Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
Інститут педагогіки НАПН України
Факультет іноземних мов
Регіональний центр навчання іноземних мов
Національний авіаційний університет
Українська асоціація дослідників освіти

ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ:

УКРАЇНСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

МАТЕРІАЛИ

IV Міжнародної науково-практичної

Інтернет-конференції

Умань 2021

УДК 37:001.895(477+100)(06)
І-66

Редакційна колегія:

Безлюдний Олександр Іванович	Ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України
Годованюк Тетяна Леонідівна	Проректор із наукової роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, доцент
Бріт Надія Михайлівна	Директор Регіонального центру навчання іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, кандидат педагогічних наук, професор кафедри англійської мови та методики її навчання, Заслужений працівник освіти України
Постоленко Ірина Сергіївна	Декан факультету іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент
Заболотна Оксана Адольфівна	Завідувач лабораторії педагогічної компаративістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор

Відповідальна за випуск:
Бондарук Яна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент

Автори несуть відповідальність за наукову вірогідність і коректність вміщених у збірнику матеріалів.

Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст: матеріали IV міжн. наук-практ. Інтернет-конф. (Умань, 16 квітня 2021 р.). Умань: Візаві, 2021. 291 с.

Матеріали збірника присвячено висвітленню проблем, які обговорювалися на IV Міжнародній науково-практичній Інтернет-конференції **«Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст»**, зокрема: інновації в сучасній середній освіті; інновації у вищій школі; іноземні мови в контексті глобалізації та модернізації сучасного світу, тощо.

Видання призначене для науковців, аспірантів, викладачів, студентів та всіх, хто цікавиться здобутками у галузі освіти.

ЗМІСТ

Передмова…… 9

Halyna Avchinnikova
US PRIVATE SCHOOLS ENROLMENT…….. 10

Катерина Андріїшина
ТИПОЛОГІЯ АВТОРИЗАЦІЇ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ЖУРНАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ…….. 14

Ірина Аніщенко
НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМИ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»: БАЗОВА СЕРЕДНЯ ОСВІТА……. 17

Любов Байдюк
ВИКОРИСТАННЯ QR-КОДУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…… 21

Віта Безлюдна
ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ЗАГАЛЬНИЙ ОГЛЯД ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ…….. 25

Олександр Безлюдний
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ……. 28

Роман Безлюдний
ТРУДНОЩІ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ…….. 32

Юлія Біленька
ВИКОРИСТАННЯ СМАРТФОНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……. 35

Ірина Білецька
КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА ТА ГЕОГРАФІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРЕНЕСЕНИХ ВЛАСНИХ НАЗВ……. 37

Ольга Бісик
ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ПОРІВНЯННЯ ЯК ЗАСІБ ПЕРЕДАЧІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ЛЮДИНИ В СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ…….. 41

Марина Богомаз
ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИРАЖЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ У ШВЕЙЦАРСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ВАРІАНТІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ……. 45

Яків Бойко
ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЕЙ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ГРОМАДЯН В США……. 50

Ілона Бойчевська, Людмила Веремюк
ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ MOODLE ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ……... 54

Інна Бойченко
ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОГО НАСТАВНИЦТВА НА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА…….. 58
Галина Бондар
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У НЕМОВНИХ ЗВО…….. 63
Яна Бондарук
ДО ПИТАННЯ ТРАКТУВАННЯ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ…… 66
Сергій Волянський
ПОХОДЖЕННЯ Й ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ БЕЛЬГІЙСЬКОГО ВАРІАНТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ……. 68
Olena Halai
HELPING LANGUAGE STUDENTS READ AND WRITE ANALYTICALLY……. 73
Анастасія Гарбуз
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ ПРАКТИЧНОГО КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…….. 77
Nino Geguchadze
WHY FOREIGN LANGUAGES ARE IMPORTANT IN MODERN SOCIETY……. 81
Alla Gembaruk
TEACHER ASSISTANTSHIP WITHIN DISTANCE LEARNING FRAMEWORK……. 86
Оксана Глушко
КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ ОСВІТИ В XXI СТОЛІТТІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР……. 89
Ігор Гурський
ПОБУДОВА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ТРАЄКТОРІЇ ПРОАКТИВНОГО МАГІСТРА ФІЛОЛОГІЇ У ХОДІ ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ДИСЦИПЛІНИ ВІЛЬНОГО ВИБОРУ «COVID-19 AND THE DEVELOPMENT OF ENGLISH LEXICAL SYSTEM»…… 91
Ігор Гурський, Інна Лаухіна
ЗАПОЗИЧЕННЯ АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКИХ КОНЦЕПТІВ У ФРАНЦУЗЬКУ МОВУ КВЕБЕКУ…… 96
Наталя Гут
ОСВІТНЯ ПІДТРИМКА ДІТЕЙ-МІГРАНТІВ ШКІЛЬНОГО ВІКУ У КРАЇНАХ ЄС…….. 99

Світлана Деркач
ПРОЕКТНА РОБОТА В НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ УДПУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ……... 102
Аліна Джурило
ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ РЕЗУЛЬТАТІВ……. 104
Анна Єгорова
ВНЕСОК УМБЕРТО ЕКО В ІСТОРІЮ РОЗВИТКУ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДУМКИ ПРО (НЕ)ПЕРЕКЛАДНІСТЬ……. 109
Марина Желуденко
ПОІНФОРМОВАНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО СОЦІАЛЬНОГО ДИСТАНЦІЮВАННЯ……. 112
Людмила Загоруйко
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ АСПЕКТ…….. 115
Юлія Загребнюк
ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ…… 118
Nataliya Zaitseva
REQUIREMENTS FOR BILINGUAL TEACHERS IN THE USA……. 122
Анна Іванчук
ВИКОРИСТАННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ «ФІЛОСОФІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ» В УКРАЇНІ…….. 124
Юлія Казак
РОЛЬ АКМЕОЛОГІЇ ЯК АВТОНОМНОЇ НАУКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ……. 129
Олександр Коваленко
ТИПИ ГРАФІЧНИХ ОРГАНІЗАТОРІВ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ……. 135
Ангеліна Колісніченко
ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ МЕТОДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІДЕРЛАНДАХ…….. 138
Олег Комар
ПРОФЕСІЙНІ СПІВТОВАРИСТВА З МЕТОЮ НАВЧАННЯ У РОЗРІЗІ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……. 140
Ольга Комар
МОЖЛИВОСТІ «BLENDED LEARNING» ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ WEBQUEST)……. 142

Anna Kryshko
COLOR PURPLE MEANING & SYMBOLISM……. 146
Ростислав Купа
СУЧАСНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТАКСОНОМІЇ БЛУМА ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ……. 149
Oksana Levchuk
INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING VOCABULARY……. 153
Ольга Лементар
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАНСИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ…….. 156
Віктор Литвиненко
ОСВІТА: НАЙНОВІШІ МЕТОДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ…… 159
Олена Локшина
ДО ПИТАННЯ ПРО ТРАКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ…….. 163
Людмила Люшнівська
ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ З ОГЛЯДУ НА СУЧАСНІ УМОВИ…… 165
Olha Mahdiuk
LATIN LANGUAGE AS A MEANS OF STUDENTS' MASTERING CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL LAW APPARATUS…… 168
Олександрина Мазур
ПОКОЛІННЯ Х ЯК ЯВИЩЕ АМЕРИКАНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ХХ-ОГО СТОЛІТТЯ……. 172
Оксана Максименко
ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ……. 176
Євген Мамчур
МОРАЛЬНО-ЦІННІСНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ…… 178
Martirosyan Bakur
METHODOLOGICAL FEATURES OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION…… 182
Ілона Мельник
РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БАЗОВІЙ ШКОЛІ…… 186
Ольга Мілютіна
АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОГО КОНТЕКСТУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ……. 189
Liudmyla Moshkovska
FUNCTIONAL PROPERTIES OF ENGLISH TECHNICAL TERMINOLOGY IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS ON ROAD MAKING TECHNOLOGIES: TRANSLATION ASPECT…… 191

Інна Нестеренко
КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ…… 196
Інна Нестеренко, Анастасія Кононова, Катерина Гулковська
ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ……. 199
Ніна Нікольська
ПОЛІТИКИ БАГАТОМОВНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ…….. 202
Анна Опришко
ШЛЯХИ ВИНИКНЕННЯ ІНВЕКТИВНОЇ ЛЕКСИКИ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ……. 206
Вікторія Павлюк
ІКТ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ……. 208
Ilona Palaguta
THE ROLE OF THE YOUTH SLANG IN LEARNING ENGLISH…….. 212
Алла Паладьєва, Ярослава Траченко
СТРАТЕГІЯ АРГУМЕНТАТИВНОГО МАНІПУЛЮВАННЯ В ДИСКУРСІ ТОНІ БЛЕРА ЯК ВЕРБАЛЬНЕ ВІДЛУННЯ ВПЛИВУ НА РІЗНІ СОЦІАЛЬНІ ВЕРСТВИ БРИТАНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА……..... 215
Ольга Побережник
СТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛО-АМЕРИКАНІЗМІВ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ КВЕБЕКУ…… 220
Ірина Постоленко
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ВІД АУДИТОРНОГО ДО ЗМІШАНОГО ФОРМАТУ……. 224
Геннадій Прокоф'єв
РОЛЬ ОБРАЗНИХ ЗАСОБІВ МОВЛЕННЯ В СТРУКТУРІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ…….. 227
Viktoriia Remeniaka
TEACHING VOCABULARY USING GAME-BASED PLATFORM: ON THE EXAMPLE OF KAHOOT…… 229
Ольга Свиридюк
КУРСИ ІНОЗЕМНИХ МОВ, ЯК ФОРМА НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ….. 231
Вікторія Сліпенко
СУТНІСТЬ, МЕТА ТА ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД…….. 235
Наталія Ставчук
КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ…… 239
Olha Sushkevych
COMMUNICATIVE LEADERSHIP: WHO IS THE HERO?..... 242

Ярослава Траченко
ХАРАКТЕРИСТИКА ЖАНРУ З ПОЗИЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОДІЇ В АРГУМЕНТАТИВНОМУ ДИСКУРСІ Т. БЛЕРА…… 246
Наталія Тучина, Ігор Каминін
ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ…….. 250
Turdagaliyeva Almagul Zheksenovna
CHALLENGES OF USING ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION IN HIGHER EDUCATION (EMI)…….. 254
Таміла Філіппович
ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ МЕТОДИКИ НА ЗАНЯТТІ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ У ЗВО…….. 258
Ірина Холод
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…… 262
Наталія Цимбал
ДИФЕРЕНЦІЙНІ ОЗНАКИ ТЕРМІНА…….. 266
Nadiia Sheverun
BUSINESS STANDARDS IN THE VOCABULARY OF TELEPHONE CONVERSATIONS IN ENGLISH……... 269
Оксана Шпарик
SELFIE – ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ САМОРЕФЛЕКСІЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ…… 273
Світлана Шумаєва
ПОГЛЯДИ АМЕРИКАНСЬКИХ ФАХІВЦІВ ЩОДО СТРАТЕГІЧНИХ ТА МЕТОДОЛОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ…… 275
Iryna Shcherban
ACTIVITY-BASED LEARNING AS THE BASELINE FOR CREATIVE AND CRITICAL THINKING SKILLS ENHANCEMENT…… 277
Olha Yalovenko
GENDER SPECIFICS IN JHUMPA LAHIRI'S "MRS. SEN'S"……..... 280
Тетяна Яськів
ДИДАКТИЧНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ……. 284
Володимир Гончарук
ОСНОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА СТРУКТУРА ЮРИДИЧНОГО ДИСКУРСУ…….. 288

ПЕРЕДМОВА

*Цією передмовою до матеріалів III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «**ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ**» (Умань, 10 квітня 2019 року) її організатори прагнуть підвести підсумки і заявити про подальші плани. Міжнародна науково-практична конференція «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (2013), міжнародна Інтернет-конференція «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (2014, 2015), міжнародний дискусійний форум «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (2016), міжнародна конференція «Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст» (2017), Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методичні засади вивчення англійської мови (партнерство школи й університету)» (2018), Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст» (2018), II і III Міжнародна науково-практична конференція «Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст» (2019, 2020) започаткували традицію плідних дискусій на педагогічні та філологічні теми. Конференція стала черговою подією в низці щорічних наукових заходів, проведених факультетом іноземних мов УДПУ у тісній співпраці з Лабораторією порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, Українською асоціацією дослідників освіти. Інформаційну підтримку конференції також надає Британська Рада в Україні. До участі у наукових дискусіях запрошені вчителі шкіл і студенти, адже важливим підкресленим аспектом є партнерство університетів, шкіл і громадських організацій у підготовці фахівців нової генерації.*

У першу чергу звертаємося зі словами вдячності до усіх учасників конференції. Саме широкий інтерес науковців з усіх регіонів України, з Польщі, Китаю, Казахстану, Вірменії, Грузії дає змогу сподіватися, що цей досвід матиме продовження.

Робота конференції запланована за низкою напрямів, зокрема: інновації в сучасній середній освіті; інновації у вищій школі; іноземні мови в контексті глобалізації та модернізації сучасного світу тощо.

Думаємо, що ця конференція стане поштовхом до інтеграції різних галузей наукового знання. Вона вже привернула увагу не лише педагогів, а й істориків, філологів, економістів.

Оргкомітет конференції

Halyna Avchinnikova,
PhD in Education,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

US PRIVATE SCHOOLS ENROLMENT

For the past half century, roughly one in 10 American families has chosen to enrol their children in private school. The reasons behind these decisions are as individual as families themselves: some may perceive the quality of education to be better at a private school than their neighborhood school, some may wish to continue a family tradition or be motivated by religious beliefs, and others may look for specialized programs for a child with a particular interest or abilities. So, the **aim** of this research will be analysis of US private schools enrolment and learning reasons for it.

The one factor uniting all of these choices, not taking scholarships into account, is the decision to pay tuition, which averaged $10,940 in 2011. Private schools historically ranged widely in their annual fees; many programs, such as those run by the Catholic Church, were designed to be broadly affordable and offered significant discounts for low-income families. However, the number of Catholic schools has fallen sharply in recent years, while the number of non-sectarian private schools has increased. At the same time, income inequality and residential and school segregation by income have grown [1].

But how have these shifting trends affected private-school enrolment nationwide? Has expanding income inequality led to an increased concentration of affluent families at private schools? If so, has that increased segregation at both public and private schools?

Data for this research contained families' incomes and elementary-school choices from the decennial census, Current Population Survey, U.S. Department of Education longitudinal surveys, and the National Household Education Survey, and combined with information from the education department's Private School Universe Survey and survey data from *Phi Delta Kappan.* It also describes research about

public school enrolment by Richard J. Murnane, Sean F. Reardon, Preeya P. Mbekeani [1].

Analysis shows that private schools, like public schools, are increasingly segregated by income. In particular, the share of middle-income students attending private schools has declined by almost half, while the private-school enrolment rate of wealthy children has remained steady. Much of the decline among middle-income students is due to falling enrolment at Catholic schools, which have closed in the past 25 years. Meanwhile, private-school enrolment among affluent students has shifted from religious to non-sectarian schools.

Also, let us pay attention to tracking trends in private-school enrolment. The share of U.S. school-age children attending private elementary schools was the highest during the post-war boom of the late 1950s and early 1960s, reaching 15 % in 1958. By the mid-1970s, it had fallen to 10 % and remained quite steady for the rest of the 20th century. During the subsequent 20 years, it drifted downward slowly and was slightly less than 9 % in 2015.

Those relatively steady numbers since the mid-1970s cover significant changes in the mix of school types that make up the private-school market, driven in particular by widespread closures of Catholic schools. In 1965, 89 % of American children who attended a private elementary school were enrolled in a Catholic school; in 2013, the comparable figure was 42 %. By contrast, the percentage of private elementary-school students who attended a non-Catholic religious school increased from 8 % in 1965 to 40 % in 2013. During this same period, the percentage of private elementary-school students enrolled in non-sectarian schools increased from 4 % to 18 %.

Has the family income mix of students attending each type of private school changed in recent decades? One reason it might have is that inequality in the incomes of American families, which held steady between 1945 and 1975, grew over subsequent decades.

Interesting that a strong positive role of family income in predicting private-school enrolment, as well as a marked decline between 1968 and 2013 in the share of students from middle-income families attending private schools (see Figure 2). For

example, in 1968, 18 % of elementary-school-age children from high-income families attended a private school, compared to 12 % of children from middle-income families and 5 % of children from low-income families. In 2013, the percentage of children from middle-income families had declined by almost half, to 7 %, while the percentage of children from high-income families remained roughly steady at 16 %. As a result, the 90-50 gap in private elementary-school enrolment rates grew from 5.5 % points in 1968 to 9.3 % points in 2013 [2, p. 115].

Much of the expanded 90-50 gap is due to declining enrolment at Catholic private schools, which historically served large numbers of children from low- and middle-income families. In addition, growth in the gap among students at private non-sectarian elementary schools has been particularly large, almost entirely due to a substantial increase in the enrolment rate of children from high-income families.

Worth attention is the fact that that private-school enrolment rates are much higher among middle- and high-income families living in cities than among families with similar income levels living in suburbs, and that the 90-50 gap grew more among urban families than among suburban families. In addition, on the whole, private-school enrolment rates are lower for black and Hispanic families than for white families, but differences in family income account for a large part of those differences.

Private-school enrolment trends differ dramatically by region: the percentage of students from high-income families enrolled in private school increased in the South and West and decreased in the Northeast and Midwest. The 90-50 gap grew much more in the South than in other regions.

Nowadays the situation has slightly changed. In 2020 there are 34,576 private schools in the United States, serving 5.7 million PK-12 students. Private schools account for 25 % of the nation's schools and enrol 10 % of all PK-12 students. Most private school students (78 %) attend religiously-affiliated schools.

To sum it up, while the private elementary-school enrolment rate for children from high-income families remained stable overall, many affluent families have shifted from religious to non-sectarian schools over the last four decades. And while

the private-school enrolment rates for children from middle- and low-income families declined due to decreasing Catholic school enrolment rates for these groups, those declines were somewhat offset by increases in their enrolment at other private religious schools.

