримує диференційоване навчання: оскільки завдання змінюється (наприклад, через додаткові підказки), диференціація є легкою. Це дозволяє учням самостійно встановлювати темп розв'язування завдань залежно від рівня навченості.

2) Учні вчаться працювати самостійно: навчання на станції мотивує учнів працювати над завданнями та новими темами самостійно. Це також вчить їх краще організовувати свій час.

3) Навчання на станціях різноманітне: при навчанні на станціях вирішується велика кількість завдань, що робить уроки німецької мови більш



різноманітними. Окрім того, для кожного учня знайдеться метод, який йому чи їй підходить.

4) Навчання на станціях сприяє розвитку соціальних навичок: під час роботи на станціях потрібна здатність працювати в команді. Учні вчаться підходити до однокласників, щоб приєднатися до групи або створити команду з двох осіб.

Разом із тим, «Навчання на станціях» (нім. «Stationenlernen») має такі недоліки:

1) Навчання на станціях потребує значного планування. Для організації такого типу навчання потрібно мати на увазі різні фактори: матеріали, простір, час і завдання.

2) Учням легше копіювати: якщо деякі учні не можуть або не хочуть самостійно працювати над завданнями, вони можуть легко скопіювати виконане завдання у своїх однокласників.

3) Навчання на станціях може бути неспокійним: учням часто важко працювати спокійно. Навіть якщо всі говорять тихим тоном під час навчання на тій чи іншій станції, певної гучності та неспокою не уникнути [4].

Групова робота часто використовується для опрацювання цільових завдань. Учні самостійно працюють над поставленими перед ними завданнями. Отже, основною передумовою успіху групової роботи є довіра вчителя до учнів у тому, що вони здатні впоратися із завданнями без детальних інструкцій і контролю. Саме таке розуміння викладання та навчання відповідає концепції самостійності учня [1].

На нашу думку, така форма роботи дозволяє краще організувати урок та учні навчаються ефективніше. Це можна організувати не тільки офлайн, але й онлайн. Наприклад створити «Сесійні зали» (англ. «Breakout rooms») у програмі Zoom. Перехід між столиками в режимі офлайн можна організувати добровільним переходом учасників із однієї групи в іншу.

«Прогулянка в класі» (нім. «Klassenspaziergang») передбачає організацію роботи таким чином, що учні ходять по класу, запитуючи або відповідаючи

людині, яку зустрічають [2, с. 55].

Учасники заняття беруть картку з колекції, а один із учнів йде навколо та ставить партнеру запитання, яке є на картці. Дозволяється показати партнеру жовту сторінку, щоб допомогти, якщо він хоче цього. Партнер відповідає на запитання, а потім задає свої. У результаті картки обмінюються і кожен учасник шукає нового партнера. Якщо учасник отримує картку, яка у нього вже була, він повертає її в колекцію і бере одну нову картку [3].

Використання вправи «Прогулянка в класі» (нім. «Klassenspaziergang») має певні переваги:

- 1) Завдяки взаємним пропозиціям людина працює над завданнями більш мотивовано та креативно;
- 2) Учні можуть вчитися разом і один від одного, а також у процесі взаємодії допомагають один одному.
- 3) Час розмови окремих учнів у класі великий, всі учні можуть бути активними одночасно.

Проте в партнерській роботі також необхідно враховувати деякі моменти, які можуть мати негативний вплив:

- 1) Деякі учні в групах з однорідною мовою мають тенденцію до спілкування виключно рідною мовою.
- 2) деякі учні легко відволікаються під час роботи із партнером [4].

На нашу думку, прогулянка класом створює реальну життєву ситуацію. Наприклад, при вивченні теми «Знайомство» люди спілкуються так, ніби вони знайомляться у реальній життєвій ситуації. Також важливо, щоб учні взаємодіяли один із одним і могли дізнатися інформацію, яка їх цікавить. На нашу думку, роль вчителя в даній інтерактивній грі повинна бути мінімальною.

Під час інтерактивної гри «Карусель» (нім. «Karussell») учні утворюють внутрішнє і зовнішнє коло і ведуть короткі бесіди. За сигналом вчителя кола повертаються один проти одного, новий партнер по діалогу стає обличчям до учня [2, с. 55].

Ця форма роботи має також свої переваги:

1) Розвиток соціальних навичок заохочується, тому що партнери повинні вказати бажану форму роботи (крім випадків, коли це вже дається вказівками вчителів, наприклад, під час інтерактивної гри «Карусель» (нім. «Karussell»). Це вимагає, з одного боку, здатності йти на компроміс, а з іншого боку – готовності взяти на себе відповідальність за власний процес навчання.

2) Мовленнєві дії відбуваються так само, як і поза аудиторією, можуть виникати у розмовній ситуації (щось замовляють в ресторані, запитують дорогу по місту, ціну в магазині, купують квиток на вокзалі, обмінюються планами на вихідні, обговорюють фільм, планування вечірки).

Проте в партнерській роботі також необхідно враховувати деякі моменти, які можуть мати негативний вплив:

1) Це може статися, якщо рівень володіння мовою партнерів дуже різний, в результаті активно працюють лише більш сильні учні.

2) Якщо між партнерами є особиста неприязнь, це може мати негативний вплив на партнерську роботу [1].

На нашу думку, за допомогою цієї інтерактивної гри можна дуже добре автоматизувати та узагальнити знання із певної теми. Учні постійно повторюють одні і ті самі фрази, які запам'ятовуються на довгий період.

Отже, проаналізовані нами інтерактивні методи навчання дають вчителю німецької мови змогу залучити усіх учнів до активної роботи на уроці, сприяють розвитку комунікативних умінь та навичок, вчать працювати у парах та в команді із іншими учнями.

### **Список використаної літератури**

1. Кіршова О. В. Methodik des Deutschunterrichts an Hochschulen und Universitäten : методичні рекомендації / О. В. Кіршова. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2021. 132 с. (Методична серія ; вип. 337).

2. Funk H., Kuhn C., Skiba D. DLL 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion. 184 S.

3. Sprachspiele. Deutsch für den Anfang. Spielen. Lernen. Verstehen.  
Handreichungen Sprachspiele. URL:

<https://www.goethe.de/ins/mk/de/spr/unt/kum/spl.html> (дата завершення: 02.10.2022).

4. Stationenlernen – Tipps und Materialien für den Unterricht. URL: <https://www.meinunterricht.de/blog/stationenlernen-unterricht/> (дата завершення: 02.10.2022).

*Півторак Дарія*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Науковий керівник: Колядич Ю. В.*

## **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ПІСЛЯ-ТЕКСТОВИХ ВПРАВ**

У сучасному глобалізованому світі виникає потреба у швидкому сприйнятті усного іншомовного мовлення та в розумінні почутого. Вивчення та розуміння іноземної мови неможливе без аудіювання, оскільки цей вид діяльності є важливою частиною іншомовної комунікації.

Незважаючи на наявність різноманітних методик навчання аудіювання, які спрямовані на вирішення практичних завдань та орієнтовані на досягнення старшокласниками визначеного рівня іншомовної аудитивної компетентності, дослідники продовжують констатувати недостатню увагу до розвитку даної компетентності з боку середніх та вищих навчальних закладів, а також, низький/недостатній рівень сформованості аудитивних умінь на різних етапах навчання [1, с. 235].

Значення іншомовної аудитивної компетентності в контексті компетентнісного підходу та міжкультурної комунікації зростає. У зв'язку з цим сучасні науковці займаються дослідженням її структури, уточнюють цілі та етапи її формування, займаються пошуком засобів, які мають високий лінгводидактичний потенціал для її розвитку, розробляють критерії та способи

контролю рівня її сформованості.

Серед найбільш актуальних напрямів сучасних досліджень у царині аудіювання визначаємо такі:

1. Використання сучасних автентичних аудіо/відео матеріалів за допомогою найновіших інформаційно-комунікаційних технологій;
2. Організація та інтенсифікація самостійної позааудиторної роботи з іншомовними аудіо текстами;
3. Формування мотивації та здатності до автономного аудіювання;
4. Навчання професійно-орієнтованого аудіювання;
5. Врахування варіативності сучасної англійської мови [3, с. 93-95].

У процесі формування аудитивної компетентності вчитель іноземної мови використовує декілька типів вправ, необхідних для роботи з аудіотекстом зв'язкового характеру: перед-текстові, текстові та після-текстові завдання. Вправи, що виконуються перед початком прослуховування (pre-listening), значним чином впливають на процес сприйняття іноземної мови. Вони сприяють створенню в учнів мотивації до прослуховування тексту певного змісту, зняттю мовних (лексичних, граматичних і фонетичних) труднощів, знімають психологічну напругу, покращують рівень розуміння мови. Щодо текстових (while-listening) вправ, то вони повинні бути спрямовані на максимальне полегшення розуміння аудіо-повідомлення і впорядковані таким чином, щоб дати учневі можливість вже на етапі першого прослуховування скласти загальне уявлення про зміст, в той час, як повторне прослуховування вимагає більш детальної зосередженості на деталях. Після-текстові (post-listening) вправи, виконуючи подвійне завдання перевірки розуміння змісту і аналізу мовленнєвого матеріалу, є не менш важливими у формуванні іншомовної аудитивної компетентності учнів [5, с.72-76].

Розглянемо низку вправ зазначеного типу, які, на наше переконання, сприяють активізації аудитивної компетентності, підвищуючи рівень змістового наповнення іншомовного спілкування, вдосконалюючи лексичні, граматичні та мовленнєві навички учнів.

1. Після-текстова вправа Check and Summarizing є найпоширенішою, адже вона використовується для перевірки розуміння аудіотексту.

2. Вправа Discussions зорієнтована на проведення короткої дискусії на основі теми, яка розгортається в аудіюванні.

3. Вправа Information Exchange вимагає від учнів максимального зосередження та уваги.

4. Мета після-текстової вправи Synonyms and Antonyms полягає у розширенні словникового запасу учнів.

5. Вправа Disappearing Dialogues передбачає розвиток навичок критичного та креативного мислення.

6. Після-текстова вправа Test your Classmates полягає у співпраці учнів у парах чи групах. Зміст цього завдання полягає в тому, що учні готують набір запитань, на які має відповісти їхній однокласник.

7. Вправа Problem Solving проєктується на розв'язання проблемного завдання, на кшталт вирішення моральної дилеми чи розгадування таємниці, спонукаючи учнів уважно слухати аудіо-запис [1, с. 127-130].

У процесі виконання означеного комплексу після-текстових вправ учні вчаться стежити за ходом та розвитком думки в іншомовному повідомленні, вміти адекватно сприймати інформацію, визначати в тексті ключові слова, виокремлювати певні факти, розуміти зміст прослуханого тексту, а головне, набувають навичок, які є важливими для подальшої іншомовної комунікації. Як висновок, можемо стверджувати, що формування іншомовної аудитивної компетентності є важливою складовою процесу формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Застосування вчителем різноманітних вправ сприятиме підвищенню рівня сприймання та засвоєння іншомовного мовлення, а відтак, підвищенню рівня іншомовного спілкування учнів.

### **Список використаної літератури**

1. 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.

Ленвіт, 2013, с. 590.

2. Єпіфанцева Л. А. Аудіювання. Англійська мова: Методичні рекомендації. «Основа», 2010. 78 с.

3. Мартинюк О. В. Стратегії формування іншомовної аудитивної компетентності студентів на заняттях з практичного курсу англійської мови. Хмельницький. 2013, с. 394.

4. Панова Л.С., Андрійко І.Б., Тезікова С.В. та ін. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Київ. ВЦ «Академія», 2010. 328 с.

5. Холод І. В. Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Умань: Візаві, 2018, с. 165.

*Поліщук Ольга  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса  
Науковий керівник: Кришталь С.М.*

## **ТВОРЧІСТЬ МАРІЇ МАТІОС ТА ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ ЇЇ ТВОРІВ**

Марію Матіос, лауреата Національної премії України імені Тараса Шевченка, що отримала численні нагороди та дипломи за літературну діяльність, вважають однією з найцікавіших письменниць сучасної української літератури. Її твори «дихають, як безодня, непроглядною, запаморочливою глибиною», – вважає Д. Павличко [5, с. 535]. А польський професор І. Набитович пише: «Творчість Марії Матіос – особливе явище в українській літературі початку ХХІ віку» (0, с. 3) та називає її провісником надходження «нової культурної епохи, нового літературного світобачення та світовідображення» [0, с. 3].

Тож не дивно, що творчість письменниці викликає стільки дискусій та є об'єктом вивчення широкого кола науковців. Різні аспекти специфіки творів

Марії Матіос досліджували Я. Голобородько, Д. Павличко, Г.Я. Павлишин, К. Турин, В. Клименко, Т. Тебешевська та інші. Особливу увагу науковців привертають питання традиційних та новаторських жанрових моделей у прозі М. Матіос, типології жіночих образів; українські національні коди й їх лінгвістичні репрезентації; місце письменниці в сучасному літературному процесі.

Твори М. Матіос перекладені багатьма мовами та друкуються не лише в Україні, але й за її межами. Переклад художніх текстів – це завжди важка справа. Перекладач, який має орієнтуватися на читача із зовсім іншими реаліями життя і, певно, іншим світоглядом, не може надати просто «підстрочник» оригіналу.

Орієнтуючись на одне з недавніх видань – повість «Мама Маріца – дружина Христофора Колумба» [3], визначимо кілька причин, які, на наш погляд, можуть викликати труднощі при перекладі творів саме Марії Матіос.

Серед екстралінгвістичних чинників – той факт, що письменниця змальовує життя українського містечка радянської доби, а головна героїня, дівчина із Молдови, стає носієм двох культур. Для розуміння її психологічної драми, страхів та мотивів вчинків, перекладач має «зануритись» у реалії радянського, українського та молдавського світосприйняття, для того щоб ця історико-психологічна розповідь, побудована на реаліях нашої вітчизняної історії, була здатна викликати щире співчуття, а не осуду у читача.

Інша проблема – у складності постмодерністських текстів взагалі. І хоча критики бачать у творчості Матіос «закінчення панування постмодернізму й перехід до нової епохи в письменстві» [0, с. 3], її експериментальна проза, на думку науковців С. Бородіца та Л. Вашків, «органічно поєднує елементи реалістичного, модерністського, постмодерністського письма... (колажність, деконцентроване портретування, настанова на візуалізацію, аудіальні, тактильні образи, вплив драми)» [0, с. 17]. Все це значно ускладнює розуміння і переклад літературного твору.

Неменші труднощі при перекладі викликає і сама мова письменниці.



Увагу «до живої – не літературно-дистильованої – української мови та вимови» [6] зазначають усі критики творчості Марії Матіос. Особливістю прозової манери авторки, за словами Логвиненко, є «живопис характерів із народу, реставрація живої мови, непідробна говірка з рясними барвистими діалектизмами» [0, с. 8]. Приклад діалектизму: «*А я уперта. І мені не бійно*» (бійно – страшно) [3, с. 143].

У повісті про Маріцю, Матіос також використовує культурні реалії Молдови. Наприклад, *Флуєр* (молд.) – губний народний музичний інструмент, *Гогошари* (молд.) – ротунда. Але якщо для українця – це просто слова, які звучать дивно, але зрозуміло, перед перекладачем стоїть необхідність рішення, чи передавати такі слова транслітерацією з поясненням у виносці, чи перекладати дослівно, ризикуючи втратити етнокультурну забарвленість слова.

Серед інших особливостей художньої мови письменниці, що можуть викликати труднощі перекладу, визначають метафори-порівняння вербальної міфомоделі: «*кусяче слово, як вертка лисиця, нечутно оббігло Маріцу довкіл, а потім гучно втелючилося в чорне чисть піднебіння*» [3, с. 43], «*смертельне кинджальне лезо увійшло їй у груди по саму рукоять нелюдського немилосердя*» [3, с. 44]; оригінальні порівняння, у яких відбито соціальний характер побуту та навколишньої природи; синтаксичні конструкції розмовних зворотів, які роблять синтаксис природним щодо відтворення інтонацій української мови.

Таким чином, багата національна мова, якою так майстерно користується Матіос, звичайно, викликає серйозні труднощі при перекладі, адже перекладач має зануритись як у реалії життя, які змальовує письменниця, так і у своєрідність літературно-народної мови, яку вона відтворює. Додаткові пояснення, транслітерація, лексичні та граматичні трансформації прихудожньому перекладі – це арсенал у роботі перекладача і цікава тема для подальшого дослідження перекладів саме Марії Матіос.

### **Список використаної літератури**

1. Бородіця С., Вашків Л. Особливості новелістичного мислення Марії

Матіос. *Філологічний дискурс*. 2019. Вип. 9. С. 16-23.

2. Логвиненко О. Художні клейноди Марії Матіос. *Літературна Україна*. № 20 (25 жовтня). 2007. С.3.

3. Матіос М. Москалиця. Мама Маріца – дружина Христофора Колумба : повість . Львів : ЛА «Піраміда», 2008. 64+48 с.

4. Набитович І. Знахарка троякої ружі (Мистецький світ Марії Матіос) / Матіос Марія. Вибране. Львів: ЛА “Піраміда”, 2010. С. 3-19.

5. Павличко Д. Безодня, куди страшно заглядати. Літературознавство. Критика. Українська література. Том 1. К.: Видавництво Соломії Павличко “Основи”, 2007. С. 535-539.

6. Матіос М. Солодка Даруся. Книжковий клуб, 2004, ч. 3.

*Руда Вікторія*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені М.Коцюбинського*

*Науковий керівник: Ігнатова О.М.*

## **ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНИХ ОНЛАЙН РЕСУРСІВ**

Сучасне суспільство потужно інформатизовано. Інформаційнесуспільство розглядається як орієнтир, мінливий тренд у сучасному світі, і це пов’язано з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та їх засобів.

Інформатизація та комп’ютеризація передбачають набуття нових знань, умінь і навичок, адаптованих до умов інформаційного суспільства. Інтернету має особлива роль, а саме розглядається як засіб розповсюдження інформації, як середовище для співпраці і спілкування між людьми, він є найбільшою і найпопулярнішою комп’ютерною мережею, що відкриває широкі можливості для ефективного застосування освітніх платформ у навчанні, надає широкий спектр можливостей користування різноманітними ресурсами Інтернету, включаючи освітні дистанційні курси, дистанційні олімпіади, бібліотеки, текстові банки.

Інтернет-ресурси можуть зробити процес навчання більш цікавим, відповідним реаліям сьогодення та надати необхідну інформацію в потрібний час. Головне завдання полягає у тому, щоб цікавість не затьмарювала реальні навчальні цілі.

Інтернет-ресурс – це будь-який ресурс, до якого можна отримати доступ через Інтернет. [3; 4; 5] Освітні онлайн-ресурси представлені широким спектром медіа-матеріалів, спрямованих на розширення світогляду, підвищення грамотності та обізнаності в окремих галузях знань, оволодіння різноманітними прикладними навичками та компетенціями у сферах людської діяльності.

Навчальні онлайн-ресурси це, в свою чергу, невід’ємна частина так званого онлайн-навчання (або ж електронного навчання). Під цим поняттям ми розуміємо різновид навчання із застосуванням електронних засобів зв’язку, які можуть застосовуватися для взаємодії учителя і учня в аудиторії, а не виключно дистанційно.

Ефективність застосування Інтернет ресурсів на уроках, полягає в тому, що:

- Використання Інтернет-ресурсів підвищує інформаційну культуру учнів;
- З'являється можливість використовувати корисний обсяг інформації на уроках;
- Забезпечується оперативність поповнення навчального матеріалу новими даними;
- Уроки стають більш цікавими, насиченими, якісними;
- Забезпечується об'єктивність і незалежність оцінювання результатів учнів;
- Підвищується мотивація до навчання.

Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури UNESCO пропонує класифікацію навчальних онлайн-ресурсів за методичним призначенням : 1) навчальні – допомагають оволодіти знаннями й сформувати навички (Goethe Institut, British Council: DLL, Coursera, BBC Learning English); 2) тренажери – відповідають за відпрацювання навичок та закріплення здобутих

знань (Quizlet, LearningApps, Quizizz); 3) контролюючі – відповідають за перевірку здобутих знань й сформованих навичок (Duolingo); 4) інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові – видають відомості за запитом (Google Scholar, YouTube, Wikipedia); 5) демонстраційні – використовуються для візуального відображення інформації, явищ і процесів для досягнення найбільшої наочності (PowerPoint, Canva, Mentimeter, Coggle); 6) імітаційні та моделюючі – моделюють реальність для вивчення її аспектів (AnyLogic); 7) лабораторні – ресурси для дистанційних експериментів (PhET, MERLOT); 8) навчально-ігрові – спеціальні програми для навчання в ігровій формі (Wordwall, Wordart); 9) ігрові – організація дозвілля для розвитку логічного мислення, пам'яті та інших здібностей (Kahoot, Flippity, Lingualeo).

Отже, можна зазначити, що нині використання онлайн-ресурсів займає значну частину сучасного навчального процесу, замінюючи традиційні засоби навчання. Термін «навчальні-онлайн ресурси» відноситься до широкого кола медіа-елементів в Інтернеті, спрямованих на розширення світогляду людей, підвищення грамотності та обізнаності.