Private non-sectarian elementary schools serve a small percentage of the nation's students, but a growing share of high-income students. Just 1 % of middle-income students enrolled in those schools in 1969, and the percentage grew slightly to between 1 and 2 % in 2011. But the enrolment rate among high-income families grew from 2 % in 1969 to 6 % in 2011. As a result, the 90-50 enrolment rate gap grew from 1 % point in 1969 to almost 5 % points in 2011.

We also analysed enrolment trends at Catholic elementary schools, looking closely at the period from 1987 to 2011. Enrolment rates for students from families in the bottom half of the income distribution fell slowly but steadily over those 24 years. Among middle-income students, the enrolment rate in Catholic schools fell from 7 % to 3 % in 2011. Meanwhile, the enrolment rate for high-income families declined by only 1 %, from 11 % to 10 %. As a result, the 90-50 gap in enrolment rates grew from 4 to almost 7 percentage points.

At non-Catholic religious elementary schools, enrolment over the same 24-year period diverges from the trends elsewhere. Enrolment for children from middle-income families increased from 3 % to 4 %, while that of children from high-income families declined from 6 % to 5 %. As a result, the 90-50 gap in enrolment rates in non-Catholic religious elementary schools in 2011 was half the size of the comparable gap in 1987.

Modern situation is that there were 34,576 private schools in the United States in 2020, serving 5.7 million PK-12 students. Private schools account for 25 % of the nation's schools and enrol 10 % of all PK-12 students. Most private school students (78 %) attend religiously-affiliated schools.

REFERENCES

1. Who Goes to Private School? Richard J. Murnane, Sean F. Reardon, Preeya P. Mbekeani. School choice. State policy. Vol. 18, No 4. URL:

https://www.educationnext.org/who-goes-private-school-long-term-enrollment-trends-family-income/ (Last accessed: 19.03.2021).
2. The Public School Advantage: Why Public Schools Outperform Private Schools? Amanda U. Potterton. University of Kentucky August, 2015. P. 114–127.

Катерина Андріїшина,
кандидат філологічних наук, асистент,
Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка
(м. Глухів, Україна)

ТИПОЛОГІЯ АВТОРИЗАЦІЇ В СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ЖУРНАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ

Найбільш помітно медійна авторизація як інтеграційна категорія по'язана з конструюванням дійсності в індивідуальній, колективній або інституційній перспективах і представлена в англомовному журнальному дискурсі новин: вона має місце як в окремих англомовних журналах, які публікують інформаційно-аналітичні статті, так і в політиці окремих часописів, які різняться видами авторизації залежно від того, скільки людей бере участь у розробленні медіатексту, а також від того, чи вказується авторство під час репрезентації кінцевого інформаційного продукту.

Відповідно мета дослідження – окреслити типологію авторизації в сучасному англомовному журнальному дискурсі. Авторизація в журнальному дискурсі відображає у тексті ступінь вияву автора і постає як континуум, що охоплює три основні різновиди представлення автора: індивідуальний, представлений окремим індивідуумом [1, с. 12]; колективний, що включає групу осіб, які створюють текст на основі розподілу праці [3, с. 169]; інституційний, коли кілька авторів "конструюють і підтримують певну суспільну групу" [5, с. 253]. Специфіка авторизації журнального тексту полягає в тому, що він може створюватися багатьма учасниками комунікативного процесу, кількість яких інколи сягає восьми [4, с. 48], унаслідок чого поняття автора як мовної особистості певною мірою нівелюється.

Журнальним текстом з індивідуальною авторизацією є медійний матеріал за підписом одного автора, характерний для американського новинного часопису Time (www.time.com). І авторизація тексту з вказівкою на декількох авторів поширена у журналі *Time.* Ілюстрацією інституційної авторизації є численні медійні матеріали новинного та інформаційно-аналітичного характеру, які поширюються корпоративними інформаційними інституціями, для чого статті навмисно подаються без посилання на авторів, як, наприклад, це прийнято у британському виданні *The Economist* (www.economist.com).

Спільними рисами текстів з різними видами авторизації є рішення авторів повідомлення, яка подія має бути представлена аудиторії, адже не всі явища та процеси, що відбуваються у світі, висвітлюються у журнальному дискурсі, і навіть тим, котрі потрапили у фокус уваги, відводиться різна за обсягом кількість повідомлень, що створює ефект важливості тієї чи іншої події [2, с. 111]. Індивідуально-авторська, колективна або інституційна точка зору зумовлюється самою подією, що, у свою чергу, визначає вибір і послідовність уживання мовних одиниць з урахуванням їх семантики з метою побудов необхідної перспективи події.

Авторизація журнального тексту грунтується на чотирьох базових критеріях:

- збір, аналіз або інтерпретація інформаційного матеріалу;
- істотний внесок у концепції або дизайн статті;
- остаточне затвердження версії журнального тексту, який публікується;
- відповідальність за всі аспекти роботи в забезпеченні того, щоб по’язані з точністю або цілісністю будь-якої частини інформаційного матеріалу питання були належним чином вирішені й досліджені.

Статті у міжнародних журнальних виданнях – *The Economist, Time* – охоплюють новинні, інформаційно-аналітичні та художньо-публіцистичні жанри. Статті публікуються з посиланням та без посилання на авторів на сторінках часописів під загальною рубрикою *news:* це короткі повідомлення

інформаційних агенцій *(briefing)* у часописах з інституційною авторизацією і повідомлення власних кореспондентів – у журналах з індивідуальною або колективною авторизацією – в країні і за кордоном, організовані у певні тематичні послідовності: *home news, international / world news, business news, political news etc.* [1, с. 62].

Інформаційно-аналітичні статті відрізняються не лише повідомленням про події, а й коментарями, які виражають індивідуально-авторську, колективну або інституційну думку та оцінки. У журнальних статях простежується тенденція до відокремлення інформаційного блоку від аналітичного [1, с. 63] внаслідок розміщення їх у різних розділах: новини у секції *news,* інформаційно-аналітичні у розділах *opinion, view, commentary, time off* (поширених у журналі *Time*) та *Charlemagne, Bagehot, Buttonwood, Banyan* та ін., притаманих часопису *The Economist.* При цьому одна й та сама подія може висвітлюватися у різних розділах та в аспекті різних авторизацій, що становить інтерес з погляду дослідження перспектив конструювання одного змісту. Журнальні тексти, котрі мають художньо-публіцистичний характер, є вільними за структурою, тематикою й обсягом та в англомовній журналістиці визначаються як публіцистичні нариси *(features),* що стосуються актуальних подій, усталених медіатем, котрі постійно висвітлюються певним виданням, наприклад, спорт, здоров’я, соціальні питання, освіта, кіно, мода [1, с. 64–66].

Таким чином, авторизація є головним явищем медіа-комунікації, а її різновид визначає специфіку сучасного журнального тексту. Журнальна авторизація диференціюється залежно від кількості авторів, задіяних у створенні матеріалу, та вказівки на них при поданні остаточного варіанта до друку. Журнальні статті інформаційно-аналітичного та публіцистичного жанрів можуть посилатися на автора, відбиваючи індивідуальну авторизацію, кількох авторів, репрезентуючи колективну авторизацію або видаватися без посилання – інституційну авторизацію залежно від політики видання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: Системный подход к изучению языка СМИ. М.: Флинта, 2008. 263 с.
2. Кулик В. Дискурс українських медій: ідентичності, ідеології, владні стосунки. К.: Критика, 2010. 655 с.
3. Рождественский Ю.В. Теория риторики: учеб. пособие, 4-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2006. 512 с.
4. Fairclough N. Media Discourse. L.: Arnold Publishers, 1995. 224 p.
5. Renkema J. Introduction to Discourse Studies. Amsterdam, Phil.: Benjamins, 2004. 363 p.

Ірина Аніщенко,
викладач,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(м. Хмельницький, Україна)

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМИ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»: БАЗОВА СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Затвердження і впровадження Державного стандарту базової середньої освіти – це продовження реформи «Нова українська школа» у 5-9 класах. Документ визначає структуру та зміст базової середньої освіти і передбачає запровадження низки інноваційних підходів, а також продовжує ідею компетентнісного підходу та інших реформаторських засад. Зокрема у ньому чітко окреслено ключові компетентності**,** якими мають оволодіти школярі по закінченню кожного з двох циклів – адаптаційного (5-6 класи) і базового предметного навчання (7-9 класи), та наскрізні вміння [3].

Однією з основних компетентностей, згідно Стандарту, є здатність спілкуватись іноземною мовою. Тобто іноземна мова є не основним об’єктом вивчення, а незамінним засобом комунікації, життєвим вмінням, що передбачає уміння використовувати її в повсякденному житті. Існує кілька класифікацій життєвих умінь. Одна із найпопулярніших – так звані «Seven Cs», де всі вміння розпочинаються з літери «С». В українській мові можна дібрати їхні відповідники, що починаються з літери «К»:

- Critical thinking – критичне мислення;
- Creativity – креативність;

- Collaboration – колаборація;
- Communication – комунікація;
- Cross-cultural understanding – (між)культурне усвідомлення;
- Computing – комп'ютерна грамотність;
- Carrier and learning self-reliance – кар’єрна та навчальна впевненість [1, с. 85].

Усі зазначені вище вміння можливо і потрібно розвивати за допомогою іноземних мов.

Як свідчить досвід освітніх закладів Європи, найефективнішим засобом розвитку життєвих умінь зарекомендував себе дитиноцентрований підхід у навчанні. Внаслідок запровадження якого учень звикає самостійно приймати рішення, вчиться працювати в команді, набуває лідерських якостей у процесі підготовки колективних проектів, вчиться презентувати матеріал, опановує навички ведення дискусії та вчиться реагувати на конструктивну критику [2, с. 11]. На перших етапах запровадження дитиноцентризму на уроках з іноземної мови можуть виникнути певні труднощі, адже в переважній більшості сучасна середня школа не вчить учнів проявляти ініціативу в процесі отримання нових знань. Виходячи з цього, елементи дитиноцентрованого навчання необхідно запроваджувати поступово: спочатку це може бути спільний міні-проект та обмін думками між однокласниками. Згідно зі дитиноцентрованим підходом, важливу роль на уроках з іноземної мови відіграють рольові ігри, які сприяють відтворенню реальної комунікативної ситуації. Попередньо учні отримують завдання підібрати за допомогою інтерактивних засобів фрази до кожної конкретної ситуації, ознайомити з ними однокласників та розробити короткі вправи на їх запам’ятовування та активізацію. У рамках дитиноцентризму на особливу увагу заслуговує організація та проведення дискусій, під час яких учні розподіляються на групи представників протилежних поглядів, На наш погляд, висвітленому вище тлумаченню поняття «дитиноцентризм» повною мірою відповідає комунікативний підхід – найоптимальніший спосіб оволодіння іноземною мовою, визначальними характеристиками якого є такі:

- формування підруп за базовим рівнем іноземномовних знань і відповідний підбір навчальних матеріалів і завдань;
- оволодіння мовними закономірностями через мовленнєву діяльність в конкретних (життєво-професійних) ситуаціях спілкування, що передбачає: використання актуальних, переважно автентичних навчальних матеріалів, ведення дискусій, інтелектуальні карти, проектна робота тощо); використання навчальних матеріалів, котрі ілюструють традиції, звичаї, культурні надбання англомовних народів; переважна одномовність уроків, що допомагає подолати психологічні бар'єри при необхідності спілкуватися іноземною мовою та позбутися звички перекладати бажані висловлювання з рідної мови іноземною (поштовх до мислення іноземною мовою); проблемний (зорієнтований на дискусію) характер підсумкових уроків за темами, що вивчаються.

Останні дослідження в галузі методики викладання іноземних мов свідчать про неефективність традиційного підходу, згідно з яким основним джерелом інформації щодо будови мови та її функціонування у процесі комунікації є вчитель. Це призводить до істотного зниження мотивації учнів через обмеження їх власної ініціативи, адже кожен учень має власні уявлення стосовно ефективного вивчення іноземної мови відповідно до власного рівня базових знань. Саме тому сьогодні роль вчителя змінюються, виступаючи:

- організатором (організовує середовище, види діяльності, обладнання);
- ментором (допомагає знайти відповіді на питання, сприяє загальному розвитку школяра);
- фасилітатором (забезпечує ефективну участь усіх учнів, сприяє належному перебігу видів діяльності);
- гідом (дає поради, спрямовує);
- діагностом (визначає сильні та слабкі сторони у розвитку та можливі бар'єри);
- експертом (демонструє мовленнєві стандарти, приклад поведінки).

Варто також пам’ятати, що двадцять перше століття є інформаційним віком, в якому новітні технології, науковий прогрес та глобальна мережа відіграють основну роль у становленні молодого покоління. Тому й навчальні технології варто адаптувати відповідно до вимог суспільства. Комп’ютери, мобільні телефони та інша електроніка є невід’ємною частиною життя сучасних учнів, тому вони вже стали комп’ютерним або «мережевим» поколінням, поколінням ‘Z’. Оскільки це покоління є технологічним, діти з народження розвивають багатозадачність. Вони можуть дивитися відео, читати блог і посилати повідомлення одночасно. Однак, така багатозадачність призводить до розсіювання уваги. Це покоління втрачає можливість фокусуватися і аналізувати складну інформацію протягом тривалого часу. На це потрібно зважати та швидко реагувати, пропонуючи зміни в начальній програмі. Отже, виділивши основні характеристики покоління Z, ми можемо визначити, які саме технології потрібно використовувати у навчанні іноземній мові. Перш за все, варто зважати на те, що це покоління відчуває себе комфортно в оточенні різноманітних гаджетів: комп’ютерів, проекторів, інтелектуальних дошок, iPod, MP4, iPhone тощо. Саме тому присутність новітніх технологій у класі є такою ж необхідністю, як крейда та дошка. Все життя дітей покоління Z пов’язане з пізнаванням нових технологій. Їх важко зацікавити звичайними книгами, в якій картинки не рухаються. Їм легше отримувати інформацію через експерименти та практичні завдання [5]. Сучасне Інтернет покоління не випускає з рук мобільні телефони і весь час користується соціальними мережами. Це означає, що їм легше працювати в групах. Вони вміють швидко поширювати інформацію серед товаришів, беруть приклад зі знаменитостей та переймаються думкою однолітків. Враховуючи такі особливості, робота в групах допоможе зберегти здорову атмосферу у класі, а вмотивовані лідери зможуть вплинути на позитивну роботу всієї групи. Як вже було згадано, вроджена схильність до багатозадачності має свої недоліки, а саме розсіювання уваги. Тому, якщо вчитель бажає, щоб учні краще засвоювали інформацію, її потрібно подавати невеликими порціями, а один вид діяльності швидко змінювати іншим.

Дослідники стверджують, що покоління Z мислить більш глобально та відкрито, вони запрограмовані на саморозвиток та самодостатність. Їх успішність та продуктивна робота у класі цілком залежать від вмотивованості та зацікавленості. Саме тому вчитель обов'язково повинен пояснювати учням на розвиток яких саме навичок орієнтована та чи інша вправа, та як саме їх можна буде застосовувати у майбутньому.

Отже зміна ставлення до вивчення іноземної мови в середній школі, закладена у Державному стандарті базової середньої освіти, полягає у погляді на іноземну мову як на життєве уміння, а не навчальний предмет. Таке зміщення акценту збігається із компетентнісним підходом до навчального процесу та передбачає зміни у погляді на роль вчителя, роль учня, підходи до навчання та навчальні технології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія / За заг. ред. Ф.Г. Ващука. Ужгород: ЗакДУ, 2011. 560 с.
2. Хоружий Г. Студентоцентризм як принцип академічної культури. *Вища школа*. 2012. №4. С. 7–24.
3. Державний стандарт базової середньої освіти, 2020. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti (дата звернення: 12.03.2021).
4. Реформа «Нова українська школа»: навчання англійської мови у початковій та базовій школі (1-9 класи), 2020. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/english/schools/teaching-english-in-primary-and-basic-school (дата звернення: 19.03.2021).
5. Harmanto B. Teaching English to Generation Z students. 2014. URL: http://eprints.umpo.ac.id/1752/2/6.%20Teaching%20Eng%20Generazion%20Z.pdf (дата звернення: 15.03.2021).

Любов Байдюк,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ QR-КОДУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У повсякденному житті сучасні діти використовують безліч програм на своїх телефонах. Зробити урок англійської мови цікавим допомагає програма зчитування QR-кодів.

Коди швидкого реагування (QR) – це двовимірні штрих-коди, які використовуються для кодування та декодування інформації. QR-коди можуть містити таку інформацію, як текст, посилання на URL-адреси, автоматичні SMS-повідомлення або просто будь-яку іншу інформацію, яка може бути вбудована у двовимірний штрих-код.

Мобільні технології багато в чому змінили наше суспільство. Вони вплинули на те, як люди взаємодіють між собою та як вони спілкуються, працюють та проводять дозвілля. Мобільні пристрої, системи та технології нині є загальновживаними, прийнятими та використовуваними. Як наслідок, змінюються також зміст і значення навчання [3].

Мобільні технології полегшують навчання поза класом, а навчальні матеріали більше не обмежуються підручниками [2]. Вивчення QR-кодів в освіті можна розмістити в контексті мобільного навчання. У всьому світі проводились дослідження мобільного навчання, але лише деякі дослідження стосувались використання QR-кодів в освіті [1].

На основі огляду літератури, інноваційні навчальні практики (наприклад, педагогіка, орієнтована на студентів, розширення навчання за межі класу) можуть бути реалізовані за допомогою різних мобільних рішень для навчання. Ми виявили, що навчання за допомогою мобільних технологій може бути дуже персоналізованим, локалізованим та автентичним, і що в кращому випадку мобільні технології можуть поєднувати формальне та неформальне навчання, робити навчання більш орієнтованим на студентів та заохочувати творчість та інновації.

Користувачі з телефоном-камерою, обладнаним програмою зчитування QR-коду та з’єднанням даних, можуть сканувати QR-коди для відображення тексту, відкриття веб-сторінки, автоматичного надсилання SMS-повідомлень тощо. Існує кілька різних мобільних програм, які можна використовувати для зчитування та декодування QR-кодів.

Упровадження QR-кодів на заняттях із англійської мови дозволяє удосконалювати комунікативні та інформаційні компетентності учнів,

розширити їхнє уявлення про можливості використання власного мобільного пристрою в освіті, дозволяє зберігати великий обсяг інформації та економить час виконання завдань, мотивує до подальшого вивчення англійської мови, розвиває пізнавальну та творчу активність, викликає зацікавленість до навчання.