### **Список використаної літератури**

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004.
2. Максимова Н. Інтерактивні методи навчання : Крок у майбутнє. *Рідна школа*. 2008. №12.
3. Морзе Н.В., Кочарян А.Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 43. Вип. 5. С. 27–39.
4. Пометун О.І. Інтерактивні методи та системи навчання. Київ: 2007.
5. Тарнопольський, О. Б. Використання Інтернет-технологій у навчанні англійської мови для професійного спілкування студентів немовних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* (53). 2010. С. 47-51.

## **ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Молодіжна література – це своєрідний подарунок світу, інноваційний, новаторський жанр, орієнтований на читачів віком від 12 до 18 років, він виник ближче до кінця 1960-х років, а точніше в 1967 році, коли були опубліковані два основні романи для юних читачів: «Сторонні» С. Е. Хінтона та «Претендент» Роберта Ліпсайта. Це новий вид роману для юнацтва – нещадний сучасний реалізм, що відповідає сформульованій потребі підлітка бути зрозумілим у суспільстві. Підлітки сьогодні хочуть читати про реальні сучасні проблеми, з якими вони стикаються щодня. Світ змінюється, а автори книг для підлітків все ще відстають від часу років на п'ятнадцять. У художній літературі, яку вони пишуть, романтика, як і раніше, залишається найпопулярнішою темою, а дівчина в біді, яка чекає на свого визволителя, посідає друге місце. Ніде не згадуються соціальні джунгли. Отже, виникає питання, де реальність.

Відповідь, звичайно, слід шукати на сторінках творів таких авторів, як Керен Климовські, Стівен Чбоскі, Девід Мітчелл. Аутсайтери в їхніх романах, мають справу з війнами між членами підліткових банд, які борються за лідерство і місце під сонцем, стикаються з внутрішньосімейними перипетіями і осягають усі прикросці перших романтичних почуттів. Злі підлітки в романі «Під знаком чорного лебедя» намагаються принизити будь-кого, хто покаже свою індивідуальність, з чим і доведеться зіткнутися головному герою Джейсону Тейлору. У романі «Час говорити» фігурує дівчинка-єврейка російського походження, яка не знаходить взаєморозуміння з батьками. І, накінець, хлопчик Чарлі, герой роману «Переваги скромників», який страждає психологічними відхиленнями.

До появи цих та їм подібних письменників література для дітей від дванадцяти до вісімнадцяти років була приблизно такою ж реалістичною, як

картини Нормана Роквелла – дія майже завжди відбувалася у маленькому містечку білої Америки та зображала підлітків, чиєю найбільшою проблемою було знайти дівчину на випускний бал. Такі книги поблажливо називали «юнацькими романами», і, як правило, являли вони собою безтурботні любовні романи – жанр, який визначав 1940-ті та 1950-ті роки і включав книги таких авторів, як Джанет Ламберт, Бетті Каванна і Розамонд Дюжарден, серед інших. Дійсно, практично вся література для юних читачів у ті два десятиліття, що викликають ностальгію, складалася з несуттєвої шаблонної жанрової фантастики, не тільки любовної, а й наукової, пригодницьких оповідань і романів про спорт, автомобілі та кар'єру. Тому не дивно, що ця нова безкомпромісна, правдива та реалістична література задовольнила таку потребу.

Здавалося б, відразу виник новий жанр – молодіжна література. Протягом двох років вийшли романи, що заслуговують на увагу, такі як «Моя дорога», «Мій гамбургер» Пола Зінделя і «Я доберуся» Джона Донована. «Краще бути гідним поїздки» включав міркування реального світу на такі теми, як аборти і гомосексуальність, відповідно. 1971 року Хінтон написала про зловживання наркотиками у книзі «Це було тоді». А потім настав 1974 рік, коли був опублікований один із найважливіших та найвпливовіших романів в історії молодіжної літератури. Роман Роберта Корм'є «Шоколадна війна» був, можливо, першим романом для підлітків, у якому їм було довірено сумну правду про те, що не всі фінали щасливі. У цій незабутній книзі, можливо першому літературному романі для молоді, сімнадцятирічний головний герой Джеррі Рено наполегливо відмовляється продавати шоколад для своєї школи – вчинок із жахливими наслідками. Корм'є занурив своїх читачів у темне серце юнацької тривоги і запалив світло, відкривши похмурий моральний пейзаж. У «Шоколадній війні» та чотирнадцяти інших романах, що послідували за нею, Корм'є наважився порушити надто комфортний всесвіт, визнавши, що підлітковий вік – такий болісний час, що більшість із нас несуть його багаж із собою все життя. Література для молоді у тому вигляді, в якому ми її знаємо сьогодні, була еволюційною вправою, яка узгоджується з еволюцією самої

концепції підліткової літератури. Це засновано на тому очевидному факті, що підліткової літератури не могло бути доти, доки не з'явився термін «підліток», чого не відбувалося до кінця 1930-х – 1940-х років, коли виникла американська молодіжна культура, населена дітьми, яких буквально нещодавно назвали «підлітками». Це слово вперше з'явилося у пресі у вересневому випуску журналу *Popular Science Monthly* за 1941 рік. Раніше в Америці було, умовно кажучи, лише два сегменти населення: дорослі та діти (останні ставали дорослими, коли йшли на роботу, іноді у віці 10 років). Але в 1930 – 1940-х роках через скорочення ринку праці під час Великої депресії рекордна кількість підлітків почала відвідувати середню школу. 1939 року сімдесят п'ять відсотків дітей віком від чотирнадцяти до сімнадцяти років відвідували середню школу. Ще за десять років до цього, таких було лише п'ятдесят відсотків. Бібліотекарі вперше почали називати молодь підлітками ще в середині 1940-х років. У 1944 році бібліотекар Маргарет Скоггін написала журнальну статтю, в якій представила цей термін і стверджувала, що ця група являє собою нове населення, що має обслуговуватися. (Скоггін пам'ятають за її роботою щодо сприяння у створенні знакового відділення Натана Штрауса для дітей та молоді Нью-Йоркської публічної бібліотеки у 1940 році. Відділення стало взірцем для інших бібліотек, які відкрили обслуговування для молоді у 1940-х роках.) Після цього позначення «підліток» зазвичай використовувалося бібліотекарами та педагогами. Практика звернення до літератури для «підлітків» була формалізована 1957 року, коли Американська бібліотечна асоціація створила свій Відділ Обслуговування Молоді, який зосередив увагу бібліотекарів на тому, як обслуговувати цю нову аудиторію.

Книголюби говорили про це в 1940-х і 1950-х роках, але у них була читацька аудиторія підлітків, яка не мала літератури, яка б відповідала їх змінним інтересам та соціально-економічним, емоційним та психологічним потребам. Художній жанр, який був епідемією у 1940-х, 1950-х та на початку 1960-х років, не міг сподіватися на це, і Відділ Обслуговування Молоді визнав це. Протягом кількох десятиліть його щорічні списки найкращих книг для

молоді включали лише книги, написані для дорослих, такі романи, як «Фантастична подорож» Айзека Азімова (1966), «Справжня витримка» Чарльза Портіса (1968) та «Електричне тіло співаю!» Рея Бредбері! (1969). Але щойно ці книжки перетворилися на «романи з однією проблемою» – розлучення, зловживання наркотиками – підлітки втомилися від шаблонних історій. Лише в 1970 році, через три роки після перших публікацій «Аутсайдерів» і «Претендента» – була визнана серйозна молодіжна література, що нещодавно з'явилася. Вперше було випущено справжній молодіжний роман, написаний спеціально для читачів із цього нового, проміжного сегмента населення – «Біжи м'яко, йди швидко» Барбари Версба про стосунки підлітка з його батьком. 1980-ті вітали більш жанрову фантастику, таку як жахи від Крістофера Пайка і початок серіалу Р. Л. Стайна «Вулиця страху», а також підліткову драму-ля «Школа Солодкої долини», тоді як 90-ті були затемненням для підлітків. Через низький рівень народжуваності в середині 1970-х років поменшало підлітків, які могли впливати на літературну індустрію. Але бекі-бум у 1992 році призвів до відродження серед читачів-підлітків та другого золотого віку, що почався у 2000 році. Письменники підліткової літератури не ухиляються від вирішення найглибших і найтемніших проблем, з якими стикаються підлітки, від боротьби за ідентичність та сексуального насильства до вживання наркотиків, алкоголю та причин самогубства. Тому такі автори, як Джон Грін, безстрашно і чесно пишуть про найкращі та найгірші моменти підліткового віку, викликаючи довіру у читачів. Більшості важко доводиться у підлітковому віці, і багато хто розуміє, як це бути аутсайдером. Тепер література для підлітків стала популярною серед читачів різного віку і навіть дозволила батькам побачити, що хвилює їхніх дітей крізь призму того, що вони читають. Зрештою, за даними Bowker Market Research, п'ятдесят п'ять відсотків книг для молоді, куплених у 2012 році, було куплено дорослими віком від вісімнадцяти до сорокачотирьох років.



## Список використаної літератури

1. Бейкер Ф. Т. Бібліографія юнацького читання. Вашингтон: Державна типографія, 1909. С. 6-7

*Сарафинюк Руслан*  
*Вінницький державний педагогічний університет*  
*імені М. Коцюбинського*  
*Науковий керівник: Дробаха Л.В.*

## ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У нашому сучасному світі цифрові технології, природно, є скрізь. Завдячуючи стрімкому розвитку науки і техніки, відбувається постійний обмін та вдосконалення науково-технічної інформації, розширюються, небачені досі, торговельно-економічні відносини та контакти між країнами. Сьогодні, як ніколи раніше, завдяки сучасним тенденціям, особливо відчутним стає зміцнення особистих і ділових контактів, у зв'язку з чим посилюється значущість іноземної мови як рушійної сили соціально-економічного, так і загальнокультурного розвитку, а також як засобу спілкування між представниками різних країн.

Виходячи з цього, можна зазначити, що на сьогоднішній день провідною тенденцією сучасної освіти є впровадження та формування мовних компетенцій, а також орієнтація на особистісний розвиток учня, що надасть можливість розв'язувати проблеми, які будуть характерними у подальшій професійній діяльності.

Сучасний і перспективний висококваліфікований фахівець повинен володіти рядом інноваційних професійних навичок, у тому числі міжкультурних. Гнучкість мислення, розуміння суспільства, культури, а найголовніше національних особливостей народу [2, с. 2].

Кожна мова світу проходить довгий шлях розвитку і є продуктом багатьох поколінь. Кожне нове слово з'являється з виникненням нових явищ,

ознак, предметів. Жодна мова світу не обходиться без слів іншомовного походження і українська мова не виняток, вона як і інші, запозичила і запозичує слова з багатьох мов [1, с. 12].

Звернувши детальну увагу на вищезазначені цитати, можна чітко виявити, що кожна культура є унікальною, і що в свою чергу вона складається з національних елементів та особливостей, які не можуть цілком збігатися з іншою культурою. Тому під час вивчення іноземної мови варто приділяти значну увагу формуванню у свідомості учнів поняття про нові предмети та явища, аналогів яких не існує ні в рідній мові, ні в рідній культурі.

Звертаючи увагу на сучасні сталі процеси, які відбуваються в світі, постає важливість соціокультурної складової. В свою чергу, варто зазначити, що основою складовою вивчення соціокультурної компетенції на лінгвістичному рівні є соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови, до якого відносять:

1. фонові знання носіїв мови;
2. навички та вміння мовленнєвої та немовленнєвої поведінки;
3. національну культуру країни, мова якої вивчається.

Зміст соціокультурного компонента можна розділити на такі складові:

1. Засоби соціокомунікації (сукупність прийомів і засобів усної та письмової передачі інформації представниками культури та субкультури).

2. Національна ментальність, або спосіб мислення представників певної культури та субкультури, який визначає їхню поведінку і очікування подібного від комунікантів.

3. Національні здобутки, до яких відносять культуру та мистецтво, історію, релігію, а також національні парки, історичні заповідники тощо, але сприйняття цієї складової обмежується тим, що є гордістю кожного носія мови [3, с. 13].

Виходячи з вищезазначеної інформації, потрібно зазначити, що вивчаючи німецьку мову, перш за все, необхідно усвідомити важливість впровадження в процес навчання учнів країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій.

Першочерговим компонентом вивчення німецької мови є лінгвокраїнознавство, яке ставить за мету вивчення мовних одиниць, що найбільш яскраво відображають національні особливості культури народу.

Для узагальнення теоретичних відомостей, слід навести приклади деяких національних реалій, доприкладу – імена дітей, дорослих та їх прізвиська. Учням цікаво дізнаватися, що *Stefanie = Steffi; Theresa = Thesi; Gabriele = Gabi; Brigitta = Gitta; Heilgard = Heike; Judith = Jutta; Katharina = Karin; Gisela = Silke; Sophia = Sonja*.

Існують також національно-специфічні реалії, які, варто пояснювати учням: *Im zweiten Stock wohnen* – жити на третьому поверсі (в німецькомовних країнах поверхи рахують, починаючи з другого; *Ein Film mit vier Folgen* – п'ятисерійний фільм; *Zweisitzer* – автомобіль на чотири місця. Автомобілі в німецькомовних країнах розрізняються не за кількістю місць, а за кількістю сидінь. *Konfekt* – у німців це цукерки найвищої якості з оригінальною начинкою, як правило, в коробках. У нас слово «цукерки» має загальне значення. *Die Marmelade* – у німців – «повидло», «джем», а у нас – вид цукерок. *Der Keks* – сухе печиво (до чаю), у нас – це кекс. *Das Kotelett* – у німців це відбивна з кісточкою, у нас – котлета.

Беручи до уваги вищезазначене, можна зробити висновок, що для успішного впровадження та розвитку міжкультурної компетенції під час вивчення німецької мови учнями старших класів, неодмінно потрібно враховувати історію формування німецької літературної мови, розмовну німецьку мову, її стрімкі мовні зміни, зокрема діалекти.

### Список використаної літератури

1. Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung]. Stuttgart : Raabe, 2002. 600 S.
2. Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.). Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache.

Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Tübingen : Stauffenburg Verlag, 2017. 331 S.

3. Новік Л.П., Іванова А.М., Шульгіна Н.І. Значення соціокультурного компонента в процесі викладання іноземної мови. *Німецька мова в школі*. 2010. № 7. С. 13.

**Сивак Вікторія**

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Науковий керівник: Лісниченко А.П.*

### **ЕТАПИ ТА СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК**

Володіння лексикою є важливим показником рівня іншомовної комунікативної компетенції: саме якісно сформовані лексичні навички – одна з умов успішного спілкування іноземною мовою, а порушення лексико-семантичної норми призводить до смислових помилок, що робить мову комунікативно-недосконалою або зовсім незрозумілою.

Сформована лексична компетенція забезпечує: знання та вміння використовувати іншомовну лексику [6, с. 10]; вміння розпізнавати форми, значення та доречно використовувати наявний словниковий запас у контексті [5, с. 34].

Відповідно до С.Ю. Ніколаєвої, лексична компетенція – це здатність чітко формулювати думки, висловлювати їх та розуміти мовлення інших, яка базується на відомостях про систему певної мови (граматика, фонетика, орфографія, пунктуація) та лексичній обізнаності [3, с. 15].

Формування лексичної компетенції прямо пропорційна формуванню лексичних навичок. У науковій літературі лексична навичка визначається як «автоматизована дія на вибір лексичної одиниці адекватно задуму та її правильному поєднанню з іншими одиницями у продуктивній мові (говоріння та письмо) та автоматизоване сприйняття та асоціювання зі значенням у рецептивній мові (аудіювання та читання)» [2, с. 19]. Для того, щоб лексичний

матеріал був ефективно засвоєний, його вживання потрібно довести до автоматизму.

Для управління формуванням лексичних навичок дослідниками розроблено етапи їх формування. Перший етап формування лексичних навичок розпочинається з отримання учнями сенсорної інформації про слово, що проявляється у здатності сприйняття, впізнавання образу слова та його розрізнення (розпізнавання). Потім – процес запам'ятовування: когнітивна дія з утримання слів та його зв'язків у пам'яті. Процес запам'ятовування стає усвідомленим, якщо учні розуміють значення і сенс лексичних одиниць, які можуть співвідносити із значенням лексем рідної мови [1, с. 112].

Другий етап формування лексичних навичок передбачає багаторазове тренування «за шаблоном» з метою поступового розвитку умінь вживати нову лексику, запам'ятовувати її, переводити до рівня довгострокової пам'яті.

Третій етап формування лексичних навичок заснований на формуванні лексичних умінь, а саме: творчому застосуванні знань, що характеризується оригінальністю та самостійністю висловлювання, новизною думки [1, с. 37].

На кожному етапі формування лексичних навичок застосовують певні стратегії освоєння іншомовної лексики:

- мотивуюча (залучення інтересів та емоцій учнів, залучення їх знань та досвіду); стратегія використання графічних організаторів (спосіб «стиснення» інформації для зручнішого її сприйняття, візуалізація навчального матеріалу);

- лінгвосистематизуюча (вправи, спрямовані на усвідомлення та відпрацювання лексичної інформації, її застосування);

- стратегія ймовірнісного прогнозування (набір вправ, що розвивають мовний здогад);

- компенсаторна (дії, спрямовані на подолання труднощів при нестачі слів у вокабулярі учнів);

- рефлексивна стратегія (оцінка процесу засвоєння лексичного матеріалу, контроль, самоаналіз результатів роботи) [4, с. 16-18].

Дані стратегії застосовуються поетапно і як наслідок, сприяють більш

ефективному формуванню лексичних навичок.

Показниками сформованості лексичної компетенції виступають такі навички учнів: усвідомлено імітувати звуковий образ іншомовного слова; автоматично знаходити необхідні слова у ментальному лексиконі; комбіновано вживати слова залежно від ситуації спілкування; висловлювати одну й ту саму думку, використовуючи різні лексичні одиниці; передбачати значення слова за контекстом; виходити із ситуації лексичного утруднення різними шляхами; проводити лексичну самокорекцію [4, с. 25].

Лексичні навички є невід'ємним компонентом змісту навчання іноземної мови, їх поетапне формування сприяє успішному оволодінню нею.

### **Список використаної літератури**

1. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / [Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. К. : ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
2. Морська Л. І. Теорія і практика методики навчання англійської мови : навч. посібник. Тернопіль : Астон, 2003. 248 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2008. 285 с.
4. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 1623.
5. Butt, Adam, Student Views on the Use of a Flipped Classroom Approach : Evidence from Australia (2014). *Business Education & Accreditation*, v. 6 (1) p. 33-43.
6. Oxford R. *Language Learning Styles and Strategies : an Overview* / Rebecca L. Oxford // *Generative Approach to Language Acquisition Conference*. Utrecht : Utrecht University, 2003. 25 p.

## **РОЗВИТОК ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ВЕРБАЛЬНО-ЗОБРАЖУВАЛЬНИХ ОПОР**

Активізація міжнародних зв'язків України й підвищення інтересу до нашої держави в світі, нові політичні, соціально-економічні й культурні реалії стали передумовою розширення функцій іноземної мови як навчального предмета. Вивчення іноземної мови учнями старших класів є обов'язковою умовою їх підготовки, оскільки це забезпечує їх мобільність і надасть можливість конкурувати на професійному рівні у майбутньому. Звідси виникає необхідність упровадження нової дидактики у викладання англійської мови, яка допомагає швидше й краще вивчати та сприймати новий освітній матеріал.

Головною метою навчання іноземній мові у школі є формування в учнів комунікативної компетентності, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетентності залежить від соціокультурних та соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві [1].

На думку С. Ніколаєвої, до компонентного складу іншомовної комунікативної компетентності належать мовленнєва, лінгвосоціокультурна, мовна та навчально-стратегічна компетентності [3, с. 14].

Лінгвосоціокультурна компетентність – це здатність здійснювати вибір мовних форм та використовувати їх відповідно до ситуації; це сукупність знань про країну, мова якої вивчається, її звичаї, правила поведінки, норми етикету, а також здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування з носіями мови; це здатність вступати в комунікативні стосунки з іншими людьми, орієнтуватися у соціальній ситуації і керувати нею [1]. Формування

лінгвосоціокультурної компетентності інтегрується у процес оволодіння учнями всіма мовленнєвими і мовними компетентностями.

У навчанні іншомовного мовлення для забезпечення його ефективності широко використовуються опори різних видів: змістові й смислові, вербальні й зображувальні, які допомагають керувати змістом висловлювання.

У процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності також часто використовуються комбіновані вербально-зображувальні опори, в яких поєднується вербальна й невербальна інформація. У своїй роботі “Knowledge Acquisition from Verbal and Pictorial Information. “Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Learning Processes”, група німецьких дослідників стверджує, що якість навчання в школах і за їх межами багато в чому залежить від засвоєння знань із тексту та зображень [4, с. 340].

У багатьох випадках, зокрема при опановуванні, наприклад, монологом-описом, доцільно використовувати змішані вербально-зображувальні опори. Це може бути: план будинку з назвами кімнат, план спортивного парку з поділеними зонами для різних видів спорту, запрошення, меню тощо [2, с. 185]. Іншим прикладом вправи з використанням комбінованих опор може бути текст, в якому замість деяких слів використано малюнки. Учні пропонуються відтворити текст, підставляючи слова замість малюнків.