Створення коду не займе у вчителя занадто багато часу і сил. На сьогодні існує величезна кількість спеціальних сервісів, що дозволяють у декілька кроків згенерувати такий код, який можна зберегти на комп'ютер і надалі використовувати там, де тільки побажаєте. Наприклад, це можуть бути сервіси qrcoder.ru, qr-code.com.ua та ін.

QR-коди можна використовувати у формі вікторин, квесту, розминки і все це у постійному русі, коли кожний код знаходиться у різних місцях. Учні використовують телефони або планшети, на яких установлена програма QR-code Reader, виконують завдання граючись та з цікавістю.

Приклади використання QR-кодів під час уроків із англійської мови:

- QR-код як елемент квест-уроку

Розмістіть запитання у класній кімнаті, по школі, на подвір'ї. Ці запитання потребують конкретних відповідей, чиї варіанти буде розміщено на тому ж аркуші поряд з QR-кодами. Лише правильна відповідь дозволить перейти до наступного запитання, неправильна – змусить повернутися до певного етапу. Уся потрібна інформація буде зафіксована у кодах.

- QR-коди в ігровому форматі роботи

Розробіть ігри з роздатковими матеріалами, де учні самостійно зможуть перевірити якість виконаної роботи. Додайте половину QR-коду на бланку із запитанням, а іншу половину – на бланку із відповідями. І щоб зчитати інформацію, потрібно поєднати дві частини коду. Якщо учень обрав неправильний варіант, то зчитування не відбудеться. Це прекрасний варіант роботи для самоконтролю.

- Елемент домашнього завдання

Додайте QR-код у домашнє завдання. За ним може бути сховане посилання на додаткові матеріали, презентація чи конспект до уроку, що дуже допоможе учням, які відстали у роботі.

- Організація виставки у класі чи коридорами школи, інформацію до експонатів якої можна отримати після сканування відповідного QR-коду.
- Розміщення коридорами школи відповідних кодів, кожний з яких буде містити посилання на непересічні факти, цікаві статті тощо.

Використання QR-кодів дозволить урізноманітнити навчальний процес. До того ж, залучення новітніх технологій у навчальний процес дозволить збільшити зацікавленість школярів до навчання.

Таким чином, загальне навчання за допомогою QR-кодів може бути дуже персоналізованим, зручним та достовірним. Розглядаючи QR-коди в освітньому контексті, важливо розглядати технологію QR як можливість. Основна увага повинна бути зосереджена на учнів та педагогіці, ніж на QR-технологіях, оскільки мобільні технології не гарантують посиленого навчання самі по собі.

Потенціал мобільного навчання залежить від надання та розвитку педагогічно значущих можливостей та середовищ, що покращують навчання. Намір повинен полягати в тому, щоб сприяти навчанню, орієнтованому на учнів, а не пов’язувати навчання та навчання з мобільними пристроями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Law, C., & So, S. (2010). QR codes in education. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 3(1), 85-100. Retrieved from http://www.sicet.org/journals/jetde/jetde10/7-So.pdf.
2. Shih, J.-L., Chu, H.-C., Hwang, G.-J., & Kinshuk. (2011). An investigation of attitudes of students and teachers about participating in a context-aware ubiquitous learning activity. British Journal of Educational Technology, 42, 373–394. doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.01020.x.
3. Traxler, J. (2009). Learning in a Mobile Age. International Journal of Mobile and Blended Learning, 1(1), 1-12. doi: 10.4018/jmbl.2009010101.

Віта Безлюдна,
доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ЗАГАЛЬНИЙ ОГЛЯД ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ

Структурні зміни в соціально-економічному житті більшості країн висувають нові вимоги до організації навчального процесу у вищій школі. Тому для закладів вищої освіти України в процесі стандартизації професійної підготовки вчителів в умовах Болонського процесу велике значення має розуміння структури, змісту та організаційних особливостей системи вищої освіти європейських країн і підготовки педагогічних кадрів зі знанням іноземної мови [1].

Тенденції до глобалізаційного розвитку освітньої сфери в європейському регіоні торкнулися й українських реалій. Потреба у фахівцях, здатних вести діалог із зарубіжними колегами, вивчати зарубіжний досвід діяльності в тій чи іншій професійній сфері, послуговуватися іншомовними друкованими й віртуальними джерелами у сфері своєї професійної діяльності – стали основоположними чинниками, що актуалізують іншомовну підготовку фахівців у різних сферах людської життєдіяльності.

Як зауважує українська дослідниця Павелків К., проблема вивчення іноземних мов в системі освіти зарубіжних країн стала предметом наукових пошуків численних вітчизняних дослідників. Щоправда, наукові розробки вітчизняних компаративістів зосереджені переважно у двох площинах [3]:

1. Аналізу проблеми іншомовної підготовки майбутніх педагогів, насамперед, підготовки вчителів іноземних мов.

2. Дослідженні специфіки змісту та методики навчання іноземним мовам у системі загальної середньої освіти.

Так, в результаті проведеного компаративного аналізу щодо іншомовної підготовки студентів у країнах Європейського Союзу Безлюдна В. В. дійшла

висновку, що зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов у європейських ЗВО характеризується поєднанням теоретичного і практичного блоків педагогічної, мовної та методичної спрямованості, а також варіативних дисциплін у складі цих блоків [4].

Як свідчать дослідження В. Гаманюк, на структуру й зміст іншомовної підготовки студентів у країнах Європейського Союзу впливає сукупність робочих мов (англійська, німецька, французька, італійська, голландська), оскільки саме їх найчастіше обирають для вивчення майбутні педагоги. На пріоритети в іншомовній підготовці майбутніх педагогів в Європі впливає ще й перелік офіційних мов ОБСЄ та НАТО (англійська, французька), ООН та ЮНЕСКО (англійська, французька, іспанська, російська, арабська) [2].

Слід відмітити, що в системі іншомовної освіти європейських країн існують окремі особливості: іншомовність європейців є відносною, оскільки європейські мови значною мірою представляють одну мовну групу; натомість іншомовна підготовка фахівців у слов'янських країнах передбачає введення студентів у невластивий слов'янським мовам лінгвістичний простір – латиницею, з відповідним мовним фізіологічним апаратом та ін.

Серед проблем, які виникають в іншомовній підготовці студентів у багатьох європейських ЗВО, науковці [5] називають низький рівень мотивації студентів до вивчення іноземної мови (особливо якщо це не стосується вивчення англійської мови), а також прагнення «шліфувати» англійську в умовах вивчення кількох іноземних мов.

Узагальнивши європейський досвід щодо іншомовної підготовки студентів Павелків К. дійшла висновку, що вивченню іноземних мов студентами, незалежно від майбутнього фаху у європейських ЗВО, сприяють прийняті в європейських країнах освітні стандарти, які вміщують три основні позиції:

1. Кваліфікаційні характеристики випускника передбачають вимоги до знання іноземних мов на рівні сертифікату В2. Така постановка питання про місце і роль іноземної мови у професійній підготовці фахівців мобілізує

студентів до вивчення мови, а керівництво навчальних закладів – до ефективного адміністрування й фінансового забезпечення процесу іншомовної підготовки студентів. Рівень володіння студентами іноземними мовами визначається Європейською системою опису мовної підготовки, яка, власне, й визначає зміст та показники вже звичних і для вітчизняної системи іншомовної підготовки студентів сертифікаційних рівнів – від A1 (Breakthrough) до C2 (Mastery). Таку класифікацію Рада Європи (2001) прийняла за основу своєї мовної політики в системі вищої освіти та іншомовної підготовки фахівців усіх напрямів підготовки. CEFR передбачає, що рівень A – це основний рівень, B – самостійний, C – вільний. У документах CEFR зазначається, що ця система ґрунтується не на лінгвістичній, а на соціолінгвістичній компетентності студента [3].

2. Вивчення іноземних мов почасти виведено поза межі обов'язкових предметів, визначених навчальним планом. Факультативна іншомовна підготовка передбачає (з певними незначними відхиленнями залежно від університету) 120 годин на рік. При цьому іншомовна підготовка студентів здійснюється зазвичай лише в межах однієї іноземної мови на вибір університету – англійської, німецької, іспанської італійської тощо. Навчальними планами підготовки фахівців в університетах також передбачається, що 50% навчального часу студента відводиться на його самостійну навчальну роботу; таким чином, обсяг вивчення іноземної мови зростає до 240 годин на рік.

3. Англійська мова як основа іншомовної підготовки в жодному з документів не визнається в такому статусі, однак більш як третина напрямів підготовки фахівців визнають англійську як іноземну мову для підготовки фахівців за стандартною кількістю кредитів EKTS [3].

Резюмуючи все викладене вище, зазначимо, що на зміст іншомовної підготовки студентів в Україні та закордоном впливає сучасна мовна політика Європейського Союзу, сконцентрована на потребах і викликах, спричинених глобалізацією сучасного світу, а також на основних життєвих компетентностях

особистості, в тому числі і в мовному відношенні, та на положеннях Болонської декларації щодо побудови єдиного європейського освітнього простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безлюдна В. В. 2016. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Франції та Німеччині. *Порівняльно-педагогічні студії.* № 1 (27), С. 91-98.
2. Гаманюк, В. А. 2012. *Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика*: [монографія]. Кривий Ріг: Видавничий дім.
3. Павелків, К. М. 2019. Іншомовна підготовка фахівців соціальної сфери в країнах Європи. В: *Сучасний рух науки*: тези доп. VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Дніпро, С. 836-840.
4. V. V. Bezliudna, I. Yu. Shcherban, R. O. Bezliudnyi, V. V. Makarchuk, 2020. European Experience of Training of Future Teachers of Foreign Languages: Findings and Prospects for Ukraine. *Bulletin the National academy of sciences of the Republic of Kazakhstan*, 4, 225-234. DOI: https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.123
5. Harbig, A. M., 2007. Nauczanie języków obcych w aspekcie przemian w polskim szkolnictwie wyższym. *Polityka językowa w Europie.* [online] Available at: http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/harbig.pdf [Accessed 12 January 2021].

Олександр Безлюдний,
доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

В сучасному світі все частіше спостерігається вплив комп’ютерних технологій на усі сфери людської діяльності. Одним із головних і пріоритетних напрямів сучасної державної політики в Україні є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітню систему та формування єдиного інформаційно-освітнього простору, що, в свою чергу, сприятиме активному застосуванню ІКТ у навчальному процесі в закладах освіти, зокрема закладах вищої освіти (ЗВО). Варто зазначити, що в сучасних реаліях, а саме в період пандемії Covid-19, Україні, як і більшості країн світу, довелося змінити формат навчання та перейти на дистанційну його форму, що стало певним викликом як

для здобувачів освіти, так і для викладачів. Тому абсолютно всі учасники освітнього процесу зіштовхнулись із необхідністю підвищення своєї інформаційної культури та інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК).

Аналіз та дослідження сучасної вітчизняної та зарубіжної науково-методичної літератури засвідчує, що питання розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладача в освітньому процесі достатньо ґрунтовно і широко розглянуто в працях В. Бикова, В. Глушкова, А. Грінберг, І. Короля, Н. Корявцевої, С. Новікова та ін. Під поняттям «інформаційно-комунікаційна компетентність» вони розуміють сукупність знань, умінь, засобів та технологій, які людина здатна застосовувати в житті, навчанні та роботі, постійно й автономно удосконалюючи їх [3].

Наразі кожен викладач закладу вищої освіти усвідомлює необхідність застосування інноваційних підходів до викладання свого предмету, зосереджуючи увагу на використанні онлайн-ресурсів як одного з найпродуктивніших засобів навчання.

Основними перевагами застосування ІКТ є такі чинники: індивідуалізація навчального процесу; створення додаткових мотивів для навчання; можливість використовувати для вивчення автентичний матеріал; постійний доступ до різноманітних посібників, енциклопедій і словників; можливість спілкування з носіями мови тощо. Засоби ІКТ сприяють розвитку особистісних якостей, варіативності та індивідуалізації викладача та студента в цілому.

ІКТ відіграють важливу роль у організації освітнього процесу завдяки тому, що вони надають викладачу можливість урізноманітнити форми та методи роботи на занятті. Варто зазначити, що ІКТ – це ефективний засіб для пошуку й одержання додаткової інформації; поглиблення знань із використанням системи Інтернет; отримання можливості задовольнити особистісно-орієнтовані потреби школярів; формування та закріплення навичок і вмінь застосування ІКТ у повсякденній практиці. Наразі актуальним та важливим є застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, які слугують розвитку пізнавального інтересу здобувачів

освіти, оскільки сприяють доповненню існуючих підручників новим, змістовним і цікавим матеріалом [2].

Доведено, що використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях у ЗВО, а саме у доповненні до різноманіття методів активного навчання, сприяють значному підвищенню результативності формування навичок та вмінь студентів. В процесі викладання значну увагу потрібно надавати використанню мультимедійних технологій, у яких одночасно представлені тексти, графіки, відеоматеріали, звукові ефекти, анімація тощо.

Інтернет також є невід'ємною частиною життя людини, особливо підлітків і молоді. Різноманітні програми та інформаційні ресурси Інтернет здійснюють інформаційну підтримку освітнього процесу.

На сьогоднішній день найбільшою популярністю серед викладачів користуються сервіси корпорацій Microsoft та Google. Саме ці корпорації дозволяють організувати швидке впровадження комунікаційних та хмарних технологій у навчально-виховні процеси освітніх закладів.

Серед освітніх сервісів особливу увагу слід віднести Google-сервісам. Використання даних сервісів в освітньому процесі надає такі переваги:

– для використання сервісів потрібно лише мати підключення до Інтернету;

– можливість доступу до будь-якого сервісу, що входить до складу Google, під одним аккаунтом;

– всі інструменти Google – безкоштовні;

– викладачі та студенти мають змогу працювати колективно в режимі online;

– Google підтримують всі операційні системи і клієнтські програми, які використовують ЗВО;

– можливість створення та наповнення власної бази освітніх матеріалів;

– викладач має змогу дистанційно спілкуватися із студентами;

– доступ до матеріалів можна отримати віддалено з дому чи роботи;

– можливість інтерактивної перевірки виконання робіт значно полегшує роботу як викладачів, так і студентів.

Використання сервісів Google викладачем на занятті значно підвищує інтерес студентів до навчання, створює умови для саморозвитку, дозволяє забезпечити зворотній зв'язок в процесі навчання, формує вміння сприймати та обробляти великі масиви інформації, допомагає зробити навчання більш насиченим та ефективним за рахунок подання інформації за допомогою мультимедійних навчальних засобів та різноманітних мобільних додатків, сприяє розвитку перцептивної уваги та інтенсифікації самостійної роботи студентів [1]. Використовуючи сервіси Google, викладачі та студенти отримують більше інструментів для спільної роботи в освітньому процесі: створення опитувань, анкет, різноманітних тестових та контрольних робіт, ведення електронної документації, виконання проектів у групах та їх презентація, проведення лекцій та семінарів дистанційно тощо [2]. Хмарні сервіси на даний момент залишаються чудовим допоміжним інструментом, який дозволяє ЗВО створювати своє онлайн-середовище та формує максимальний особистий освітній простір для студентів та викладачів.

Отже, підвищення інформаційної культури та розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності викладача ЗВО є важливим аспектом в освітньому процесі в умовах сьогодення. Зважаючи на значущість ефективного та цікавого навчання, існує необхідність знаходження новітніх методів та технологій. Саме тому вважаємо, що сьогодні доцільно використовувати в освітньому процесі ЗВО різноманітні засоби ІКТ, зокрема Google сервіси, які відкривають перед викладачами та студентами безліч можливостей, а найголовніше – дозволяють надати освітньому процесу більшої гнучкості та мобільності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Cohill, J.L. University Professors' Perceptions About the Impact of Integrating Google Applications on Students' Communication and Collaboration Skills. *Journal of Research Initiatives.* Volume 1. Issue 2. Article 7.
2. Wastiau, P. et al. The Use of ICT in Education: a survey of schools in Europe. *European Journal of Education*. 2013. Volume 48. Issue 1. P. 11–27.
3. Биков В. Ю., Овчарук О. В. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті. К.: Педагогічна думка. 2017. 160 с.

Роман Безлюдний,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ТРУДНОЩІ В ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

На сьогоднішній день у зв'язку з ситуацією в світі система дистанційного навчання набула особливої актуальності. В умовах оголошеного в Україні карантину, загальна доступність Інтернету і простота його використання сприяли переходу закладів вищої освіти на дистанційне або змішане навчання.

Перехід на систему дистанційного навчання ставить перед викладачами закладів вищої освіти завдання освоєння і впровадження сучасних освітніх та технічних засобів, а також розробки дистанційних курсів, кожен з яких представляє собою особливим чином сконструйовану систему навчання в інтернет-середовищі. Відбір і організація змісту навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей в дистанційному режимі залежать від мети, вибору моделі дистанційного навчання, можливостей програмного забезпечення, компетентності педагогічних кадрів та готовності учасників освітнього процесу до взаємодії у мережі [2].

На думку О. Ю. Єфремова, потенціал дистанційного навчання полягає в наступних характеристиках освітньої технології:

1) гнучкість (вибір студентами часу, темпу і місця роботи, можливість самостійно визначати необхідну для освоєння предмета інтенсивність навчання);

2) адаптивність (право вибору, створення і реалізації індивідуальної траєкторії отримання освіти або набуття умінь і навичок);

3) модульність (можливість з набору незалежних курсів модулей формувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним або груповим потребам);

4) економічна ефективність (відносно низька вартість навчання, що забезпечується за рахунок орієнтованості на більшу кількість студентів і більш ефективного використання технічних засобів навчання);

5) нова роль викладача (викладач виступає координатором пізнавального процесу, він покликаний надавати консультативну допомогу при складанні індивідуального навчального плану, в процесі керівництва навчальними проектами і т. ін.) [1, с. 45].