Запам'ятовування ідіом та їх значень, як відомо, може виявитись досить складним для тих, хто вивчає іноземну мову, і використання вербально-графічного матеріалу для створення вербально-зображувальних опор та для формування когнітивних процесів є досить ефективним.

Відтак, можемо зробити певні висновки: використання вербально-зображувальних опор — це надзвичайно ефективний інструмент, оскільки зображення говорять універсальною мовою, маючи прямий доступ до значень, вони також полегшують навчання, оскільки звужують або узагальнюють багато інформації в невеликих частинах.



## Список використаної літератури

1. Краснополіна М.Й. Особливості формування лінгвосоціокультурної компетенції учнів при вивченні другої іноземної мови. URL: <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-formuvanna-lingvosociokulturnoi-kompetencii-ucniv-pri-vivcenni-drugoi-inozemnoi-movi-1755.html> (дата звернення: 17.10.2022).

2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. 2-ге вид., випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

3. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. Іноземні мови. 2010. № 2. С.11-17.

4. Schnotz, W., Baadte, C., Johnson, A., Mengelkamp, C. Knowledge Acquisition from Verbal and Pictorial Information. Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Learning Processes. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 397 p.

*Фармагей Павло*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

*Науковий керівник: Малащук-Вишневецька Н. В.*

## STYLISTIC PECULIARITIES OF ONLINE DIALOGIC COMMUNICATION IN ENGLISH WEB RESOURCES

Considering the rapid development of digital technology and its linguistic aspects, we need to consider the formation of stylistic tendencies in the context of online discourse. The Internet combines many resources and services of different thematic and functional directions. Due to the active use of digital technologies for dialogic communication in other contexts, it is essential to consider the stylistic features typical of online communication. In this regard, a critical factor is the use of traditional stylistic devices and ones specific to the online space.

A distinctive feature of dialogic online communication is the use of

communication modes atypical for the offline medium. An example of this when conducting exclusively text correspondence is the use of mathematical and other symbols available in the register of computer text systems [3, p. 65]. In this case, such characters can perform different functions, such as conveying a particular emotional context or substituting traditional linguistic constructions. Furthermore, the line <<<<<<<<<< *I have the One True FSM!* such symbols are used as indicators to point to the message recipient [6]. Thus, mathematical symbols can act as sentence separators or identifiers that give the selected linguistic units a specific function. In addition, the possibility of using a significant number of signs denoting certain phenomena or objects of objective reality makes it possible to use such symbols to replace lexical units [2, p. 272]. Generally, the possibility of quick use of various characters in the dialogue process determines the number of linguistic features of the online environment related to the characteristics of the linguistic units and their components.

Considering the predominantly textual nature of communication, we must admit that graphic stylistic devices are particularly significant in the analysis of online communication. Capitalization, which usually conveys the emotional component of a dialogue participant's remark, is one of the most typical features [3, p. 114]. An example of a stylistically marked use of capitalization is the phrases *HOW COULD YOU* and *DON'T YEALL AT ME* depicting dialogue with a distinctive emotive context [5, p. 22]. In addition, other stylistic devices can also be used on the Internet depending on the resource's content and the communication's nature. A considerable segment of the style of informal online communication is made up of punctuation and spelling standards that differ from offline language. This tendency primarily refers to the arbitrary use of symbol cases and an atypical number of punctuation marks [2, p. 278]. For instance, the line *How can we report these warrior bots? only hitting armor all game..and using prince and baku so they have 31cards...SO TIRED OF IT!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! IN HEARTSTONE....FIX IT ALLREADY.....* uses an atypically large number of exclamation marks and dots, combined with specific slang and capitalization [1]. Thus, the characteristics of

online communication substantially use stylistic devices typical for offline speech and, to some degree, are based on violations of traditional language patterns.

An important factor is a low frequency of using traditional stylistic devices such as metaphor or synecdoche. Nevertheless, we cannot exclude the possibility of using such linguistic constructions within Internet communication. For instance, web resources with a specific thematic focus, such as online forums, tend to reproduce the stylistic norms of offline language. However, most resources have language patterns, depending on their subject orientation and audience. Overall, online dialogic communication often inherits offline communication's stylistic characteristics and features. This feature may be caused both by the format of the online dialogue and by each example. Nevertheless, dialogic communication within specific resources has its modified characteristics. In this case, the ability to use different sets of symbols in touch and the textual format of a significant part of the communicative acts is a determining factor influencing the formation of stylistic features.

### **Список використаної літератури**

1. Blizzard 1 February, 2021. Facebook.com. URL: <https://www.facebook.com/watch/?v=458239845196978> (date of access: 10.10.2022).
2. Coleman J. The Life of Slang. Oxford: Oxford University Press, 2012. 354p.
3. Crystal D. Internet Linguistics: A Student Guide. Routledge, 2011. 192 p.
4. McCulloch G. Because Internet: Understanding the New Rules of Language. Riverhead, 2019. 336 p.
5. Plieskatt J. Cybrionics: Our Online Language. iUniverse, 2001, 108 p.
6. Sciences vs. Religion. The Literature Network. URL: [http://www.online-literature.com/forums/showthread.php?76763-Sciences-vs-Religion\\_](http://www.online-literature.com/forums/showthread.php?76763-Sciences-vs-Religion_) (date of access: 10.10.2022).

## **АНАЛІЗ СТИЛІСТИЧНОЇ ЗАБАРВЛЕНОСТІ СОМАТИЗМІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ГОЛОВИ ТА ЇЇ ЧАСТИН УКРАЇНСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ**

Під час аналізу стилістичної забарвленості соматизмів на позначення голови та її частин української та німецької мов, ми не могли не розглянути такий аспект, як конотативний, через те, що саме високий рівень конотативної забарвленості в значенні соматизмів відзначається багатьома науковцями. Проте слід зазначити, що саме розуміння конотації в мовознавстві є не однозначним, а визначень терміна «конотації» існує також достатньо.

Дослідник Карпюк В.А. вважає, що конотація являє собою смисловий відтінок, емоцію або ж ідею, яку слово має на додаток до свого основного або ж буквального значення (денотації) [1, с. 233].

Говорячи про емоції, то вони є однією з форм відбиття дійсності та її пізнання. Мовні засоби формують емоції, тільки будучи при цьому зображеними завдяки свідомості. Емоції – це форма відношення людини до дійсності, яка супроводжується оцінкою.

Як показало дослідження, 71% узуальних соматизмів німецької мови та всього 42 % соматизмів української мови мають негативний характер. Частка нейтральних соматизмів у німецькій мові становить 18% від загальної кількості опрацьованих нами соматизмів, в українській мові їх кількість вища та становить 25%. Для німецької мови частка позитивних соматизмів української мови складає всього 12% та стосується одноманітних ознак, а частка позитивних соматизмів є значно вищою та становить 32% з 469 опрацьованих нами соматизмів.

**До негативної оцінки соматизмів** належать такі соматизми на позначення голови та її частин, які є символом наступних рис характеру та

відчуттів людини, а саме: незадоволення, заздрість, недоброзичливість, неухважність, обман, пліткувати, копірвання в дрібницях, ворожість, наглисть. Дані символи в німецькій мові визначають наступні соматизми – *das Gesicht, die Augen, die Ohren, die Nase, der Mund, die Haare, die Stirn* [2, с. 19].

**Нейтральними** вважають такі соматизми, які не мають чітко вираженого оцінного компонента та які лише констатують певну антропоморфну ознаку. До прикладу соматичний компонент з нейтральним значенням „Око” (*das Auge*) є символом отримання інформації з довкілля. В німецькій мові фразеологізми з компонентом «Око» є доволі поширеними, а в українській мові цим відповідником є «Погляд», (не відводячи погляду, відвести погляд), наприклад: *ein (scharfes wachsame) Auge auf jemanden, etwas haben*, пильно стежити за ким-небудь, чим-небудь; не спускати з очей кого-небудь, що-небудь; Також такі риси характеру, як мислення, роздумування, обмірковування є також нейтральними та їм відповідають наступні соматизми: *etwas geht (kommt) jemandem in den Kopf* – що-небудь спадає на думку кому-небудь; *etwas im Kopf herumtragen* – носитися з чим-небудь (з якою-небудь думкою, пропозицією тощо) [3, с. 18, 5. с. 234].

**Позитивні** соматизми набагато більше поширені в українській мові на відміну від німецької. Такі риси як розуміння певних речей (*ihm gingen die Augen auf*), дивитися закоханими очима (*verliebte Augen machen*), кмітливість (*Augen (ein Auge) für etw. (A) haben*), уважність (*mit beiden Ohren (hin)hören*), вміння добре орієнтуватися в будь-якій ситуації (*Eine gute Nase haben*), уважність (*j-m an den Lippen (an j-s Lippen) hängen*), гордість (*mit erhobener Stirn*), Виключно з позитивними рисами асоціюються такі соматизми як *Augen, Ohren, Nase, Lippe, Stirn* [3, с. 345, 4, с.543].

Таким чином, можна дійти висновку, що фразеологічні одиниці з нейтральним значенням складають найменшу кількість фразеологічного складу мови. Це пояснюється тим, що вони не є емоційно забарвленими, проте є не менш важливими, тому що характеризують особливості культури та побуту певного народу.

## Список використаної літератури

1. Карпюк В.А. Конотативний аспект дієслівної номінації в сучасній німецькій мові. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/268531092.pdf>
2. Німецько-український фразеологічний словник: в 2 т. / укл. В. І. Гаврись, О. П. Пророченко. Київ: Рад.шк., 1981.
3. Словник фразеологізмів української мови / Білоноженко В. М. та ін.; за ред. В. О. Винник. Київ, 2003. 787 с.
4. Duden Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik :в 12 т. Berlin : Dudenverlag, 2013. Т. 11. 928 с.

*Хміль Каріна*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
Науковий керівник: Поп О.Ю.*

## **ПОНЯТТЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ**

Вивчення іноземної мови є важливим елементом розвитку особистості. За словами Т. Полонської, у системі сучасної освіти іноземна мова займає особливе місце в силу своїх соціальних, пізнавальних і розвивальних функцій як ще один засіб спілкування, пізнання оточуючого світу та розширення його кордонів. Вивчення іноземної мови є ефективним засобом соціалізації, самовираження, інтелектуального, емоційного і морального розвитку особистості [3, с. 6].

Однією з основних проблем досягнення високого рівня спілкування іноземною мовою є вдосконалення граматичного аспекту. Саме граматична компетентність є одним із основних чинників у процесі вивченні іноземної мови, адже є невід'ємною складовою повноцінного спілкування як в усній, так і в письмовій формі.

Коли мова йде про граматичну компетентність, це означає, що певна

особа має знання і має здатність користуватися граматичною базою мови. Формально граматики мови може розглядатись як набір принципів, що керують сумою елементів та організують їх у речення. Граматична компетентність – це здатність розуміти й виражати значення, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені згідно з цими принципами фрази та речення. Основними компонентами граматичної компетентності виступають: граматичні навички, граматичні знання і граматична усвідомленість [1, с. 234].

З метою отримання граматичних навичок, учні ознайомлюються з новою граматичною структурою у певному контексті або ж ситуації мовлення. Це може бути реальна ситуація або вигадана вчителем. Контекстом може бути будь-який невеликий текст – вірш, пісня, короткий діалог, уривок з відеофільму тощо. Інформація повинна сприйматися учнями через слухові і зорові рецептори [1, с. 244]. Зазначимо також, що вибір контексту залежить від віку учнів. Із віком у роки шкільного навчання збільшується вага вербальної пам'яті, велику роль починає відігравати образне осмислене запам'ятовування, творче мислення, з'являється здатність установлювати причинно-наслідкові зв'язки, більшою різноманітністю характеризується мовленнєво-розумова діяльність [3, с. 12]. Відповідно матеріал потрібно підбирати згідно з віковими потребами учнів.

На другому і третьому етапах формування граматичної навички має місце автоматизація дій учнів з новою граматичною структурою на рівні фрази, а згодом і цілого тексту. Для реалізації цієї навички потрібні заздалегідь підібрані вправи і завдання [1, с. 247]. Зауважимо, що звичайних знань граматичних правил мало для того, щоб ефективно навчати учнів. Для цього потрібні знання різноманітних методик, які допоможуть учням не тільки розуміти правила, але й правильно їх застосовувати. У процесі оволодіння рідною мовою всі граматичні структури формуються підсвідомо, завдяки постійному мовному оточенню. Якщо ж ми говоримо про іноземну мову, то для того, щоб забезпечити повторюваність граматичних структур, потрібно правильно організувати мовлення учнів, щоб це було чітко, швидко та якісно. Учитель повинен майстерно та водночас просто пояснити ту чи іншу граматичну тему,

правильно організувати порядок виконання вправ, щоб забезпечити повторюваність граматичного шаблону у мовленні учнів [2, с.101].

Отже, граматична компетентність – це здатність учня до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості [1, с. 234]. Важливим є розкриття саме практичного аспекту формування граматичних навичок та вмінь в учнів старших класів шляхом використання на заняттях з іноземної мови різноманітних підходів.

### **Список використаної літератури**

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів /О. Б. Бігич та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова та ін. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 328 с .
3. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи. Київ : Педагогічна думка, 2014. 80 с.

*Хоменко Альбіна*

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

*Науковий керівник: Глазунова Т.В.*

### **КЛАСИФІКАЦІЯ МЕДІАЗАСОБІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Швидкий розвиток інформаційних технологій та інтерактивних платформ зробили можливим застосування медіазасобів з метою інтегрування умінь з англійської мови [1, с. 207]. До медіазасобів відносять засоби створення, запису, копіювання, поширення і обміну інформації, які сприяють швидшому розумінню і кращому засвоєнню інформації [2, с. 145].



Актуальну класифікацію інтерактивних засобів навчання, враховуючи їх роль і можливості в розвитку іншомовних умінь, пропонує Л. Петрик. Відповідно до цієї класифікації, медіазасоби поділяються на засоби наочності та демонстрації, засоби розвитку фонетичних, лексичних та граматичних умінь з англійської мови, засоби розвитку мовленнєвої компетенції та засоби подання інформації соціокультурного та мовного характеру [2].

До медіазасобів наочності та демонстрації відносять зображення, постери, схеми та таблиці, які полегшують сприйняття інформації і сприяють кращому розумінню матеріалу [2, с. 147]. Такі платформи, як Genially та diagrams.net надають можливості створення інтерактивних зображень та схем для введення та автоматизації лексичних одиниць чи граматичних структур. Таку ж функцію виконують і комікси, оскільки граматичні структури чи слова подаються в контексті разом з яскравим оформленням.

Наступною групою класифікації медіазасобів є засоби розвитку фонетичних, лексичних та граматичних умінь з англійської мови. Використання медіазасобів з переліченими раніше характеристиками дають можливість виконувати вправи для засвоєння фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу на етапі автоматизації [2, с. 147]. Особливою популярністю користуються наступні платформи цієї групи: Learningapps.org, Wordwall та Quizlet. Найпростіший функціонал спостерігається у Quizlet і підходить лише для засвоєння нових слів через наслідування вимови, правопис слів, поєднання слів і співвіднесення слова з його значенням. Більше можливостей надає Wordwall засобами різних шаблонів вправ «Знайти пару», «Класифікація», «Вікторина», «Кросворд», «Де це?», гра «Парочки» та інші. На додаток до цього, створені завдання можна роздрукувати і використовувати офлайн. Водночас, необхідно придбати підписку, щоб створювати більше п'яти завдань і використовувати різні шаблони завдань. Схожі можливості з Wordwall пропонує Learningapps.org, але перевага останньої платформи в тому, що вона безкоштовна і дозволяє додавати аудіо- та відеофрагменти. Таким чином, учні мають можливість прослуховувати аудіозаписи чи переглядати відео і відразу

виконувати завдання на перевірку розуміння.

Медіазасоби формування мовленнєвої компетенції з англійської мови спрямовані на розвиток умінь читання, письма, говоріння та аудіювання [2, с. 147]. Таким чином, створюються можливості інтеграції різних умінь з англійської мови, оскільки під час спілкування з допомогою повідомлень учні читають і пишуть відповідь однокласникам в чатгрупах Telegram, Facebook та Instagram. Крім цього, Telegram та Instagram пропонують організацію відео дзвінків для обговорення тем чи проведення дискусій в групах. Варто відзначити позитивний досвід використання платформи Facebook для дискусії Т. Глазуноюю та О. Змієвською. В закритій дискусійній групі студенти завантажували свої пости і реагували на пости інших учасників та відповідали на питання стосовно переглянутого фільму «Заплати іншому». Студенти зазначають, що участь в дискусійному клубі сприяла розвитку їх письмових і дискусійних умінь, критичного мислення і комунікативно-інформаційної компетентності [3, с. 43-44].

Л. Петрик також виділяє медіазасоби подання інформації соціокультурного та мовного характеру [2, с. 148]. Такими платформами є TedTalks, Breakingnews English та LinguaHause, оскільки вони вміщують автентичні відео та статті, які можна застосовувати не лише для презентації граматики і лексики, розвитку аудіювання, а й для ознайомлення з соціокультурними особливостями. Учні зможуть дізнатися про традиції, культуру та побут носіїв мови і, одночасно, усвідомити важливість толерантного ставлення до представників іншої культури.

З метою збільшення продуктивності навчального процесу та розвитку іншомовних комунікативних умінь варто інтегрувати медіазасоби в навчальний процес [1, с. 209]. У зв'язку з розвитком інформаційного суспільства, виникає потреба застосовувати як традиційні, так і інноваційні медіазасоби, результативність яких демонструє попередній позитивний досвід.

## Список використаної літератури

1. Бебих В. В. Інтегрування медіаосвітніх технологій у процес формування іншомовних комунікативних умінь. *Молодий вчений*. Київ. 2015. №2 (17). С. 207-209.
2. Петрик Л. В. Класифікація медіазасобів у науково-педагогічній літературі. *Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м.Київ, 5 листоп. 2015р. / Київський університет імені Б. Грінченка, 2015. С. 145-148.
3. Glazunova T.T. Zmiyevska O.O. Using Facebook Movie Club to Develop 21st Century Skills. *Порівняльно-педагогічні студії*. Умань. 2018. № 11. С. 43-45.
4. Education Alla Lisnychenko, Tamara Glazunova, Tamila Dovhaliuk, Svitlana Kuzmina, Hanna Podosynnikova. Facebook Movie-Based Discussions: *Bringing Down Intercultural Barriers in English Language Education*. Arab World English Journal. 2022. Vol.13. No3. P. 429-444.

**Шаповалова Єлизавета**

*Вінницький державний педагогічний університет*

*імені Михайла Коцюбинського*

*Науковий керівник: Ігнатова О.М*

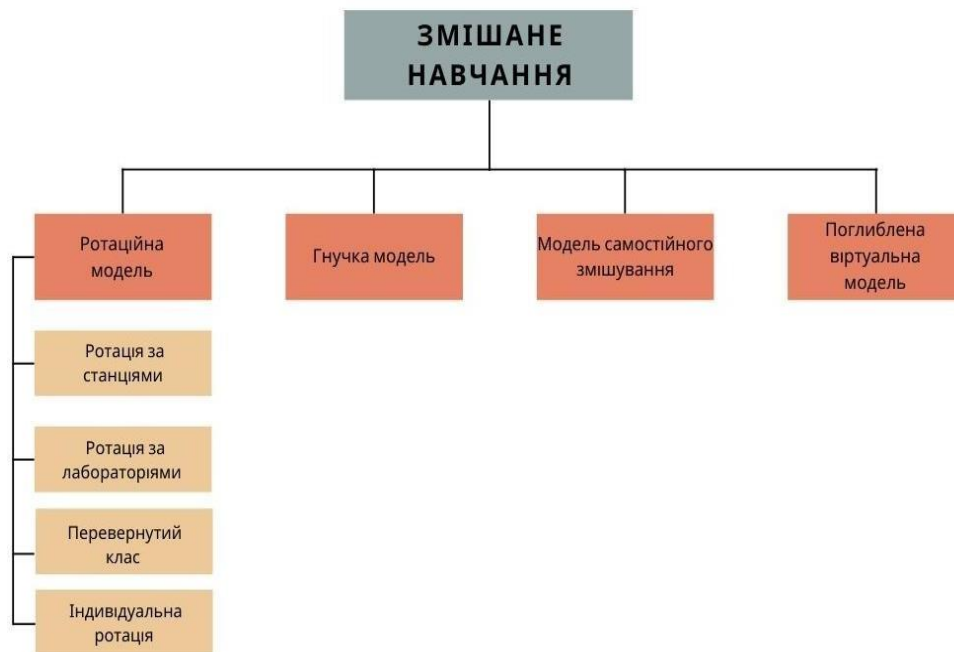
## АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Використання на заняттях змішаного навчання «blended learning», в якому об'єднуються аудиторне навчання та технології електронного навчання, надає вчителю іноземних мов багато можливостей для викладання. Завдяки гнучкості та доступності змішаного навчання можна враховувати індивідуальні потреби учнів, ритм та темп засвоєння матеріалу, розширити їх можливості та розширити їх можливості. Зокрема, важливим є підвищення мотивації учня та стимулювання утворення його активної позиції, соціальної активності ,

самостійності. Ще у 2003 році змішане навчання було визнане Американським товариством з навчання та розвитку як одна з кращих тенденцій у навчанні [3].