Вважаємо, що організація дистанційного навчання студентів немовних спеціальностей пов'язана з низкою труднощів. Ключовою проблемою дистанційного навчання іноземній мові є складності в розумінні студентами феноменів мови, що вивчається, що обумовлено розбіжністю мовної системи іноземних мов і системи рідної мови і меншою кількістю годин на вивчення мови, що передбачається навчальними планами підготовки студентів немовних спеціальностей.

Для подолання вищевказаної проблеми пропонуємо викладачам готувати короткий зміст теми (“synopsis”), що має на меті роз'яснення важких для розуміння аспектів іноземної мови.

Інша складність полягає в обмеженні іншомовного живого спілкування, що особливо необхідно в процесі навчання іноземній мові студентів немовних спеціальностей. При організації дистанційного навчання викладач зіштовхується з дилемою: необхідність «живого» спілкування в процесі іншомовної підготовки й складністю його реалізації в силу віддаленості учасників освітнього процесу.

Невід’ємною складовою навчального процесу виступає аналіз його результативності, що полягає в діагностиці рівня мовної підготовки студентів.

Складність, з якою стикається викладач на цьому етапі, полягає в об'єктивізації процедури контролю мовленнєвих умінь і навичок студентів, що продиктовано самою суттю дистанційного навчання, в основі якого лежить максимальна автономія студента.

Отже, виходячи з викладеної вище інформації, пропонуємо наступні рекомендації щодо організації дистанційного навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей:

1) стрижневим елементом іншомовного освітнього процесу має бути живе спілкування з використанням можливостей платформ Zoom, Google Meet та ін.

2) підсумкова модульна робота повинна виконуватися в режимі реального часу;

3) в питаннях діагностики іншомовної компетенції пріоритет слід віддавати розмовним темам;

4) рубіжний контроль має здійснюватися за допомогою тестів, що дозволить виявити прогалини в знаннях і скорегувати програму самопідготовки студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Елисеев С. Л. Организация дистанционного обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений. *Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе: материалы III Республиканской научно-практической конференции (с международным участием),* 31 января 2019 г., Минск, Беларусь / БГУ, Каф. английского языка естественных факультетов; [редкол.: А. Э. Черенда (гл. ред.) и др.]. Минск: БГУ, 2019. С. 44-46.

2. Корж О., Романюк Л. В. Особливості дистанційного навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей. *Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень: матеріали міжнародної наукової конференції* (Т. 2), 10 квітня, 2020 рік. (98-100). Луцьк, Україна: МЦНД.

Юлія Біленька,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ СМАРТФОНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У період глобалізації, модернізації та діджиталізації суспільства в цілому та освітнього процесу зокрема, перед освітянами постають нові вимоги та завдання. Вирішення та реалізація яких можлива лише з використанням інтерактивних методів та прийомів навчання, постійним розвитком та удосконаленням знань, умінь та навичок і можливістю їх застосування у практичній діяльності. Розвиток інформаційних технологій та перехід на змішану форму навчання обумовлює використання великої кількості електронних ресурсів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій Smart-освіти. Це сприяє створенню стійкої мотивації учнів до отримання знань.

Навчання, в процесі якого використовуються смартфони називають мобільним навчанням (M-Learning). Теоретичні аспекти мобільного навчання неодноразово висвітлювалися у працях О. Дмитрука, О. Косовської, В. Ткачук, І. Золотарьової, Ю. Триус, Н. Рашевської, А. Авраменко, Г. Дадні, С. Титова, та ін. Однак переваги використання мобільних пристроїв на уроках з англійської мови висвітлено недостатньо.

Вчитель повинен стимулювати комунікативну активність своїх учнів, заохочувати їх до спілкування. Смартфон став невід’ємною складовою життя. Школярі приділяють велику увагу спілкуванню у соціальних мережах, переписці у різних месенджерах. Вчителю потрібно навчитися використовувати переваги телефону під час вивчення англійської мови, який може доповнити традиційний підручник, та зробити процес вивчення мови інтерактивнішим.

Смартфон можна використовувати і за межами аудиторій для виконання та перевірки домашнього завдання. Наприклад: учні виконують проєктну роботу, метою якої є представлення відеоматеріалу на задану тему. Мобільний

пристрій може використовуватися індивідуально, у парах чи при роботі в групах. Вчитель може давати завдання, враховуючи індивідуальні особливості учнів та їхній рівень володіння англійською мовою. Виконання таких завдань з використання смартфону дає можливість працювати їм у зручному темпі, стимулює інтерес до вивчення мови, підвищує рівень мотивації.

Сучасного учня важко уявити із паперовим словником, проте у 65% школярів середньої школи у додатках телефонів є online чи offline словники. Найпопулярніші серед них: ABBYY Lingvo, Leo, Pons, перекладач Google, Redict, Cambridge Learner's Dictionary, Multitran. Обов’язок вчителя пояснити переваги і недоліки різних словників, навчити учнів правильно обирати та користуватися ними.

Нами було виділено наступні переваги використання смартфонів під час вивчення англійської мови:

1. Підвищення інтересу та мотивації до вивчення мови.
2. Можливість використання у різних формах роботи: індивідуальних, парних та групових.
3. Доступність у будь-який час, не лише на уроці.
4. Змога переглянути та повторити вивчене, перевірити свої знання і отримати миттєвий результат після проходження тесту.
5. Економічно, оскільки дає змогу не роздруковувати матеріал, або завантажити потрібну книгу чи підручник.
6. Легкість та швидкість при пошуку потрібного слова чи правила. (Наприклад: використання додатку Quizlet або мережі Інтернет).
7. Наявність безкоштовних додатків.
8. Забезпечення широкого навчального середовища.
9. Перегляд відео та аудіо матеріалів із субтитрами або без них.
10. Практика у спілкуванні (телефон має функцію звукозапису. Учні можуть ділитися з друзями своїми розмовами, записаними у телефоні наприклад через Viber. Також можна спілкуватися з носіями мови).

11. Виконання проєктів. (Наприклад: за допомогою мобільного додатку Vine можна створити і відіслати короткі відеокліпи).

12. Швидкий зв'язок з вчителем чи друзями з класу. (Вчитель може створити групу у Viber для агломовного спілкування, домашніх завдань, пояснень нового матеріалу).

Таким чином існує багато переваг при використанні мобільних пристроїв під час уроку. Однак, не слід забувати, що запорукою успішного уроку є його планування та ґрунтовна підготовка до проведення. Смартфон має стати доповненням до основного підручника, а не основним засобом подачі, обміну та перевірки матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Косик В. Використання мобільних пристроїв та планшетів на базі ОС Android в навчальному процесі. URL: http://www.airo.com.ua/vikoristannya-mobilnih-pristroyiv-ta-planshetiv-na-bazi-os-android-v-navchalnomu-protsesi/ (дата звернення: 12.03.2021).
2. Mobile Phones In The Classroom: Saint Or Sin? URL: http://web.mac.com/mediamama/GovanHighSchool/Mobile_Phones.html. (дата звернення: 10.03.2021).

Ірина Білецька,
доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА ТА ГЕОГРАФІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРЕНЕСЕНИХ ВЛАСНИХ НАЗВ

Перенесення фамільних імен та назв топонімічного походження в загальні назви залишається одним із способів розширення словникового складу англійської мови. Це відбувається шляхом переосмислення назв топонімічного походження і фамільних імен та семантичного словотворення на їх основі.

Аналіз культурно-історичної характеристики перенесених власних назв показав, що в англійській мові, як і в інших мовах, в різні епохи з’являються назви, що включають власні назви різних сфер ономастичного простору. Власні назви отримують лише ті предмети, які становлять особливий інтерес для

людини. Вони протиставляються широкому класу загальних назв, які є узагальненою назвою однорідних предметів.

Генетичний зв'язок перенесених назв з власними назвами, від яких вони утворені шляхом переносної номінації, має кілька різновидів, що відповідають характеру відносин між носіями цих власних назв та предметами, на які ці назви перенесені. Ці різновиди генетичного зв'язку є мотивуванням або внутрішньою формою перенесених назв.

Для перенесених власних назв, утворених шляхом номінації, можна виділити наступні види внутрішніх форм:

- присвоєння відкритому предмету імені відомої історичної постаті: *samarskite* – мінерал, названий в 1847 німецьким геологом Густавом Розі на честь російського гірського інженера, полковника Самарського;

- перенесення імені історичної особи на введений нею в моду предмет: *raglan* – плащ з особливим кроєм плечей, на честь англійського генерала Фіцроя Сомерсета Раглана.

Характерною особливістю перенесених власних назв є історична стійкість в мові, зумовлена чіткою предметною співвіднесеністю.

• Побутові реалії:

До побутових реалій відносяться власні назви окремих неживих предметів: посуд, одяг, взуття, аксесуари. Наприклад: *Long Eliza* – синя з білим китайська ваза, на якій зображені високі жіночі фігури; *egg-shell China* – порцеляна «яєчна шкаралупа» (вищий сорт порцеляни), тонка порцеляна; *Dorothy bag* – сумочка Дороті (у вигляді мішечка, що стягують тасьми), дамська сумочка-мішечок.

• Символіка:

Наприклад: *Union Jack* – державний прапор Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. Назва виникла в 1604 р. при Якові I. Після унії Англії з Шотландією в 1603 р. англійський прапор був з'єднаний з шотландським, а після унії з Ірландією в 1801 р. – з ірландським; *The British*

Lion – «британський лев», Великобританія, Англія. Лев – національна емблема Великобританії. Вираз вперше зустрічається в поемі Дж. Драйдена.

Історичний потенціал власної назви, проявляється в тому, що вона нерозривно пов’язана з різноманітними сферами людської діяльності. Назва – це один з продуктів людської культури. Вона виникає в колективі, з потреб колективу і відбиває риси, значущі для колективу. Епоха і рівень знання людства накладають свій відбиток на назву.

Аналіз географічної характеристики власних назв показав, що стійкі сполучення з географічними назвами виникли за різними асоціаціями, серед яких відзначена виробнича ознака, пов’язана з цією місцевістю або подією, що відбувалися в певній місцевості. Вони є джерелом мовленнєвої, мовної та енциклопедичної інформації, що розуміється як комплекс знань про об’єкт. Реалії, що позначаються топонімами цієї групи, тісно пов’язані з географією та історією країни, традиціями, що існують в тій чи іншій місцевості Англії, або характерними рисами жителів окремих областей. Топоніми – велика і цікава група не тільки з точки зору ономастики, а й з країнознавчої точки зору.

Вирази, в яких фігурують назви вулиць, районів, пам’яток Лондона, англійські графства, міста, річки, донесли до нас старі назви нині існуючих місць, вони нагадують про події, що відбувалися колись на площах і вулицях Лондона.

Топоніми, тобто власні назви географічних об'єктів повсюдні і завжди супроводжують наше мислення. Без них немислима цивілізація, спілкування між народами і країнами. Розвиток культури та науки і міжнародні зв’язки, що розвиваються, призводять до розширення запасу географічних назв в нашій мові. У цьому полягає номінативна, адресна функція топонімів.

За класифікацією топоніми діляться на індивідуальні та групові.

До індивідуальних топонімів відносяться стійкі поєднання з компонентом-топонімом, який є повністю невмотивованим в загальному значенні цього поєднання, а інший компонент зберігає своє пряме значення. Наприклад: *Cheshire Cheese* – чеширський сир (старовинний готель в Лондоні;

славиться традиційними англійськими стравами); *Indian summer* – золота осінь; *Dutch reckoning* – рахунок, який шинкар збільшує в разі протесту відвідувача, що виражає невдоволення занадто великою сумою (чим більше протестує відвідувач, тим вищим стає рахунок).

У групові топоніми включені топоніми з народною етимологією, які пояснюються за зовнішньою співзвучністю, за випадковою фонетичною подібністю, без урахування історичних умов, що призводить до повного переосмислення географічної назви і викликає нові асоціації. Наприклад: *Chinese characters* – китайські ієрогліфи; *from China to Peru* – від Китаю до Перу, від одного кінця країни до іншого; *castles in Spain (castles in Spain (або in the air))* – повітряні замки, порожні мрії.

• **Астіоніми (назви міст):** *Oxford grouper* – член Оксфордської групи, релігійного руху, заснованого американським євангелістом Френком Бухманом з Оксфордського університету, що дотримується чотирьох стандартів: абсолютної чесності, чистоти, любові і безкорисливості; *Bronx cheer* – свист, присвист, пирхання (гучний глузливий звук осуду, критики, глузування).

• **Урбаноніми (назви вулиць):** *the three tailors of Tooley Street* – невелика група людей, яка вважає себе представниками всього народу (дослівно: троє кравців з вулиці Тулі); *Tyburn blossom* – юний правопорушник (Tyburn – колишнє місце публічної страти в Лондоні); *Bond Street* – одна з найбільш жвавих вулиць в західній частині Лондона, відома своїми модними магазинами.

• **Гідроніми (назви річок):** *Mississippi marbles* – гральні кості; *to set the Thames on fire* – зробити що-небудь незвичайне, надзвичайне, дістати місяць з неба.

• **Комоніми (хоріоніми) (назви сільських поселень):** *A Gretna Green marriage* – назва села на кордоні з Шотландією, де біглі закохані могли обвінчатися без надання відповідних документів; *Barbizon school* – барбізонська школа живопису (за назвою села поблизу Парижа).

• **Пелагоніми (назви морів):** *The mistress of the Adriatic* – володарка Адріатики, Венеції.

Реалії, що позначаються стійкими сполученнями, що включають топоніми, тісно пов'язані з географією та історією країни, традиціями, що існують в тій чи іншій місцевості.

В результаті аналізу цієї групи було виявлено, що для топонімів характерний багатий семантичний зміст, зумовлений проявом різноманітності їх соціально-особистісних фонових семантичних доль. Однак топоніми можуть вживатися і з метою ідентифікації будь-яких об'єктів дійсності.

Прояв топонімами свого лексичного фону знаходиться в прямій залежності від логіко-семантичної структури речення. В реченнях характеристики топонімів реалізують свій багатий лексичний фон.

В результаті етимологічного аналізу відбувається процес осмислення багатьох стародавніх географічних назв, які зараз сприймаються з новим змістом і значенням, який не має нічого спільного з вихідним.

Ольга Бісик,
магістрантка II курсу,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ПОРІВНЯННЯ ЯК ЗАСІБ ПЕРЕДАЧІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ЛЮДИНИ В СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Постановка проблеми. У кінці XX – на початку XXI ст. одним із найважливіших напрямків у лінгвістичних дослідженнях став антропоцентризм, який охопив усі галузі наукової діяльності. Антропоцентричний принцип у мовознавстві виражається насамперед через фразеологічний фонд будь-якої мови, який є джерелом виразності, образності, емоційності й оцінюваності, оскільки фразеологізми здатні точно передавати сприйняття навколишньої дійсності носіями мови. Сьогодні в наукових розвідках ідея антропоцентризму стала ключовою, оскільки з позицій антропоцентричної парадигми людина пізнає світ через усвідомлення себе,

своєї діяльності в ньому, а тому вивчення емотивних станів людини в площині фразеології на матеріалі французької мови є **актуальним** і своєчасним.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що проблему мовного вираження емоційних станів людини вивчали мовознавці Ю. Апресян, Д. Добровольський, І. Синельникова та інші.

Мета статті – розглянути репрезентацію емоційних станів людини за допомогою фразеологічних порівнянь сучасної французької мови.

Виклад основного матеріалу. Фразеологічні порівняння утворюють окрему групу фразеологізмів, які виражають емоційні стани людини (ЕС). Серед різних типів порівнянь виділяють індивідуальні, загальні й стійкі, або компаративні фразеологізми (КФ).

Образні вислови – це один із найбільш ефективних засобів передачі емоційних станів. В основі образного вираження емоційного стану в мові лежить принцип уподібнення до того, що не доступне прямому спостереженню (реакції душі) й може спостерігатися безпосередньо (реакції тіла, останні можуть виявитися ключем до того, що відбувається в душі людини) [1, с. 461]. Уявлення про реакції тіла, які лежать в основі значення стійкого вислову, продовжують існувати в семантичній структурі звороту в ролі його образного складника [2, с. 70].

Так, образний компонент фразеологізму *trembler comme une feuille* «дрижати як осиковий листок» міститься в компаративній лексемі *comme une feuille*. У цьому разі ЕС «Страх» передається образним порівнянням з об’єктом живої природи: – *Il tourne vers moi un visage décomposé. Il tremble comme une feuille* [5]. – *Він повертається до мене. Обличчя його спотворене. Він дрижить від страху*.

Образні фразеологічні порівняння французької мови передають емоційні стани людини, водночас здійснюючи емоційний вплив на реципієнта. Такі порівняння передають реципієнту настрій агенса, наприклад: вислів *pleurer comme une source* «обливатися гіркими сльозами» передає ЕС «Горе» і виступає стимулятором пригніченого настрою: – *Jeanne, dans sa chambre, se*

lassait déshabiller par Rosalie qui pleurait comme une source [4]. – *Жанна у своїй кімнаті дозволила себе роздягнути Розалі, яка обливалися гіркими сльозами*.

За способом вираження домінантної лексеми у французьких ФО виділяються дієслівні й ад'єктивні КФ. Домінантна лексема дієслівних фразеосполучень може бути представлена:

1. Конструкцією дієслово + прикметник, наприклад: *être aise comme rat en paille* «бути дуже задоволеним». Для цього типу ФО можна застосувати формулу *Vpass + comme + N (pr.+N).*

2. Домінантна лексема представлена неперехідним дієсловом за формулою *Vt + comme + N,* наприклад: *souffrir comme une roué* «зазнавати сильного горя, дуже страждати».

3. Займенникове дієслово виступає в ролі домінантної лексеми компаративного фразеологізму за формулою Vpron + comme + N (pr.+N+pr.+N): *s'amuser comme un limaçon sur un tuyau de poêle* «дуже радіти» [3].

Другу групу складають ФО, у яких домінантною лексемою є іменна частина мови. Так, емоційний стан «Щастя» передається фразеологічними порівняннями з прикметниками в ролі домінантної лексеми за формулою *Adj + comme + N: heureux comme un roi* «божевільно щасливий».

Компонентний аналіз ФО показує, що більшість французьких компаративних фразеологізмів зі значенням емоційних станів людини в ролі домінантної лексеми має дієслово з універсальною формулою *V + comme + N: admirer comme une brute* «умлівати в захваті, захоплюватися» (ЕС «Захоплення»); *errer (rôder, traîner) comme une âme en peine* «ходити як неприкаяний, не знати спокою» (ЕС «Тривога/Хвилювання»): – *Elle rôdait autour de lui comme une âme en peine: elle eut souhaité de trouver les mots qui lui eussent fait du bien ...* [7]. – *Вона ходила навколо нього як неприкаяна, їй хотілося знайти слова, які б утішили його…*

Кількісний аналіз дієслівних і ад'єктивних КФ виявив перевагу перших: з 56 ФО дієслівних 38, ад'єктивних – 18. Домінантна лексема КФ зі значенням

емоційних станів людини є нечисленною на відміну від компаративної лексеми, яка може бути такого типу:

1. Цільнооформлена лексична одиниця, наприклад: *aigre (acide) comme verjus* «дуже роздратований».

2. Словосполучення*: heureux comme un coq en pâte* «безмірно щасливий»; *heureux comme un poisson dans l'eau* «дуже щасливий»: – *Ne te fais pas de mauvais sang, je suis heureux comme un poisson dans l'eau* [6]. – *Не смій хвилюватися через мене, я тут як риба у воді.*

3. Підрядна частина складного речення: *être surpris comme une poule qui a couvé des canards* «бути дуже здивованим».

Вираження різних емоційних станів за допомогою французьких компаративних фразеологізмів досягається шляхом порівнянь з об'єктами живої й неживої природи, а також з образами біблійних персонажів. Так, почервоніння обличчя людини, яка соромиться, порівнюється з кольором стиглого помідора (*rougir comme une tomate*), а стани гніву, хвилювання, здивування, радості передаються за допомогою порівнянь з образами тварин і комах: *tourner comme un lion (un fauve) en cage* «дуже хвилюватися»; *méchant comme une teigne* «злобний, злюка»; *bondir (se jeter) comme un tigre* «скочити з місця (від обурення, здивування, радості)». ЕС «Спокій» репрезентується за допомогою компаративної фразеологічної одиниці *être comme un saint dans sa niche* «бути зовсім спокійним, непорушним». Біблійні образи також трапляються в компаративних фразеологізмах, які виражають страх, наприклад: *craindre comme Satan* «дуже сильно боятися (боятися як Сатану)».

Отже, французькі фразеологічні порівняння виступають різновидом фразеоемотивів. За способом вираження домінантної лексеми виділяються дієслівні й ад'єктивні компаративні фразеологізми. Домінантна лексема дієслівних фразеосполучень може бути представлена конструкцією дієслова й прикметника, неперехідного дієслова, займенникового дієслова. Компаративна лексема у складі ФО може бути виражена лексичною одиницею, словосполученням, підрядною частиною. Вираження емоційних станів за

допомогою компаративних фразеологізмів відбувається шляхом порівнянь з об'єктами живої й неживої природи, а також з біблійними образами. Порівняння не тільки яскраво й образно передають емоційні стани людини, але й виступають у ролі способу пізнання світу й закріплення результатів цього пізнання в культурі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды: в 2 кн. М.: Яз. рус. культуры: Вост. лит., 1995. Т. II: Интегральное описание языка и системная лексикография. 767 с.
2. Добровольский Д. О. Образная составляющая в семантике идиом. *Вопросы языкознания*. 1996. № 1. С. 71–93.
3. Синельникова И. И. Фразеосемантическое поле «Эмоциональные состояния человека» (на материале французского языка). дис. ... кан-та филол. наук: 10.02.05 – романские языки; Белгородский гос. ун-т. Белгород, 2008. 226 с.
4. Maupassant G. de. Une Vie. Paris: Librio, 2003. 185 p.
5. Navarre J. Le Jardin d'acclimatation: roman. Paris: Livre de Poche, 1981. 379 p.
6. Pagnol M. Fanny. Paris: Fallois, 2004. 189 p.
7. Rolland R. Jean-Christophe. 2: Le matin. Paris: A. Michel, 1929. 223 p.

Марина Богомаз,
магістрантка II курсу,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИРАЖЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ У ШВЕЙЦАРСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ВАРІАНТІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Сьогодні в мовознавстві у зв'язку з посиленою увагою лінгвістів до питань міжкультурної комунікації, вивчення яких можливе лише на ґрунті міждисциплінарних досліджень, особливої актуальності набув аналіз національно-культурної специфіки вербальної й невербальної поведінки носіїв різних національних культур. І насамперед мова є однією з ознак, за якою одну націю відрізняють від іншої, причому в ній відображаються ментальність, стереотипи й світогляд етносу. Тому вивчення функціонування полінаціональної мови в різних ареалах її поширення неможливе без урахування особливостей культури, звичаїв і традицій її носіїв. З огляду на це дослідження національних територіальних варіантів французької мови має

опиратися насамперед на специфіку картини світу, яка склалася в того чи того народу. Саме такий підхід до вивчення особливостей франко-швейцарської мови зумовив **актуальність** нашої наукової розвідки.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що специфічні риси національного варіанта французької мови у Швейцарії досліджували Т. Вендіна, М. Гревіс, Дж. Кнехт, А. Петер, Г. Соколова, В. П'єргумбер, А. Тібо.

Мета статті – виявити специфіку лексичних засобів вираження експресивності в національному варіанті французької мови Швейцарії.

Виклад основного матеріалу. У швейцарському національному варіанті французької мови на лексичному рівні існують такі способи вираження експресивності, які відрізняються від мовленнєвих засобів загальнофранцузької мови. Загалом експресивність – це властивість певної сукупності мовних одиниць, яка забезпечує їх здатність передавати суб'єктивне ставлення мовця до змісту або адресата мовлення, а також сукупність якостей мовлення або тексту, організованих на основі таких мовних одиниць [1, с. 189]. У «Словнику лінгвістичних термінів» мовне поняття «експресія» трактується як «виразово-зображальні властивості мови, що виявляються в лексичних, словотворчих і граматичних засобах (в експресивній лексиці, особливих афіксах, тропах, стилістичних фігурах) і які надають мові образності та емоційної забарвленості» [2, с. 74].

Загальною функцією експресивності є вираження або стимуляція суб'єктивного ставлення до сказаного. З боку мовця/того, хто пише це посилення, виділення, акцентування висловлювання, відступ від мовленнєвого стандарту, норми, вираження почуттів, емоцій, настроїв, надавання висловлюванню емоційної сили, оцінка, досягнення образності і створення естетичного ефекту. З боку слухача/читача це утримання й посилення уваги, підвищення рефлексії, виникнення емоцій і почуттів [3].

Для нашого дослідження швейцарського варіанта французької мови цікавим є вислів «*au monde*», який трапляється в художніх творах: *«J'etais en*

train de me dire: «Qu'est-ce que j'ai ***au monde*** *à foutre ici?» lorsque, sur caprice du ciel, la lumière de fin d'après-midi est d'un coup devenue très belle, faisant briller la branche de gui encore suspendu à la porte, traversant des liquides d'une coloration douteuse»* [5, с. 61]. Він з'явився у французькій мові Швейцарії в кінці XIX ст. і здебільшого використовується в заперечних і питальних реченнях [12].

Словосполучення *«verra voir»* позначає у французькій мові Швейцарії «там побачимо, буде видно»: «*Le Vaudois est un homme de* ***verra voir****, du ça dépend»* [7, с. 110]. У Швейцарії ЛО «*voir»* зазвичай замінює «*done*»: «*Voyons voir!*», «*Ecoutez voir!»,* «*Dis voir*» і т. ін. [13, с. 762]. Такі висловлювання дуже часто трапляються в розмовному мовленні: «*Eh l'Apôtre, criaient les types,* ***avale voir*** *ce couteau-là! lis montraient leurs faux, les malins, ou bien le soc d'une charrue. L'Apôtre ne se demontait pas*» [7, с. 44];

«*D'autres sont les grands-pères des Vaudois* ***verra-voir*** *et ça dépend, ils ont la puce à l'oreille, mais il y a un si grand lac entre la Savoie et l'occupant*» [там само, с. 110].

Вигук «*ou bien?»* ставиться в кінці речення й слугує синонімом до «*n'est-ce pas?»,* «*oui ou non?*». Він, найімовірніше, є перекладом німецького «*oder?*», що використовується в тому самому значенні*: «Le tir pour lui comme pour mon père était du sport Suisse, non acte de l'agression.* ***Ou bien?*** *Tirant sur la cible, imaginait-il parfois que c'était un homme qu'il visait?»* [14, с. 14]. Це є свідченням того, що франко-швейцарська мова зазнає впливу німецької, якою володіють близько 70% населення країни.

ЛО «*bon*» у французькому варіанті Швейцарії означає «досить» і надає реченню позитивної модальності. У словнику «Dictionnaire Suisse Romand» її значення тлумачиться так: «*un modalisateur d'énoncé servant à exprimer un jugement favorable sur le contcnu de l'énoncé*» [13]. У такому самому значенні слово стало використовуватися у франкомовній Швейцарії на початку XIX ст.: «*... ils touchaient le livre: – C'est combien? Ils le feuilletaient, il le soupesaient, ils le pressaient, le faisant passer d'une main à l'autre, ah il est lourd, il est* ***bon*** *lourd… oui, je le prends mais vous m'écrirez quelques chose?*» [6, с. 231]. Уважалося, що

це германізм [11]. Але якби йшлося про кальку з вислову *«es ist schön warm»,* то у французькій мові воно звучало б «*il fait beau chaud*», а вислову *«es ist schön warm*», який можна перекласти як «*il fait beau chaud*», не існує ні в німецькій мові, ні в її діалектах. Очевидно, у Швейцарії збереглася тенденція французької мови використовувати деякі прикметники у функції прислівника (*grand ouvert, fort aimable, fin prêt*).

Фразеологічні одиниці мають більше експресивних можливостей, ніж ЛО, їхня експресивність полягає у виражальних засобах: у їхній здатності виражати ставлення до позначуваних явищ, давати їм оцінку, характеристику [4]. Розглянемо вислів «*payer le lard du chat*», який означає у франкомовній Швейцарії «заплатити дуже дорого» й використовується у всіх кантонах, крім Вале й Фрибургу: «*Ils ne venaient pas en honteux bourgeois de Calais se faire donner des leçons d'idéologie, ils avaient* ***payé le lard du chat*** *pour voir, apprendre, comprendre un peu, être èmus, rire*». Походження цього гельветизму невідоме; уперше він з'явився в 1912 р. у тексті кантону Во [12].

Вислів «*comme que cornme*» є синонімом словосполучень «*de toute façon», «quoi qu'il soit*» [7, с. 249]. Наприклад: «*...monsieur le soussecrétaire général le remarquera bien,* ***comme que comme»*** [8, с. 142]. Сьогодні він уживається все рідше, можливо, тому, що сприймається як типово швейцарський: «*...les gars, qui travaillent des quinze, seize heures par jour sans présenter une seule revendication, et qui le feront jusqu'à ce que nous soyons tranquilles,* ***comme que comme****... L'expression Suisse surprit Kyo*» [10, с. 224]. У всіх лексикографічних джерелах він уважається германізмом, перекладом слова «*sowieso*» – «у будь-якому разі». Отже, німецьке слово «*so»* – «так, таким чином» прирівнюється до французького «*comme*» – «як». Можлива інша думка, представлена у праці М. Гревісса «Le bon usage», на наш погляд, більш слушна. Науковець розглядає вислів «*comme que comme*» як варіант конструкції «*comme que + subj*» – «таким чином, що..» І те, що вислів *«comme que comme»* трапляється й у Франції, і в регіонах Франш-Конте й Савойя, лише підтверджує це [9].

Крім цього, ми помітили використання у швейцарському варіанті французької мови віддієслівних прикметників там, де в мові метрополії вживається дієприкметник минулого часу. За приклад наведемо цитату з твору А. Коена «La belle du seigneur»: «*Les jambes toutes enfles*» [8, с. 426]. У цьому вислові, замість ЛО «*enflé»,* уживається слово «*enfle».* Воно часто використовується в розмовному мовленні, рідше в художньому стилі. Іншими прикладами цього явища можуть слугувати «*trempe*» (замість *trempé)*, «*gonfle*» (замість *gonflé*) і «*arrête»* (замість *arreté*).

Таким чином, у швейцарському національному варіанті французької мови можна виокремити особливості використання елементів експресивної лексики. Здебільшого це сталі вислови, які вживаються в розмовному мовленні (для підсилення експресії в питальних та окличних речення), вигуки, фразеологічні одиниці, віддієслівні прикметники.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вендина Т. И. Введение в языкознание. М.: Изд.-во Юрайт, 2019. 333 с.
2. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. К.: Вища школа, 1985. 360 с.
3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 711 с.
4. Соколова Г. Г. Лексико-фразеологические гельвецизмы французского языка. *Романоязычные и германоязычные ареалы (языковые ситуации, интерференции, региональные различия)*: межвуз. сб. науч. тр. Л.: ЛГПИ, 1983. С. 8–76.
5. Bouvier N. Journal d'Aran et d'autres lieux. Paris: Payot & Rivages, 2001. 166 p.
6. Chessex J. Carabas. Lausanne: Cahiers de la Renaissance Vaudoise, 1971.
7. Chessex J. Portrait des Vaudois. Vevey: l'Aire, 1982.
8. Cohen A. Belle du Seigneur. Paris: Gallimard, 1998. 1109 p.
9. Grevisse M., Goosse A. Le Bon Usage. 14e édition. De Boeck & Larcier s.a., 2007. 1600 p.
10. Malraux A. La condition humaine. Paris, Gaillimard, 1972. 321 p.
11. Peter A. Vocabulaire usuel de la langue française, contenant un choix de mots dont la connaissance est indispensable à ceux qui veulent parler et écrire avec élégance et facilité. Genève: Barbezat et Delarue, 1828. 360 p.
12. Pierrehumbert W. Dictionnaire historique du parler neuchâtelois et Suisse romand. Neuchatel: Attinger, 1926. 763 p.
13. Thibault A., Knecht J. Dictionnaire Suisse Romand: particularités lexicales du français contemporain. Genève: Zoe. 2004. 885 p.
14. Z'Graggen Y. La nuit n'est jamais complète. Vevey: l'Aire, 2001. 308 p.

Яків Бойко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЕЙ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ГРОМАДЯН В США

Варто зазначити, що на початку XXI століття в США розпочалася серйозна робота щодо створення ефективної моделі формування екологічної культури майбутніх громадян. Одна із перших спроб була здійснена ще в середині 70-х років XXI століття. Трьохвимірна модель була запропонована в 1974 році Шкільною радою у штаті Вірджинія і пізніше опублікована Р. Лукасом (1979). Вона часто згадувалася різними дослідниками (Д. Палмер, Д. Уззел та ін.) та адаптована відповідно до розвитку суспільства. Як зазначалося Д. Палмер, С. Стерлінгом і Д. Купером, у моделі існують три компоненти, які використовуються для організації і планування екологічної освіти та виховання, що є базовими складовими екологічної культури. Як стверджує Д. Палмер, модель складається з двох підсистем – формальної і неформальної, обидві з яких включають три компоненти: когнітивний, етичний і діяльнісний. Ці компоненти наводяться на основі визначень та описів, що запропоновані в працях згаданих науковців.

В основу моделі покладено положення про те, що екологічна культура є частиною загальнолюдської культури і носить емпіричний характер. Основне завдання полягає в формуванні знань про природу та природні системи при використанні дослідницької діяльності і в розвитку розуміння навколишнього середовища, його цінностей і складних взаємодій елементів природних та людських систем.

При цьому екологічна освіта вбачає в природі засіб і джерело навчального процесу для того, щоб залучити дітей до дослідницької діяльності, сформувати особистий досвід, сформувати широке коло навичок дослідження і спілкування. Етичний елемент, що є основою екологічного виховання, тут

домінує.

Ціннісне ставлення до природи відображає етичний елемент екологічної культури. Вона наголошує на розвитку особистої етики, відчуття відповідальності і неформального занепокоєння навколишнім середовищем, а також націлена на створення позитивного турботливого ставлення до навколишнього середовища.

Модель формування екологічної культури П. Джіолітто (1997) є статичною моделлю, відповідно до якої існують теж три виміри: когнітивний, етичний і діяльнісний. Перший вимір – когнітивний, він включає рівень знань і навичок про довкілля, які допомагають вивчати, зрозуміти та захищати навколишнє середовище. Другий – етичний – передбачає виховання цінностей. Останній – діяльнісний – полягає у формуванні особливих моделей поведінки і позитивного ставлення до навколишнього середовища.

Стерлінг і Купер в 2001 році презентували дві моделі формування екологічної культури, через яку особистість прогресує, під час якої вона стає культурною в сфері навколишнього середовища. Обидві моделі включають п’ять компонентів. Перша модель – лінійна передбачає, що особистість проходить всі етапи формування екологічної культури в точній послідовності один за одним: усвідомлення – розуміння і знання – навички – ставлення і цінності – дії.

Як зазначають вище вказані науковці, особистість може пройти через ці етапи формування екологічної культури в різній послідовності. Учень може пройти один чи декілька етапів одночасно. Це доводить, що процес формування екологічної культури за цією моделлю є більш складним і взаємопов’язаним, ніж за лінійною.

Отже, С. Стерлінг і Д. Купер пропонують версію нелінійної моделі, в якій всі елементи взаємопов’язані і доповнюють один одного.

Варто зазначити, що американська дослідниця О. Бартош, здійснюючи аналіз різних моделей формування екологічної культури, погоджується з думкою вітчизняних дослідників цієї проблеми В. Клімова і А. Уколова, які

запропонували модель формування екологічної культури школярів, відповідно до якої її структурними елементами є: когнітивний, нормативний, ціннісний і діяльнісний.

Когнітивний елемент передбачає фундаментальні знання про взаємодію людини і навколишнього середовища, розуміння мети і завдань процесу збереження природи та глобальних проблем довкілля і способів їх розв'язання. Цінності включають розуміння цінності самого навколишнього середовища (когнітивні, етичні, практичні цінності тощо), здатності дати раду людській діяльності в межах навколишнього середовища і передбачати можливі зміни в навколишньому середовищі як результат такої діяльності на різних рівнях. Нормативний елемент має справу з етичними, естетичними й екологічними нормами використання навколишнього середовища та моделями поведінки особистостей, груп і суспільства в довкіллі. Діяльнісний елемент передбачає, що діяльність і методи спрямовані на розвиток когнітивних, практичних і поведінкових екологічних навичок (здатність оцінити ситуацію, вибрати правильне рішення, розвиток особистісних рис учня тощо).