Розглянемо на (рис.1) чотири моделі змішаного навчання:

Рис 1.



1. Ротаційна модель – програма, у якій у межах певного курсу чи предмета учні чергуються за фіксованим графіком або на розсуд викладача між методами навчання, принаймні одним із яких є онлайн-навчання. Інші модальності можуть включати такі заходи, як навчання в малих групах або повному класі, групові проекти, індивідуальне навчання та завдання з олівцем і папером [2].

а. Ротація за станціями – реалізація моделі ротації, у якій у межах певного курсу чи предмета учні чергуються за фіксованим розкладом або на розсуд учителя між методами навчання в класі. Ротація включає принаймні одну станцію для онлайн-навчання. Інші станції можуть включати такі заходи, як навчання в малих групах або повному класі, групові проекти, індивідуальне навчання. Деякі реалізації включають весь клас змінювати активності разом, тоді як інші ділять клас на малі групи або чергуються один за одним [2].

б. Ротація за лабораторіями – модель ротації, за якої в рамках певного

курсу чи предмета учні чергуються за фіксованим графіком або на розсуд викладача між місцями у звичайному класі. Принаймні одне з цих приміщень є навчальною лабораторією для переважно онлайн-навчання, тоді як додаткові класні кімнати містять інші методи навчання. Модель ротації за лабораторіями відрізняється від моделі ротації за станціями тим, що учні чергуються між місцями в класі замість того, щоб залишатися в одній аудиторії для змішаного курсу чи предмета [2].

в. Перевернутий клас – реалізація моделі ротації, за якої в рамках певного курсу чи предмета учні чергуються за фіксованим графіком між очними практиками під керівництвом викладача (або проектами) в класі протягом стандартного навчального дня та онлайн-доставкою зміст і навчання того самого предмету з віддаленого місця (часто вдома) після школи. Модель “перевернутий клас ” узгоджується з ідеєю, що змішане навчання включає певний елемент контролю учня за часом, місцем, шляхом та/або темпом, оскільки модель дозволяє учням вибирати місце, де вони отримують зміст уроку, онлайн-інструкції та контролюють темп, з яким вони рухаються між елементами онлайн [2].

d. Індивідуальна ротація – реалізація моделі ротації, за якої в рамках певного курсу чи предмета учні чергуються за індивідуально налаштованим фіксованим графіком між методами навчання, принаймні одним із яких є онлайн-навчання. Алгоритм або вчитель встановлює індивідуальний розклад учнів. [2].

2. Гнучка модель – програма, у якій зміст і навчання надаються переважно через Інтернет, учні переміщуються за індивідуально налаштованим, плавним розкладом між модулями навчання, а вчитель знаходиться на місці. Викладач або інші дорослі надають підтримку віч-на-віч на гнучкій та адаптивній основі за потреби за допомогою таких заходів, як навчання в малих групах, групові проекти та індивідуальне навчання. Деякі гнучкі моделі можуть мати очних сертифікованих вчителів, які щодня доповнюють онлайн-навчання, тоді як інші можуть надавати лиш декілька зустрічей віч-на-віч. Інші також

можуть мати різні комбінації персоналу [2].

3. Модель самостійного змішування описує сценарій, за якого учні вибирають пройти один або кілька курсів повністю онлайн, щоб доповнити свої традиційні курси, а вчитель є викладачем онлайн. Учні можуть проходити онлайн-курси як у фізичному приміщенні, так і за його межами. Учні самостійно поєднують деякі індивідуальні онлайн-курси та проходять інші курси у звичайному класі з викладачами віч-на-віч [2].

4. Поглиблена віртуальна модель – це загальношкільна модель, у якій в рамках кожного курсу учні розподіляють свій час між відвідуванням звичайного класу та дистанційним навчанням за допомогою онлайн-доставки контенту та інструкцій. Багато поглиблених віртуальних програм починалися як онлайн-школи на повний робочий день, а потім були розроблені змішані програми, щоб надати учням практичний досвід навчання. Поглиблена віртуальна модель відрізняється від перевернутої класної кімнати, оскільки в програмах поглибленої віртуальної кімнати учні рідко відвідують звичайний клас кожного буднього дня [2].

Таким чином, можемо прийти до висновку, що в час швидкого розвитку інформаційних технологій впровадження таких форматів навчання, як змішане, стає невід'ємною частиною роботи вчителя іноземних мов. Змішане навчання наразі є особливо актуальним та зручним, окрім того воно покращує якість взаємодії та комунікації між вчителями та учнями.

### **Список використаної літератури**

1. Ihnatova O. Positive aspects and difficulties of teaching foreign languages in the blended learning course during COVID-19 pandemic. *Laplage Em Revista*. Volume 7, 2021, Issue 3a, pages: 538-547.
2. Horn H, Staker H., *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.
3. Tomlinson B., Whittaker C. *Blended learning in English teaching: course, design and implementation*. London. 2013. pp. 12-14.

## **НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

На сьогоднішній день знання іноземних мов – є ключем до успіху в сучасному світі, адже спілкування іноземними мовами набуває все більшого значення. Одним із провідних методів навчання іноземних мов є комунікативний метод, його основа полягає в навчанні студентів немовних спеціальностей спілкуватися зі співрозмовниками як за традиційними формами, такими як: тематичні бесіди, інтерв'ю, конференції, дискусії, круглі столи тощо, так і використовувати новітні технології навчання, що сприяють розвитку комунікативної іншомовної компетентності.

Основними ознаками комунікативного методу є наступні його компоненти:

1) основне завдання – навчити студентів немовних спеціальностей розмовляти іноземною мовою якщо не на рівні носія мови, то хоча б на рівні, необхідному для подальшої роботи;

2) основним засобом навчання, для досягнення поставленого завдання, виступають різні форми, методи та технології навчання, що моделюють реальні ситуації спілкування, найтипівіші для даного контингенту студентів [1, с.18].

Отже, поряд із традиційними методами навчання іноземній мові, викладачі широко використовують інноваційні навчальні методи, як от:

– навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), який характеризується тим, що він передбачає зростання ролі студента в навчальному процесі, зміщення центру (фокусу) навчального процесу від вкладача до студента; можливість зворотного зв'язку викладача з кожним студентом у процесі використання навчальних технологій та ІКТ [4, с. 117].

– метод сценарію (storyline method) – спілкування, обходження без

текстових підручників, де дає змогу студентам ставити свої питання та знаходити самим на них відповіді;

– метод симуляцій – надання можливості відпрацьовувати мовні та мовленнєві навички, застосовувати знання з метою вирішення тієї чи іншої задачі, наприклад, в бізнесі, в роботі в компанії. Такий метод допомагає подолати мовні бар'єри та значно підвищує обсяг мовленнєвої практики ;

– метод навчання по станціям – полягає у тому, що студенти виконують роботу над навчальним матеріалом, який упорядкований у вигляді станцій (студенти отримують робочі плани з обов'язковими та вибірковимизавданнями). При навчанні по станціям у студентів є можливість вибору стосовно розподілу часу, послідовності виконання завдань та соціальної форми, що використовується (індивідуальна робота, парна робота, групова робота);

– метод «кейз-стаді» – робота студентів над проблемними ситуаціями, де студенти розглядають проблему, аналізують ситуацію, представляють свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії [2, с. 27].

- метод проектів – творча діяльність студента, взаємодія один з одним, здійснення пошукової діяльності, під час виконання творчих завдань, проявлення власної ініціативи, фантазії та креативності у вирішенні проблеми;

- використання мультимедійних засобів та засобів для дистанційного навчання – поєднання всіх переваг сучасних комп'ютерних технологій і виведення навчального процесу на новий рівень, використання мультимедійних засобів здійснюється за допомогою персонального комп'ютера, інтерактивної дошки, мультимедійного проектора, ноутбука, смартфона і т.п [3, с.73].

Таким чином можна зробити висновок, що нові технології та методи навчання іноземної мови мають важливе значення для забезпечення повноцінної та ефективної організації діяльності студентів із оволодіння іншомовного спілкування. А інноваційні методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на творчому підході, допомагають повністю розкрити потенціал студентів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально- комунікативного процесу.



### Список використаної літератури

1. Гусленко І. Ю., Змійова І.В. Методика навчання іноземних мов. Підручник. Вид-во НАУ, м. Харків, 2018. 64 с.
2. Лагодзінська В. С. Традиційні та інноваційні методи навчання іноземних мов.. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/5627/1/>
3. Методика навчання іноземних мов у навчальних закладах : підруч. / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С В. Тезікова [та ін.]. Київ : Академія, 2019. 327 с.
4. Ярмоленко О. Я. Сучасні технології у вивченні іноземної мови. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Yarmolenko.php>

## ЗМІСТ

Автор, назва	стор.
<b>СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА АСПІРАНТІВ</b>	
<i>Алексєєва Ольга</i> ДО ПИТАННЯ ПРО НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	3
<i>Балакірева Ганна</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ	5
<i>Бідюк Наталя</i> МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО РОБОТИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ	7
<i>Білас Лілія</i> SOME APPROACHES TO TEACHING PHILOLOGY STUDENTS' CREATIVE WRITING SKILLS	9
<i>Бодик Остап</i> КОНЦЕПЦІЯ НАДЛЮДИНИ Ф. НІЦШЕ КРИЗЬ ПРИЗМУ ЕТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ МОРАЛІ І МОРАЛЬНОСТІ В РОМАНАХ «ТРИЛОГІЇ БАЖАННЯ» ТЕОДОРА ДРАЙЗЕРА	12
<i>Боднар Світлана</i> ОРГАНІЗАЦІЯ КРЕАТИВНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО	17
<i>Боровська Олена</i> НІМЕЦЬКІ ПАРТИЦИПІНІ КОНСТРУКЦІЇ У РОЛІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ТА МОДАЛЬНОГО АД'ЮНКТИВ	21
<i>Брик Марина</i> РОЛЬ ТОПОНІМІЧНОГО ПРОСТОРУ В ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ	24
<i>Будас Юлія</i> ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ	26
<i>Буднікова Ганна</i> ОРГАНІЗАЦІЯ Е-НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	28
<i>Бучацька Світлана, Матієнко Олена</i> ІНТЕГРАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	30
<i>Гапчук Яна</i> ОЗНАКИ ІНТЕРАКТИВНОСТІ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ	35
<i>Дмітренко Наталя</i> КОМПЛЕКС УМІНЬ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ	37
<i>Довгалюк Таміла, Тимощук Дар'я</i> АНАЛІЗ ЧИННИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ НА НАЯВНІСТЬ МАТЕРІАЛУ ТА ЗАВДАНЬ З РОЗВИТКУ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ЕКОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА СТАЛІЙ РОЗВИТОК»	40
<i>Дробаха Лариса</i> ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ГЕНДЕРУ	43