Необхідно підкреслити, що саме Д. Палмер першим сказав, що для формування екологічної культури потрібно використовувати не статичний, а динамічний варіант моделі, який враховує індивідуальні особливості й особистий досвід учнів. У цьому випадку три складові моделі виступають сферами, які постійно обертаються. Інша різниця полягає в тому, що основним елементом моделі є "формуючий вплив". Цей елемент може стати більш важливим, ніж вплив програм формальної освіти, тому що він презентує поєднання особистісного досвіду і формальної освіти. Без цього фактору неможливо розвинути достатній рівень знань, навичок і цінностей, які сформують етику й усвідомлення навколишнього середовища. Хоча формуючий вплив використовує досвід програм формальної освіти, він існує незалежно від програм. Отже, його можна вважати як основу для всього процесу формування екологічної культури.

Інша модель була розроблена Північноамериканською асоціацією

екологічної освіти, зокрема такими вченими, як Л. Волк і Б. Макбет, відповідно до якої екологічна культура повинна включити сім складових: вплив різних факторів, що дозволяють особистості розмірковувати і діяти правильно щодо навколишнього середовища, екологічні (чи концептуальні) і соціополітичні знання (включають розуміння політичних, культурних і соціальних аспектів навколишнього середовища), знання проблем довкілля, когнітивні навички (здатність аналізувати, синтезувати й оцінювати факти та дані), відповідальна поведінка стосовно довкілля і додаткові вирішальні чинники.

У загальному, здійснюючи аналіз запропонованих американськими науковцями моделей, формування екологічної культури передбачає: 1. Вивчення екології як педагогічної науки не лише за своїм змістом, а й за метою, структурою і навчальними методами. 2. Цілісний розгляд фундаментальних систем, ніж їх окреме вивчення. 3. Використання холістичних поглядів, які близько поєднують економіку, людські цінності і навколишнє середовище. 4. Діяльнісний підхід, який розвиває почуття значущості і поваги до всієї екосфери та формує екологічну відповідальну поведінку у повсякденному житті. Ці положення органічно поєднують емоційне співпереживання, що базується на глибоких і широких знаннях на основі холістичного бачення екології та навколишнього середовища.

Отже, сформульовані моделі формування екологічної культури учнів дають загальне уявлення про тенденції в підходах до організації й здійснення екологічного виховання та екологічної освіти в американській школі, побудовані на гуманістичних ідеалах взаємин людини з природою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Lukas A.M. Environment and education: conceptual issues and curriculum implications. Melbourne: Australian International Press and Publications, 1979. 129 p.

2. Palmer J.A. Beyond Science: Global imperatives for environmental education in the 21st century. *In Environmental education for the 21st century: international and interdisciplinary perspectives*, ed. P.J. Thompson, 3–11. New York: Peter Lang, 1997. 384 p.

3. Palmer J.A. Research matters: a call for the application of empirical evidence to the task of improving the quality and impact of environmental education. *Cambridge Journal of Education*. 1999. Vol. 29, №3. P. 379–396.

4. Sterling S. and Cooper G. 1992. In touch: environmental education for Europe. Surrey, UK: WWF, Panda House. 131 p.
5. Uzzell D. Education for environmental action in the community: New roles and relationships. *Cambridge Journal of Education*, 1999. Vol. 29, №3. P. 397–413.

Ілона Бойчевська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

Людмила Веремюк,
кандидат педагогічних наук,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ MOODLE ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Сьогодні в нашій країні створено технічні передумови для запровадження та широкого використання дистанційного навчання, а Інтернет-ресурси користуються все більшою популярністю серед молоді. Для забезпечення ефективного навчання педагогам потрібні ефективні та корисні засоби дистанційного навчання. Така ситуація доводить актуальність використання засобів дистанційного навчання, адже за допомогою засобів дистанційного навчання можна успішно продовжувати проводити навчання в умовах карантину.

Вивченню основних характеристик Moodle присвячені роботи науковців Харашима (Harashima), Робб (Robb), Брандл (Brandl), Су (Su), Коулта Фостер (Cole & Foster), Ямада (Yamada), Міязо (Miyazoe). Серед вітчизняних учених перспективи дистанційної освіти та проблеми використання новітніх інформаційних технологій розглядають В. Дацюк, І. Булах, Р. Гуревич, Т. Кашицин, В. Романюк, Т. Ящур та ін.

Спосіб імплементації дистанційної освіти можна розділити на дві категорії синхронного та асинхронного навчання, причому кожна категорія має свої переваги. При синхронному вивченні мови всі учасники одночасно, хоча і

не в одному місці, з'єднані один з одним за допомогою спільної мережі. Наприклад, такий підхід можна застосувати на практиці за допомогою відеоконференцій. Більше того, це передбачає справжнє відчуття перебування всередині класу, оскільки кожен учасник може динамічно брати участь у процесі навчання.

Асинхронне навчання, з іншого боку, пропонує можливість отримати користь у класі в будь-який час незалежно від часових обмежень. Прекрасним прикладом є відеоблоги, студенти можуть завантажувати записані матеріали та використовувати їх у зручний для них час. Студенти можуть слухати / дивитись лекції професора стільки, скільки потрібно. Це пропонує вирішення потенційних проблем, оскільки студенти можуть переглядати проблемні області в міру необхідності [2, с. 8]. Гнучкість у розкладі та послідовність на практиці є головними перевагами асинхронного дистанційного навчання.

Існує третій спосіб навчання, який є «змішаним навчанням». Змішане навчання, суміш синхронного та асинхронного навчання, пропонує переваги як традиційних класів на базі кампусу, так і більш дистанційних. На думку Л. Кушмар та Л. Колот, в моделі змішаного навчання сучасного освітнього середовища можна виділити три основних компоненти, що функціонують у постійному взаємозв'язку: 1. Очне навчання (face-to-face) – традиційний формат аудиторних занять викладач – студент. 2. Самостійне навчання (self-study learning) – передбачає самостійну роботу студентів. 3. Онлайн навчання (online collaborative learning) – робота студентів і викладачів в режимі онлайн [3].

Загальнопоширена платформа Moodle – модульне об'єктно-орієнтоване середовище дистанційного навчання використовується не тільки у процесі організації дистанційного навчання, але й для підтримки традиційного освітнього процесу у ЗВО. Електронне навчальне середовище Moodle – це навчальний курс, що має систему пов'язаних між собою сторінок, переміщення яких здійснюється за допомогою гіперпосилань.

Зараз налічується більше 68 тисяч зареєстрованих Moodle сайтів у 235 країнах світу (як східних, наприклад, Китай, Тайвань, так і західних: Австралія, Америка, Великобританія та інших), 28 мільйонів користувачів та 2,5 мільйони курсів. Серед найвідоміших користувачів даної платформи можна виділити: Лондонську школу економіки, Державний університет Нью-Йорка, Відкритий університет Великобританії та компанії-гіганти Майкрософт [1, с. 43–50].

Необхідно зазначити, що існує декілька форматів створення електронних навчальних курсів у системі інформаційного середовища Moodle, серед них наведемо такі:

– формат-календар або потижневий формат, де навчання на курсі та структурування навчального матеріалу відбувається потижнево із вказаним точним терміном початку та закінчення як кожного тижня, так і всього курсу;

– формат-структура або тематичний, структурування якого (навчального матеріалу та навчання на курсі) організовується за модулями, темами, розділами, визначеними програмою курсу. Він вважається одним із найбільш прийнятних форматів при організації навчання студентів за дистанційною формою [1, с. 43–50];

– формат-форум, де навчальний курс організовується за допомогою одного великого форуму.

В системі Moodle викладач може за своїм бажанням використовувати як тематичну, так і календарну структуризацію курсу. При тематичній структуризації курс поділяється на секції за темами. При календарній структуризації – кожний тиждень вивчення курсу являє собою окрему секцію. Така структуризація зручна при дистанційній організації навчання й надає можливість студентам правильно планувати свою навчальну роботу [4, с. 86–95].

Електронний навчальний курс містить матеріали у текстовому та графічному вигляді, відео- та аудіоматеріали, вправи, практикуми, лабораторні роботи та має таку загальну структуру: Загальні відомості про курс: новини курсу; мета і завдання курсу; програма (робоча програма) курсу; індивідуальні

навчально-дослідницькі завдання; завдання для самостійного опрацювання; форми контролю та критерії оцінювання навчальної діяльності студентів з курсу; перелік друкованих та інших інформаційних ресурсів з курсу; глосарій курсу.

Редагування змісту курсу проводиться автором курсу в довільному порядку й може легко здійснюватися безпосередньо в процесі навчання. Досить легко до електронного курсу додаються різні елементи: Лекція, Завдання, Форум, Глосарій, Wiki, Чат і т.д. Для кожного електронного курсу існує зручна сторінка перегляду останніх змін на курсі.

Moodle має не тільки багатофункціональний модуль для тестування, але й надає можливість оцінювати роботу студентів, що виконувалася в таких елементах курсу як Завдання, Форум, Wiki, Глосарій і т.д., причому оцінювання може здійснюватися за шкалами, створеними самим викладачем. Всі оцінки можуть бути переглянуті за допомогою журналу оцінок курсу, який має багато налаштувань для відображення та групування оцінок.

Однак, близько 10 відсотків вважають платформу незрозумілою у використанні, а 71 відсоток опитаних – виділяє тести та анкети як дуже складні. При використанні платформи Moodle рекомендується обов’язково проводити тест із загальної комп’ютерної обізнаності студентів та за необхідності радити курси для покращення володіння комп’ютером в цілому та користуванні онлайн-програмами зокрема. Розглядаючи інноваційні технології використання платформи Moodle, важливо зазначити, що головною проблемою є їхнє ефективне та правильне застосування, а робота викладача – ключовим компонентом. Варшауерта та Мескілл (Warschauer & Meskill) відзначають, що основою успішного використання інноваційних технологій для вивчення англійської мови є людський фактор; адже сама платформа Moodle не стимулює викладання чи вивчення, її ефективність полягає в активній та інтерактивній участі викладачів [5].

Отже, система Moodle надає викладачу інструментарій для подання навчально-методичних матеріалів курсу, проведення теоретичних і практичних

занять, організації як індивідуальної, так і групової навчальної діяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахмат Л. В., Бабакіна О. О. (2014). Використання платформи Moodle для вивчення англійської мови. *Наукові записки кафедри педагогіки Випуск XXXVII*. С. 43–50.

2. Дерба Т. (2009). Дистанційне навчання школярів. *Інформаційні технології і засоби навчання.* No 5 (13). С. 1–14. Режим доступу до журналу: http://www.ime.edu-ua.net/em.html

3. Кушмар, Л., Колот, Л. (2019). Myenglishlab як одна з інноваційних платформ змішаного навчання. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 89. С. 52-58. https://doi.org/10.26565/2227-8877-2019-89-08.

4. Триус Ю. В, Герасименко І. В., Франчук В. М. (2013) Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: *Методичний посібник.* 220 с.

5. Kazunori Nozawa. To Moodle or not to Moodle: Can It Be an Ideal e-Learning Environment? Режим доступу: http://www.ps.ritsumei.ac.jp/assoc/policy_science/183/183_19_nozawa.pdf.

Інна Бойченко,
науковий співробітник,
Державний інститут сімейної і молодіжної політики
(м. Київ, Україна)

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОГО НАСТАВНИЦТВА НА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Мета дослідження – визначення особливостей становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів в умовах навчально-професійної підготовки.

Методологія дослідження

В 2006-2007 навчальних роках на професійно-підготовчих засадах кафедри психології та педагогіки Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і кафедр психології психологічного факультету Національного університету імені Т.Г. Шевченка та факультету англійської мови Національного лінгвістичного університету психологічне дослідження 178 студентів-психологів проводили за інформованою згодою.

За допомогою результатів анкетування для визначення особливостей професійного вибору студенти-психологи були розділені на 2 групи: основну групу складали 178 студентів (32 майбутні психологи, які були зосереджені на практичній діяльності та 146 майбутніх психологів – на теоретичній діяльності); порівняльну групу складали 170 майбутніх менеджерів.

Для виявлення особливостей становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів у дослідженні застосовувалися ряд методик: 1) «Методика дослідження самооцінки особистості» (авт. С. Будассі) [1, с. 30-37]; 2) Методика «Самооцінка психічного стану: самопочуття, загальна активність, настрій (САН)» (авт.: В.А. Доскін, Н.А. Лаврентьєва, В.Б. Шарай, М.П. Мірошников) [2]; 3) «Шкала реактивної та особистісної тривожності» (розроблена Ч.Д. Спілбергером, адаптована Ю.Л. Ханіним) [3]; 4) анкета «Професійний вибір та навчально-професійна адаптація майбутніх психологів» (авт. І.С. Бойченко); 5) «Методика вивчення професійної ідентичності (МВПІ) (авт. Л.Б. Шнейдер) [4].

За допомогою методу анкетного типу і методу вивчення проявів професійної ідентичності було визначено студентів-психологів, які спрямовані на практичну діяльність, роблять практичні спроби у своїй майбутній діяльності. Враховувалася наявність професійної допомоги наставника-спеціаліста у цих спробах.

Результати дослідження

Відповідно до процедури емпіричного дослідження було визначено розподіл майбутніх психологів за рівнями розвитку структурних компонентів професійної самоідентичності (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл майбутніх психологів за рівнями розвитку структурних компонентів професійної самоідентичності

Компоненти проф. самоідентичності	Рівні розвитку (кількість досліджуваних, у %)		
	Низький	Середній	Високий
Мотиваційний	21,2	33,6	45,2
Когнітивний	24,4	43,4	32,2
Операційний	60,6	20,0	19,4

Як видно з табл. 1, найменш розвинутим виявився *операційний компонент* професійної самоідентичності майбутніх психологів, високий рівень якого виявлено лише у 19,4% респондентів, інші мають низький 60,6% і середній 20% рівні розвитку.

Операційний компонент професійної самоідентичності містить цілу низку професійних індивідуально-психологічних особливостей майбутніх психологів і безпосередньо впливає на процес її становлення. У даному компоненті виділено три складові: задіяність у психологічній практиці, професійна співпраця з наставником, практична обізнаність у професійній діяльності.

Таблиця 2

Розподіл майбутніх психологів за рівнями розвитку складових операційного компоненту

Складові	Рівні розвитку (кількість досліджуваних, у %)		
	Низький	Середній	Високий
Задіяність у психологічній практиці	33,0	51,4	25,0
Професійна співпраця з наставником	45,7	29,4	15,6
Практична обізнаність у проф. діяльності	46,7	41,8	11,5

Як видно з табл. 2 лише у 25,0% респондентів виявлений високий рівень *задіяності у психологічній практиці*, що є негативним показником для майбутньої професійної діяльності значної кількості психологів.

У 51,4% респондентів середній рівень задіяності у практиці, і низький 33,0%, що свідчить про нестійку здатність психологів приймати вірні рішення при вирішенні практичних завдань у майбутньому.

Наступною складовою операційного компоненту професійної самоідентичності є *професійна співпраця з наставником,* емпіричним референтом якої став рівень професійного впливу наставника (вчителя) на майбутнього психолога (учня) через такі види впливу, як пояснення, поради, рекомендації. За результатами аналізу, що представлені в табл. 2, високим рівнем професійної співпраці характеризуються лише 15,6% респондентів, а середнім – 29,4%. У більшості досліджуваних низький рівень (45,7%), і, отже, відповідні дані не дають змоги визначити основний вид професійного впливу вчителя на учня, лише певні тенденції.

У табл. 3 наведено розподіл видів професійного впливу наставника на учня за їх рівнем впливу на ефективність становлення професійної самоідентичності студентів-психологів.

Таблиця 3

Розподіл студентів-психологів за рівнем впливу наставника на становлення їхньої професійної самоідентичності

Види професійного впливу	Рівень впливу на становлення проф. самоідентичності	Кількість студентів з відповідним рівнем проф. само-ідентичності, у %
Пояснення	Низький	5,6
	Високий	25,0
Поради	Низький	12,6
	Високий	22,4

Рекомендації різних форм удосконалення майстерності	Низький	11,2
	Високий	20,0

Третя складова операційного компоненту професійної самоідентичності психолога – *практична обізнаність у професійній діяльності.* Практична обізнаність у професійної діяльності є комплексною складовою яка включає допоміжні характеристики, такі як манера професійної поведінки (стиль спілкування, сленг, типові способи комунікації, очікувані уподобання тощо); володіння професійним інструментарієм (професійними теоріями, методами, методиками, техніками). Формування у психологів манери професійної поведінки та набуття умінь користування професійним інструментарієм формує здатність до ефективної практичної діяльності. Саме тому дана складова професійної самоідентичності є дуже важливою для майбутніх психологів.

Але під час аналізу практична обізнаність у професійній діяльності характеризується найнижчим рівнем розвитку (табл. 2), високий рівень якої виявлено лише у 11,5% респондентів, а середній і низький 41,8% і 46,7% відповідно.

Отже, значна частина майбутніх психологів утруднюється у прийнятті обдуманих і зважених рішень при розв’язанні професійних задач, аналізі минулого досвіду для коригування поведінки у майбутньому та недостатньо усвідомлюють відповідальність за їх наслідки.

Також виявлено, що у майбутніх психологів професійна співпраця з наставником як здійснення професійного впливу наставника на свого учня (майбутнього психолога) з метою полегшення його практичної діяльності розвинута слабко і потребує більш сфокусованої уваги освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Будасси С.А. Самооценка личности сб.: Практические занятия по психологии / Под ред. акад. А. В. Петровского. М., 1972. С. 30–37.

2. Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина: В 2 т. М.: ВЛАДОС, 2000.

3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособ. Самара: БАХРАХ-М, 1998.

4. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность М.: МПСИ, 2007.