<b>Задоріжна Наталія</b> THE ROLE OF EDTECH SOFTWARE IN BLENDED AND HYBRID LEARNING ENVIRONMENT	46
<b>Ігнатова Олена</b> ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЛІДЕРСТВА НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	51
<b>Камінська Марина, Люзак Росіна</b> БЛОГІНГ ЯК ВИД КОМУНІКАЦІЇ ТА ПОШИРЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ У СУСПІЛЬСТВІ	53
<b>Кириленко Валерій, Кириленко Неля</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	55
<b>Колядич Юлія</b> ACADEMIC MOBILITY: PRESENT-DAY CHALLENGES	58
<b>Кот Сергій</b> ТЕОЛІНГВІСТИКА ЯК СИНТЕТИЧНА ДИСЦИПЛІНА МОВОЗНАВСТВА	61
<b>Лебедєва Наталія</b> ПРАГМАТИЧНА ГРАМАТИКА: КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ	65
<b>Лісниченко Алла, Дерун Віталіна</b> STUDENT TEACHERS' REFLECTIVE PRACTICE AS A METHOD OF ENHANCING TEACHING MASTERY	67
<b>Малащук-Вишневіська Наталія</b> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ГРИ СЛІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	69
<b>Манжос Ельвіра, Макодай Інна</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ	71
<b>Матіюк Дмитро</b> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ	74
<b>Мельник Катерина</b> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	77
<b>Мельник Людмила</b> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО	80
<b>Мельник Тетяна</b> АПОКАЛІПТИЧНА ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНУ Д. КОУПЛЕНДА «ДІВЧИНА В КОМІ»	83
<b>Мирковіч Інна</b> КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАГІСТРАНТІВ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ	85
<b>Мулик Катерина</b> КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	88
<b>Муравйова Світлана</b> СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	91
<b>Никипорець Світлана, Герасименко Надія</b> MODERN APPROACHES TO TEACHING ENGLISH	94
<b>Петров Олександр</b> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ КОНЦЕПТІВ	95

<i>Петрова Анастасія, Місецька Ія</i> ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	97
<i>Подзигун Олена</i> ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	100
<i>Подосиннікова Ганна, Глазунова Тамара</i> ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНЯ «КІНОКЛУБ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»	103
<i>Поп Олена</i> GUIDED READING WITH A FLUENT READING GROUP	107
<i>Прадівлянна Людмила</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ	109
<i>Придолоба Анастасія</i> ІСТОРІЯ ТА РОЗВИТОК ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ	112
<i>Пугачова Катерина</i> DIGITAL PLATFORMS AND TOOLS SUPPORTING ENGLISH LEARNING	115
<i>Сова Майя</i> ЕКОЛІНГВІСТИКА ТА ЇЇ ДОТИЧНІСТЬ ДО НЕОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ У ВИВЧЕННІ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ	118
<i>Сольська Тетяна, Поселецька Катерина</i> DER EINSATZ ERFOLGSORIENTIERTER ÜBUNGEN ZUM TRAINING VON FLÜSSIGKEIT IM DAF-UNTERRICHT	120
<i>Сопко Юрій</i> ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	123
<i>Степанова Ірина, Ібрагімова Людмила</i> ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ	125
<i>Таратута Світлана</i> КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ З ЕКРАНІЗАЦІЄЮ ЯК МЕТОДИЧНИЙ ПРИЙОМ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ П.ЗЮСКІНДА «ПАРФУМИ»)	128
<i>Турчанінова Наталія</i> ЗАСТОСУВАННЯ ОБ'ЄКТІВ ТА ЯВИЩ ПРИРОДИ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ОБРАЗУ ІСПАНСЬКОЇ ДІЙСНОСТІ	132
<i>Федик Тетяна</i> ДИКТАНТ ЯК ВИД ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОРФОГРАФІЧНИХ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО ПИСЬМА	134
<i>Чекалін Ігор</i> ВАЖЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	136
<i>Юмрукуз Анастасія</i> ВІДТВОРЕННЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ РЕАЛІЙ УКРАЇНИ В СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ ЗМІ	138
<i>Яцишин Олег, Троян Олександр</i> COMMUNICATIVE GRAMMAR TEACHING: PROS AND CONS	141

<b>СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ</b>	
<b>Андріанова Ольга</b> ОСНОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАВДАНЬ ДЛЯ НАВЧАННЯ АУДІОВАННЮ	143
<b>Балунник Надія</b> СМИСЛОВЕ НАВАНТАЖЕННЯ ПОНЯТТЯ «ІНШОМОВНА ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»	145
<b>Біктімірова Юлія</b> ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	148
<b>Бландюк Ірина</b> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ	151
<b>Бялківська Олександра</b> LINGUISTIC FEATURES OF DIALOGIC SPEECH COMPETENCE OF STUDENTS AT SECONDARY SCHOOLS	154
<b>Галічкіна Яна</b> АНГЛОМОВНИЙ МЕДІАТЕКСТ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ	156
<b>Гребеньова Юлія</b> КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	159
<b>Гурман Олена</b> ПОНЯТТЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	162
<b>Дзюбенко Юлія</b> ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОСТОРУ В АНТИУТОПІЧНИХ ТВОРАХ ХХ СТОРІЧЧЯ	164
<b>Дика Софія</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	165
<b>Др'юмов Олександр</b> МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІОВАННІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	167
<b>Журавель Тетяна</b> СУТЬ ПОНЯТТЯ «ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»	171
<b>Заверюха Тетяна</b> ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТРІАЛІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	173
<b>Засць Марина</b> ПРОФЕСІЙНЕ «ВИГОРАННЯ» ВЧИТЕЛЯ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ	175
<b>Захаркевич Юлія</b> РОБОТА З ВІДЕОМАТЕРІАЛАМИ ОН-ЛАЙН ЯК ПРОДУКТИВНИЙ ПРИЙОМ НАВЧАННЯ АУДІОВАННЮ	178
<b>Капуста Юлія</b> ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ «ІНШОМОВНА СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»	181

<b>Качуровська Юлія</b> СИЛА ТЕНДІТНИХ ШЕКСПІРІВСЬКИХ ГЕРОЇНЬ	184
<b>Ковальчук Ольга</b> МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	187
<b>Копитко Богдана</b> ШЕКСПІРІВСЬКІ ЛИХОДІЇ ЯК ЕНЦИКЛОПЕДІЯ ЛЮДСЬКИХ ХАРАКТЕРІВ, ПОЧУТТІВ ТА ВАД	190
<b>Куйбіда Олена</b> ЛЮДИНА НА ВІЙНІ У ТВОРІ Б. ВАСИЛЬЄВА «А ЗОРІ ТУТ ТИХІ»: МОРАЛЬНИЙ АСПЕКТ	193
<b>Куйда Ольга</b> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ»	197
<b>Куйда Ольга</b> ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	199
<b>Курганюк Юлія</b> ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	201
<b>Кучерук Софія</b> УРАХУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ПРИ ЇХ ВИВЧЕННІ	203
<b>Кшемінська Олена</b> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ ОЛЕСЯ БЕРДНИКА «ЗОРЯНИЙ КОРСАР» АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	205
<b>Лантанова Вікторія</b> ВИДИ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	207
<b>Леонов Кирило</b> ФОЛЬКЛОРНІ ВИТОКИ У КАЗКОВІЙ ПОВІСТІ В. КАВЕРІНА «ВЕРЛЮКА»	210
<b>Лесик Марія</b> НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ВЕБІНСТРУМЕНТІВ	212
<b>Лісниченко Олена</b> МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УСНО-МОВЛЕННЄВИХ ВМІНЬ ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА МАТЕРІАЛІ ПІСНІ МАЙКЛА ДЖЕКSONA “MAN IN THE MIRROR”	215
<b>Максимишена Каріна</b> РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІДЕОФРАГМЕНТІВ	218
<b>Меланишена Ірина</b> МЕТОД ПРОЄКТІВ ТА ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ	220
<b>Михайлюк Тетяна</b> БЛОГ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	224
<b>Мідзяновська Юлія</b> АВТОБІОГРАФІЧНІСТЬ ЗБІРКИ ОПОВІДАНЬ М.М. ЗОЩЕНКА «ЛЬОЛЯ ТА МИНЬКО»	226
<b>Мозер Микита</b> ВПРАВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	228
<b>Музичко Марія</b> МЕТОДИКА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В	230

ГОВОРІННІ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНИХ АУДІО ТА ВІДЕО МАТЕРІАЛІВ В СТАРШИХ КЛАСАХ	
<b>Недобитко Катерина</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УМІНЬ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ КОРОТКОСЮЖЕТНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ	234
<b>Оракбаєва Валерія</b> ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	237
<b>Панчук Людмила</b> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	240
<b>Півторак Дарія</b> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ПІСЛЯ-ТЕКСТОВИХ ВПРАВ	244
<b>Поліщук Ольга</b> ТВОРЧИСТЬ МАРІЇ МАТІОС ТА ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ ЇЇ ТВОРІВ	247
<b>Руда Вікторія</b> ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНИХ ОНЛАЙН РЕСУРСІВ	250
<b>Рушківська Дарина</b> ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ	253
<b>Сарафинюк Руслан</b> ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	257
<b>Сивак Вікторія</b> ЕТАПИ ТА СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК	260
<b>Томчук Аліна</b> РОЗВИТОК ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ВЕРБАЛЬНО-ЗОБРАЖУВАЛЬНИХ ОПОР	263
<b>Фармагей Павло</b> STYLISTIC PECULIARITIES OF ONLINE DIALOGIC COMMUNICATION IN ENGLISH WEB RESOURCES	265
<b>Фіцай Катерина</b> АНАЛІЗ СТИЛІСТИЧНОЇ ЗАБАРВЛЕНОСТІ СОМАТИЗМІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ГОЛОВИ ТА ЇЇ ЧАСТИН УКРАЇНСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ	268
<b>Хміль Каріна</b> ПОНЯТТЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	270
<b>Хоменко Альбіна</b> КЛАСИФІКАЦІЯ МЕДІАЗАСОБІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	272
<b>Шаповалова Єлизавета</b> АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВ	275
<b>Яремко Марія</b> НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	279
<b>ЗМІСТ</b>	282

**«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНОМУ  
МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ»**

Матеріали  
Всеукраїнської науково-практичної конференції  
(Вінниця, 26 жовтня 2022 р.)

*Тексти друкуються в авторській редакції  
Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та інших  
даних несуть автори статей.*