Галина Бондар,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У НЕМОВНИХ ЗВО

Сьогодні формування знань не є головною метою освіти. Знання та уміння як одиниці освітнього результату необхідні, але недостатні для того, щоб бути успішним в сучасному інформаційному суспільстві. Для людини надзвичайно важливою є не стільки енциклопедична грамотність, скільки здатність застосовувати узагальнені знання і уміння в конкретних ситуаціях, для вирішення проблем, що виникають в реальній діяльності. Таким чином, знання є базою компетентності людини.

Отже, компетенція – це володіння певними знаннями, уміннями і здібностями до певної ефективної професійної діяльності.

Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, причому в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, тобто результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти.

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається як: сукупність знань і умінь, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей і властивостей; комплекс знань і професійно-значущих особистісних знань; вектор професіоналізації; єдність теоретичної і практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні види дій [1, 2, 3].

Іншомовна компетентність фахівця є невід’ємним компонентом його професійної компетентності, так як дозволяє сучасному фахівцеві в своїй

професійній діяльності максимально адекватно актуалізувати себе інтелектуально як на рецептивному, так і на продуктивному рівні і завдяки якій він зможе знайомитися з новітніми досягненнями в професійній області.

Аналіз, як ринку праці, так і результатів підготовки фахівців, показує, що багато випускників немовних спеціальностей ЗВО дійсно можуть читати літературу за фахом зі словником або працювати з текстом, використовуючи, електронні перекладачі, але не можуть викладати свої думки на іноземній мові як в повсякденному житті, так і в діловій сфері. Більшість так і не навчилося працювати з іншомовною літературою, читати комп'ютерну інформацію, що надходить по каналах зв'язку та інформацію, яка передається на іноземній мові, осмислюючи, що там викладено.

На жаль, студенти не в змозі брати участь в процесі комунікації, мають труднощі у сприйнятті іноземної мови на слух і візуально, не здатні до швидкої трансформації перекладеного повідомлення. При перекладах знання іноземної мови допомагає уникати найменших помилок, а це може стати перешкодою до подальшої роботи або може привести до збою в системі. Так само сьогодні пропонується багато технічної інформаційної літератури, в якій без знання мови не так просто розібратися або взагалі практично неможливо.

Отже, до числа недоліків сучасної мовної підготовки випускників немовних спеціальностей ЗВО відноситься: в сучасній системі підготовки фахівця відсутня безперервна система підготовки з іноземної мови; недостатній обсяг часу, що відводиться навчальним планом на вивчення дисципліни «іноземна мова»; обмежена кількість або повна відсутність навчальних посібників з іноземної мови у професійній області та відсутність програм навчання іноземній мові в немовних ЗВО, що відображають специфіку конкретної спеціальності.

Все це є наслідком недостатньої розробленості проблеми навчання іноземної мови на немовних спеціальностях ЗВО в тісному зв'язку з майбутньою професією.

Сам предмет «іноземна мова» повинен інтегруватися з профілюючими дисциплінами та виступати засобом систематичного поповнення професійних знань, активно використовуючи різні методи навчання, що формують у майбутнього фахівця необхідний обсяг умінь і навичок. Основним завданням навчання іноземним мовам у немовних ЗВО – досягнення такого рівня знань, який необхідний для використання їх на практиці в майбутній професійній діяльності.

Але сучасна дійсність висуває все більш високі вимоги до рівня практичного володіння іноземною мовою. У зв'язку з цим використання інноваційних освітніх технологій надасть величезні можливості для підвищення ефективності процесу навчання.

Інформаційні ресурси мережі Інтернет добре інтегруються в навчальний процес, допомагаючи вирішувати різні дидактичні завдання на заняттях з іноземної мови. В ході навчання доступ до потрібної інформації сприяє розширенню кругозору студентів, накопиченню знань і використання їх в комунікативній сфері діяльності.

Інформаційні програми мають переваги перед усталеними методами навчання: вони дають можливість вивчати різні види мовної діяльності, поєднуючи їх в комбінаціях, а також сприяють реалізації індивідуального підходу і підвищення самостійності студентів. Використання інноваційних технологій в процесі навчання іноземної мови дозволяє якісно підвищувати і загальнокультурний розвиток студентів, а також сприяти формуванню мовних компетенцій, підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. Технологічні можливості сучасних засобів зв'язку як для пошуку і отримання інформації, так і для розвитку пізнавальних здібностей, дозволяють сформувати у студентів уміння оперативно приймати рішення в складних ситуаціях.

Узагальнюючи все вищезазначене ми може зробити висновок, що знання іноземної мови – це складова професійної підготовки майбутніх фахівців немовних факультетів і є передумовою їх успішної професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Микитенко Н. О. Оптимізація процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців засобами інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи.* Львів. 2009. С. 308–313.
2. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача». Кам'янець-Подільський. Абетка, 2004. 240 с.
3. Черниш В. В. Теоретична структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів англомовної професійно-орієнтованої компетентності у говорінні. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. 2011. Вип. 19. С. 149–161.

Яна Бондарук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ДО ПИТАННЯ ТРАКТУВАННЯ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ

Зміни, які нині відбуваються в багатьох сферах людської життєдіяльності, ставлять все вищі й вищі вимоги до професійного, інтелектуального, морального вдосконалення людини. Як наслідок, усталені міжнародні системи освіти, що функціонували впродовж багатьох років, уже неспроможні задовольнити багатоаспектні потреби духовного та освітнього розвитку людини. Виникає нагальна потреба перегляду сучасної концепції освіти, її змісту, мети, організаційних форм, методів і підходів до навчання. До найактуальніших проблем сьогодення в системі освіти впевнено можна віднести аспекти освіти педагогів, оскільки інформаційний прогрес вимагає від них підвищення професійної кваліфікації та вдосконалення навичок і можливостей упродовж усього періоду педагогічної діяльності.

У доповіді Інституту статистики ЮНЕСКО про стан світової освіти стверджується, що реформування та розвиток сучасної середньої освіти тісно зв'язані з політикою контролю за неперервною системою освіти вчителів та їхнім подальшим професійним зростанням [1, с. 58].

У міжнародному освітньому просторі відбуваються постійні зміни і це зв'язано з процесами, що відбуваються в інформаційному світі, який вимагає

висококваліфікованих працівників у всіх сферах життєдіяльності, а особливо в системі освіти. Осмислення вищезазначеного вимагає аналізу теоретичних проблем системи підвищення кваліфікації вчителів і розгляду її основних понять, зокрема таких як неперервна освіта, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації вчителів.

Вивчення наукових літературних джерел засвідчило, що теорія і методика організації неперервного підвищення кваліфікації вчителів дає змогу визначити принципи й функції системи підвищення кваліфікації, охарактеризувати зміст поняття «неперервна освіта», яке тісно зв'язане із функціонуванням сфери професійної освіти педагогів. В. Маслов пропонує згрупувати функції цієї системи за наступними ознаками: програмно-цільові функції (компенсаторна, поновлювальна, коригувальна, прогностична); процесуально-технологічні (діагностична, моделювальна, організаторська, координуюча, контрольно-інформаційна); соціально-психологічні (орієнтаційна, пропагандистська, мотиваційна, стимулювальна, функція розвитку творчої активності) [4, с. 27–28].

Академік І. Зязюн дає визначення ідеї неперервності освіти і вважає, що «це, передусім, усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя людини; це – невпинне цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок існуючої освітньої системи; це – дотримання означеного принципу організації освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя, забезпечення взаємозв'язку і спадковості різних ланок освіти» [2, с. 13].

У колективній монографії «Теоретичні основи неперервної освіти» (за ред. В. Онушкіна) дається таке визначення: «Неперервна освіта – процес цілеспрямованого формування цілісної, всебічно і гармонійно розвиненої особистості, що забезпечує поступальний і погоджувальний характер розвитку професійних здібностей і громадських якостей людини» [5, с. 107].

В. Ледньов виділяє окремі ланки неперервної освіти: дошкільна – початкова школа – середня школа – старша школа – початкова професійна –

середня професійна – вища професійна – науково-професійна (аспірантура, докторантура) – підвищення кваліфікації та перманентна освіта [3, с. 264].

Як бачимо, система підвищення кваліфікації вчителів становить завершальну ланку в структурі неперервної освіти. Ми дотримуємося погляду, що вона є, відповідно, найскладнішою за змістом та найдовшою у хронологічних рамках, оскільки процес удосконалення фахових знань продовжується впродовж усього професійного життя людини. Тобто, система підвищення кваліфікації вчителів є важливою складовою неперервної післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Global Education Digest 2011 : Comparing Education Statistics across the World (Focus on Secondary Education). UNESCO Institute for Statistics. Canada, 2011. 312 p.

2. Зязюн І. А. Філософія неперервної освіти. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми. Матеріали міжнародної наук.-практ. конф. : у 6 кн. Чернівці, 1996. Кн. 1. С 13–15.

3. Леднев В. С. Непрерывное образование: структура и содержание. М.: АПН СССР, 1988. 282 с.

4. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ : учеб. пособие. К.: МО УССР. 1990. 259 с.

5. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. М.: Педагогика, 1987. 208 с.

Сергій Волянський,
магістрант ІІ курсу,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань , Україна)

ПОХОДЖЕННЯ Й ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ БЕЛЬГІЙСЬКОГО ВАРІАНТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Як відомо, своєрідність умов життя, історії й культури певного народу найбільш яскраво проявляється на лексичному рівні мови. Відповідно у фразеологічних одиницях можна виявити не тільки специфіку номінації того чи того предмета, явища, але й ставлення мовного співтовариства до різних життєвих ситуацій, тобто фразеологізми треба

розглядати як одиниці, які відображають увесь досвід національної діяльності, особливості асоціативного мислення певного соціуму. Фразеологічний корпус будь-якої мови, як і її національного варіанта, містить фразеологізми, які образно відображають мовну картину світу носіїв мови, що сьогодні стало основою антропоцентричного підходу до вивчення мовних явищ. З огляду на це сучасне мовознавство звертається до людини, її свідомості, усебічного пізнання нею світу за допомогою мови, а тому вивчення специфіки компонентного складу національного варіанта французької мови є своєчасним і **актуальним**.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання особливостей фразеологічного корпусу бельгійського варіанта французької мови вивчали такі дослідники, як В. Гак, І. Денисенко, К. Делькурт, Дж. Хаус та інші.

Мета статті – з'ясувати особливості компонентів фразеологізмів французької мови Бельгії відповідно до їх походження та функціонування.

Виклад основного матеріалу. Залежно від походження й функціонування компонентів, усі фразеологізми-бельгіцизми можна поділити на дві групи: 1) утворені із загальнофранцузьких лексем; 2) мають у своєму складі локально марковані лексеми.

До першої групи компонентів ми відносимо ономастичні лексеми й лексеми-архаїзми стандартної французької мови. Ономастичні лексеми представлені власними назвами (топонімами й антропонімами), утвореними на основі реальних або вигаданих об'єктів [3], [2, с. 261]. Наприклад, для позначення «майстерно виготовленого дерев'яного виробу з художнім розписом» (наприклад, шкатулки), особливо популярного в Європі в XVII і XVIII ст., існує фразеологізм *bois de Spa* (за назвою міста Спа, майстри якого виробляли такі декоративно-ужиткові предмети).

Лексеми-архаїзми стандартної французької мови – це слова, витіснені з активного використання мови метрополії, які називають у латеральному варіанті незастарілі предмети й поняття. Так, у фразеологізмі *battre la berloque* «говорити нісетницю», «марити», «не знати, що сказати» *berloque* є лексичним архаїзмом, заміненим у сучасній французькій мові *breloque* [4, с. 77].

Семантичні лексеми, тобто застарілі значення сучасних слів стандартної французької мови, також зафіксовані в складі фразеологічних одиниць франкобельгійського ареалу. Так, у варіантній вербальній ФО *faire toutes les chapelles (faire la tournée des chapelles)* «тинятися по шинках», «обійти всі кафе» *прост.* лексема *chapelle* (у сучасній французькій мові «каплиця») уживається в архаїчному для сучасної французької мови значенні «кафе», «шинок» [6, с. 633].

За своїм походженням лексичні одиниці, які є індикаторами локальної маркованості фразеологізмів, можна поділити на діалектизми (валлонізми, пікардізми, лотарингізми); запозичення з сусідніх мов (фламандської, нідерландської, англійської); інновації (лексичні, семантичні, фонетичні, дериваційні).

Діалектизми здебільшого запозичуються місцевою французькою мовою зі зміненою орфографією без фонетичних і семантичних перетворень. Наприклад, фразеологічна одиниця *vieux racagnac* (варіант французької *vieux racagnac grincheux, vieux fossile* «старий буркотун») має діалектну лексему *racagnac* – технічний термін, який означає «коловорот – інструмент для ручного свердління отворів у дереві, іноді в металі» [1, с. 555]. Денотат бельгійської одиниці утворює образ старого інструмента, який створює неприємний звук, що в результаті метафоричного переосмислення набуває значення «воркотун», «буркотун».

Крім власне діалектних елементів, у складі фразеологізмів бельгійського ареалу функціонують діалектизми, які зазнали впливу голландської мови. Так, ЛО *stoc* m, запозичена з голландської валлонським діалектом [5, с. 269] зі значенням «1) стовбур; 2) пень», стала пізніше компонентом фразеологізмів *homme de stoc* «надійна людина» і *être de stoc* «бути надійним» (про людину).

Одним із продуктивних джерел збагачення фразеології є запозичення здебільшого з фламандських діалектів Бельгії (фландризмів), а також з нідерландської мови, наприклад, до фразеологізму *au vogelpik* «навмання», «невпопад» входить *vogelpik* – назва фламандської гри – «метання стріл», коли

учасники кидають стріли в мішень на стіні. На основі цього виникла асоціація виконання якої-небудь дії (*choisir, faire*) наосліп, оскільки, навіть прицілившись, можна промахнутися.

У групу фразеологізмів Бельгії проникають і елементи англійської мови: *prendre en lift «prendre dans sa voiture qn qui fait de l'auto-stop»* «підвозити того, хто подорожує автостопом» має в складі англійську лексичну одиницю *lift* «підйом», яка функціонує в бельгійському варіанті французької мови в значенні «автостоп».

Компоненти-інновації – це нові лексеми, які демонструють слово- і фразеоутворювальні потенції в мові бельгійського ареалу. Словотвірні інновації розглядаються як зміни, пов'язані з дериваційними процесами. Так, одним із продуктивних способів утворення нових лексем є трансформація дієслів, коли дієслово стандартної французької мови втрачає закінчення, утворюючи іменник, наприклад: фр. *dresser* «споруджувати, складати, дресирувати» → бельг. *dresse* f: *1e chat lui-même gêne sous la dresse* «ніхто не може почуватися в безпеці», «усі під Богом ходимо». Словотвірною інновацією є контамінація: *semer la bisbrouille* «сіяти чвари», де *bisbrouille* f – результат злиття іменників *bisbille* f «сварка», «сутичка через дрібниці» *розм.* і *brouille* «сварка» *розм.* [7, т. 2, с. 4].

Другим різновидом лексем-інновацій є семантична видозміна лексичних одиниць бельгійського ареалу, що представлена: а) лексемами-омонімами, або повними міжареальними дивергентами (семантична структура не відповідає структурі лексеми стандартної французької мови); б) лексемами – неповними міжареальними дивергентами (семантична структура розширилася або звузилася порівняно зі структурою лексеми стандартної французької мови) або лексемами з не властивими для стандартної французької мови значеннями, які з'явилися під впливом бельгійсько-романських і фламандських діалектів.

Прикладом лексем-омонімів є назва рисової каші в Бельгії – *pape* f *au riz* – містить у своєму складі лексему *pape* f – омонім французького іменника *pape* m

«понтифік», «папа». У бельгійському ареалі *pape* запозичена з нідерландської мови в значенні «каша».

Зміни на семантичному рівні мовної системи можна спостерігати у фразеологізмі *bon costume* «святковий одяг», який містить ад'єктивний компонент *bon*, неповний міжареальний дивергент з розширеною структурою значення, оскільки його тлумачення «святковий, нарядний» розвинулося на основі загальнофранцузького *bon* «гарний» під впливом значення прикметника *bon* «святковий», який уживається у валлонській говірці.

Отже, специфіка компонентного складу фразеологізмів бельгійського ареалу полягає в широко представлених лексичних запозиченнях з валлонського й фламандського діалектів, а також нідерландської та англійської мов. Лексичні архаїзми мови метрополії, які функціонують у фразеологічному складі Бельгії, не сприймаються носіями франкобельгійської мови як ненормативні. Компоненти фразеологізмів – лексичні інновації – формуються в мовній системі Бельгії відповідно до закономірностей утворення нових лексем як стандартної французької мови, так і різних лексичних моделей, які збереглися в бельгійському варіанті французької мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.: Ірпінь: Перун, 2004. 1440 с.

2. Гак В. Г. Национально-культурная специфика метонимических фразеологизмов. *Фразеология в контексте культуры*. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 260–265.

3. Денисенко И. Е. Антропоцентрический характер фразеологических бельгицизмов. *Актуальные проблемы французской филологии. К 130-летию МПГУ. Сб. науч. трудов*. Вып. 2. М.: Прометей, 2002. С. 45–51.

4. Delcourt C. Dictionnaire du français de Belgique, v. 1. Bruxelles, 1998–1999.

5. Geschiere L. Eléments néerlandais du wallon liégeois. Verhaneling der koninklijke nederlandse akademie van Wetenschappen, afd. letterkunde, Nieuwe reeks deel LIII, № 2, 1950. Amsterdam. 365 p.

6. Haust J. Dictionnaire liégeois – français (3-ème partie). Liege, 1937. 736 p.

7. Le Grand Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris, 1991.

Olena Halai,
senior lecturer,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

HELPING LANGUAGE STUDENTS READ AND WRITE ANALYTICALLY

When faced with challenging texts, language students experience quite predictable hurdles. They may not know how to process what they read and may not share the writer's implicit cultural assumptions. Depending on the level of their English proficiency, they may also lack familiarity with the vocabulary and structural elements of the text. We propose an instructional method, the 'into, through and beyond' model, which is designed to maximize student access to challenging text. This model can be applied to a large variety of texts – both those of the language and literature and those of the content class.

"Into, through and beyond" describes the journey we guide our students on in order to discover meaning in the text. This model offers teachers a way to help their students to approach a text *(into)*, interact with it *(through)*, and write an analytical response to it *(beyond)*. The underlying assumption here is that only through clearly established connections will the reader generate the associations, inferences and abstractions necessary to formulate a reasoned response. Analytical thinking is the product of this active dialogue between the reader and the writer. At the end of this journey, students reflect on where they have been and discover their relationship to the voyage they have taken.

The "*into"* phase allows students the opportunity to approach a text's content without yet interacting with the writing itself. In this phase of the process, students explore a topic or the theme and, with their teacher's guidance, find out what they already know about it. We believe that only when these connections between the students' own life experiences and the theme or topic of the work have been established can language students make meaning of the written text.

To initiate this process, teachers must anticipate the connections a student might have toa given piece of writing and find ways to bring that knowledge alive. The activities in this phase may involve any of the four skill areas – the variety of learning styles students may have. This beginning, which establishes a comfortable relationship between the reader and the ideas contained in a piece, is crucial if the reader's dialogue with the writer is to be opened and sustained.

Typical "into" activities include the following: Visual stimuli (i.e., magazine pictures) which stimulate students to discuss the central theme of the text to be rad; journal prompts or quickwrites in which students are asked to share prior personal experiences on the theme or topic; vocabulary clustering activities in which the students' lexical boundaries vis-à-vis the topic are explored and expanded; values clarification exercises, which ask students to identify and crystallize their attitudes on a topic; and free association or visualization exercises that introduce students to the context of the text to be read and allow them to imagine themselves in this context.

Once students' prior knowledge and personal experience of the topic have been brought to the fore, the next step – *through* – is to promote each reader's active interaction with the text. Just as a listener asks questions of a conversational partner, the successful reader poses his own questions in a silent dialogue with the writer. To emphasize the active nature of this communication between the reader and writer, the teacher designs activities to foster students' ability to comprehend the text and to relate the writer's ideas to his own. The reading process is again supplemented be both speaking and writing activities.

If the text is long, it can be helpful to work with only a part of it at one time. For example, the teacher can take a single paragraph (narrative or chronological ones work well) and cut it into sentence strips. Each student in a group receives one sentence and together the students reconstruct the logical sequence. This may be done with successive paragraph in a text as well. Topic sentences of paragraphs can be used to predict the content of the paragraph or a single paragraph can be used to anticipate the following ones.

A “jigsaw” reading method is another method of dividing the text into manageable chunks for students. In this technique, students are divided into “expert” groups – each of which has one part of the complete text. By answering guide questions, looking for the main idea, listing and defining key vocabulary, and so on, each group becomes expert on its section of the text. Once this is accomplished, new groups are formed’ each group consists of one expert from each of the former groups. With these new panels of “experts” the text may be reconstructed into its whole, with each member contributing his part. Then the teacher can set new tasks that require the knowledge of the integrated whole rather than the individual parts, promoting cooperation within the group.

Another way of working through the text is to highlight key passages and have students write about their context and meaning in a T-graph format. One can also have students focus on lexical choice in a given passage – either by asking them to collect words in a given semantic field or by giving them to find the originals. These activities encourage students to pay close attention to the language of the text as well as its message.

“Through” strategies are designed to enable students to grasp the meaning of a text as they read through it. Moving beyond the text, readers then reflect on what they have received from it, establish a clear voice and response, and themselves become writers. In this stage – *beyond* – the dialogue with the author of the text is completed as the new written response unfolds.

“Beyond” activities that assist students in processing the text include class or group discussions, as well as interviews with people outside the class who can offer additional insight on the ideas presented in the work. In general, the more students have a chance to “talk through” the text and reinterpret its meaning in their own terms, the better equipped they will be able to articulate its central ideas when asked to put these in writing. For this purpose, role play and dramatization also work well, especially when dealing with literary texts. By actually performing key scenes from the work, limited English proficient students are better able to understand the motives

of a particular character, and thus come close to understanding the author's overall intent.

Writing activities at this phase may be of two types, both valuable – preanalytical or analytical. Preanalytical writing activities may take the form of journal responses to ideas in the text, or other more personal form of writing. With literary texts, for example, the preanalytical writing activity might take the form of getting the students to write from point of view of one of the work's characters. Tyus students may be asked to imagine that the scene has shifted to five years in the future, and be asked to write about their life at this point in time. Or they might be asked to assume the role of a more minor character in the work and describe a key scene from this point of view. A novel technique that involves student pairs is the "silent dialogue". In this activity, each student receives a description of a new situation and assumes the role of a specific character. Using one sheet of paper, the students take turns creating the dialogue between these characters – on paper and without a word being spoken. This dialogue is then generally performed for the group or class.

The final task for students is to write an analytical response to the text according to the promptest by the teacher. In this prompt, the student is often asked to put together the critical thinking skills practiced in the unit by summarizing the reading and reacting to it. The reaction part f the response does beyond the summary by asking the student to evaluate the writer's ideas and relate them to the student's own personal and world knowledge. This step is an essential one in promoting the student's ability to think analytically and communicate ideas effectively.

REFERENCES

1. Bobrow, J. (1985). *Cliffs math review for standardized tests*. Lincoln, NE: Cliffs Notes.

2. Brown, H. D. (1988). A world of books: An annotated reading list for ESL/EFL students. Second edition. Washington DC: TESOL.

Анастасія Гарбуз,
викладач,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ ПРАКТИЧНОГО КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Задля успішного застосування новітніх педагогічних технологій, у тому числі проектних, викладач має дотримуватися у процесі навчання певних науково-методичних рекомендацій. Сучасний викладач, обираючи методи і засоби навчання, має орієнтуватися не лише на їх навчально-виховні можливості, але й ураховувати інші чинники. Так, відомим є той факт, що від етапу навчання, теми заняття, кількості студентів, їх розумових здібностей, загальної атмосфери в групі, підготовленості та досвіду викладача, матеріально-технічної бази ЗВО залежить багато чого, і якщо у якійсь групі для якогось викладача дієвими є одні методи, то в іншій групі, з іншим викладачем – зовсім інші. Цього не можна залишати поза увагою і діяти необдумано, обираючи певний метод чи технологію лише через його новизну.

Інтерактивні новітні технології, у тому числі метод проектів, також є ефективними не для всіх видів діяльності та можуть бути використані не на кожному занятті. Те саме стосується занять іноземної мови. Критеріями відбору методу проектів можуть бути:

- відповідність принципам навчання;
- відповідність цілям навчання;
- відповідність змісту темі, що вивчається;
- відповідність навчальним можливостям студентів;
- відповідність умовам та відведеному для навчання часу;
- відповідність досвіду педагога (досвіду, педагогічним здібностям, особистим якостям);
- відповідність періоду навчання [2, с. 665].

Критерій **відповідності принципам навчання** передбачає, що обрана викладачем інтерактивна технологія, у тому числі метод проектів, не суперечить, зокрема, таким принципам:

- *систематичності й послідовності навчання* (технологія передбачає планомірний порядок навчання, при якому кожний етап спільної діяльності педагога і студентів ґрунтується на попередніх етапах і відкриває шлях до подальшого просування вперед);
- *доступності* (технологія є доступною студентам з точки зору їх вікових, фізичних, психічних, інтелектуальних та індивідуальних можливостей, при застосуванні технології студенти не відчувають інтелектуальних, моральних, фізичних перевантажень);
- *зв'язку навчання з життям* (обрана технологія стимулює студентів використовувати отримані знання на практиці, аналізувати і перетворювати навколишню дійсність, виробляти власні погляди і судження);
- *свідомості у навчанні* (технологія розвиває позитивне, серйозне й відповідальне ставлення студентів до навчання, розуміння життєвого значення знань для суспільства і людини);
- *активності у навчанні* (технологія стимулює внутрішню активність студента, коли, зрозумівши суть визначеної проблеми, він свідомо й наполегливо шукає шляхи її вирішення);
- *наочності* (технологія передбачає можливість цілеспрямованого залучення органів відчуттів до сприймання і переробки навчального матеріалу) та ін.

Відповідність цілям навчання означає, що використана інтерактивна технологія містить у собі усі можливі методи і засоби досягнення поставлених цілей навчання.

Під **відповідністю темі, що вивчається**, розуміємо вибір і застосування таких інтерактивних технологій, які є найбільш доцільними для формування і засвоєння знань, умінь та навичок із певної теми.

Відповідність змісту технології **навчальним можливостям учнів** передбачає врахування вчителем групових та індивідуальних можливостей студентів, наявного у них рівня сформованості знань, умінь та навичок при виборі інтерактивних технологій.

Відповідність досвіду викладача передбачає, що, обираючи інтерактивну технологію, педагог критично оцінює власні можливості:

- власний досвід застосування подібних технологій (наявність чи відсутність цього досвіду та те, яким він був – позитивним чи негативним);
- наявність у своєму арсеналі методичної бази (планів-конспектів занять, методичних розробок; комплексів вправ тощо);
- власні знання, вміння та навички, необхідні для застосування інтерактивних технологій на занятті (організаторські вміння, вміння залучати усіх студентів до роботи, підтримувати дисципліну в групі тощо).

Відповідність умовам навчання та відведеному для навчання часу:

- педагог розуміє обмеженість часу, який він може використати для проведення тієї чи іншої технології (враховуючи при цьому час, який може знадобитися на організацію діяльності студентів та на підведення підсумків);
- викладач критично оцінює матеріально-технічну базу, наявну у навчальному закладі (яку наочність є можливість застосувати, які форми роботи використати тощо).

Відповідність періоду навчання – педагог відбирає такі інтерактивні технології, які найбільш точно відповідають періоду навчання, на якому зараз перебувають студенти та інтересам і потребам цього періоду.

Враховуючи усі зазначені критерії, у процесі використання проектних технологій на заняттях з практичного курсу англійської мови у ЗВО варто дотримуватись таких принципів:

- *принцип розвитку*, який враховує вікові та індивідуальні особливості студентів;

- *принцип самодіяльності*, що має за мету перетворити студента з пасивного глядача на співучасника навчального процесу;
- *принцип самореалізації*, який вказує на рівень взаємодії між викладачем та студентом.

Важливим для викладача є *принцип активності* студента на занятті, знання, розумовий, духовний та культурний розвиток якого повинні спиратися на власні зусилля. Цей принцип допоможе студентові виробити впевненість у власних силах, у тому, що він самостійно зуміє розв'язати проблему [1, с. 169].

Отож, серед основних вимог до використання методу проектів на заняттях з англійської мови у ЗВО виділимо наступні:

1. Наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми/завдання, що вимагає інтегрованої побудови, дослідницького пошуку для її вирішення;

2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;

4. Визначення кінцевих цілей проектів та вкладення зусиль для їх досягнення;

5. Визначення базових знань з різних областей, необхідних для роботи над проектом;

6. Структурування змістовної частини проекту (із зазначенням поетапних результатів):

- визначення проблеми, що випливають з неї завдань дослідження;
- висунення гіпотези їх вирішення, обговорення методів дослідження;
- оформлення кінцевих результатів;
- аналіз отриманих даних;
- підведення підсумків, коригування, висновки (використання в ході спільного дослідження методу «мозкової атаки», «круглого столу», статистичних методів, творчих звітів, переглядів тощо).

Таким чином, підсумовуючи усе зазначене, підкреслимо, що розвиненість і досконалість методів і засобів сучасних інформаційних технологій створюють реальні можливості для їх використання в системі освіти з метою розвитку творчих здібностей людини в процесі її освіти і соціалізації. Саме з новими інформаційними технологіями сьогодні зв'язуються реальні можливості побудови відкритої освітньої системи, що дозволяє кожній людині вибирати свою власну траєкторію навчання. Виходячи з вимог, які пред'являються на сучасному етапі до якості та змісту викладання, цілком обґрунтованим є застосування таких засобів і технологій навчання, які передбачають самостійну, дослідницьку роботу студентів. Саме такий характер носить метод проектної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Brinia V. Project: a trainee oriented training method, an empirical approach. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. 2011. Vol. 1, Issue: 2. P. 169–186.
2. Knoll M. Project method. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* / ed. D. C. Phillips. Thousend Oaks, CA. 2014. Vol. 2. P. 665–669.

Nino Geguchadze,
Master in German Philology,
Teacher of German Language,
Office Manager,
School of Humanities and Social Sciences,
Grigol Robakidze University
(Tbilisi, Georgia)

WHY FOREIGN LANGUAGES ARE IMPORTANT IN MODERN SOCIETY

Language impacts the daily lives of members of any race, creed, and region of the world. Language helps express our feelings, desires, and queries to the world around us. Words, gestures and tone are utilized in union to portray a broad spectrum of emotion. The unique and diverse methods human beings can use to communicate through written and spoken language is a large part of what allows to harness our innate ability to form lasting bonds with one another; separating mankind from the rest of the animal kingdom.

The importance of communication is often overlooked. Despite our great prowess in communication, misunderstandings and mistranslations are commonplace. It is arrogant to believe that one can travel the world and expect all of mankind to understand his or her native tongue. In order to travel the world, whether for business or pleasure, a desire and willingness to adapt to new cultures and methods is necessary. Adaptability, of course, includes the ability to communicate with new people in various dialects. Being unable to communicate in a country is akin to living with a serious impairment; it is very difficult and near impossible, to adapt and get along with new people if there is no way to communicate with one another.

Additionally, the ability to communicate in multiple languages is becoming more and more important in the increasingly integrated global business community. Communicating directly with new clients and companies in their native language is one of the first steps to founding a lasting, stable international business relationship. Being able to do this automatically puts any multilingual person miles ahead of his or her peers in the competition for jobs and high-prestige positions. Language is such a key aspect to setting up children for success in their future professional endeavors that high schools across the nation and in almost every Western country require at least two years of a foreign language. Most institutions offer opportunities to learn a foreign language at even earlier ages. In recent years, psychologists have studied the intelligence and mental capacity of young bilingual children in comparison to monolingual children. The collective evidence from a number of such studies suggests that the bilingual experience improves the brain's so-called executive function – a command system that directs the attention processes that we use for planning, solving problems and performing various other mentally demanding tasks." Furthermore, by instilling a reverence for foreign language at a young age, parents put their children miles ahead of their future competitors.

The impact of multilingualism can be traced to even more fields. A doctor who can communicate with his or her patient in their native language is much more likely to have success at diagnosing them. A scientist or engineer capable of explaining his findings and ideas to his peers will be able to expedite and perfect their work, even if

his peers could not understand him in his first language. Learning to communicate fluently in multiple languages provides additional job security and advancement opportunities in uncertain economic times.

In order to prepare our nation's children to be the next generation of future entrepreneurs, doctors, scientists, engineers, or whatever influential job they choose, we must foster an environment from a young age that promotes multilingual learning. Through this we are setting up ourselves, our children, and our children's children, for growth, success, security, and ultimately, prosperity.

Therefore, it is up to you to create a warm and comfortable environment in which your child can grow to learn the complexities of language. The communication skills that your child learns early in life will be the foundation for his or her communication abilities for the future. Strong language skills are an asset that will promote a lifetime of effective communication.

Should you continue language study after high school? Yes! Don't waste your investment of time and effort; whatever you have learned is a foundation for further study. Stick with it. Use your second language on the job; seek out opportunities to use it in your community; in college, take more courses, study abroad at intersession or for a summer, a semester, or a year.

More and more businesses work closely with companies in other countries. They need many different kinds of workers who can communicate in different languages and understand other cultures. No matter what career you choose, if you've learned a second language, you'll have a real advantage. A technician who knows Russian or German, the head of a company who knows Japanese or Spanish, or a salesperson who knows French or Chinese can work successfully with many more people and in many more places than someone who knows only one language.

Many English speakers seem to believe that wherever you go on holiday you can get by speaking English, so there's no point in learning any other languages. If people don't understand you all you have to do is speak slowly and turn up the volume. You can more or less get away with this, as long as you stick to popular tourist resorts and hotels where you can usually find someone who speaks English.

However, if you want to venture beyond such places, to get to know the locals, to read signs, menus, etc, knowing the local language is necessary.

Maybe you're interested in the literature, poetry, films, TV programs, music or some other aspect of the culture of people who speak a particular language and want to learn their language in order to gain a better understanding of their culture.

Most people in the world are multilingual, and everybody could be; no one is rigorously excluded from another's language community except through lack of time and effort. Different languages protect and nourish the growth of different cultures, where different pathways of human knowledge can be discovered. They certainly make life richer for those who know more than one of them.

If your family spoke a particular language in the past you might want to learn it and possibly teach it to your children. It could also be useful if you are research your family tree and some of the documents you find are written in a language foreign to you.

It is significant that learning languages contributes to mutual understanding, a sense of global citizenship and personal commitment. Students learn to appreciate different countries cultures, communities and people. By making comparisons, they gain insight into their own culture and society. Recent scientific research on the brain suggests that learning foreign languages makes students smarter overall. Among the many benefits, it increases students' mental focus, reading and writing abilities, and even improves mathematical skills.

The advantages of learning foreign languages are mushrooming as the world becomes increasingly globalized and bilingualism is now perhaps the most useful real world skill to ever exist, rather than just being a nifty party trick. If you're thinking about making the effort to learn a foreign language rather than expecting the world to accommodate your monolingualism, you are a rare breed indeed. Blossoming into the impressive polyglot you aspire to be is 100% feasible with the right approach and mindset.

Foreign language study is all about learning how to truly communicate and connect with others – an incredibly important life skill that can only be cultivated by

interacting with people. When you master a foreign language, you can exercise your new superhuman power of being able to understand what someone is saying, recall the proper vocab and grammar, put that vocab and grammar into the proper context, and reply back – all on the spot and in a timely manner. You've connected. And that is what it's all about.

It's no secret that learning a foreign language can improve your employment prospects. More companies than ever are doing business in several – often dozens of – countries around the world, but they can't do it without hiring people who have a grasp on at least one foreign language. Even in small, local companies, chances are that the ability to speak a second language will set you apart from other applicants. And in an increasingly competitive job market, why not give yourself every possible edge?

But, it's not just about padding your resume. With globalization in full swing, there's a good chance you'll be working with people whose first language isn't English. Maybe it's a development team in India, or a manufacturing plant in China, or an alternative energy supplier in Germany. Being able to communicate in other languages makes you much more valuable to an employer and having that competitive edge on your resume is without a doubt an eye-catcher.

Studies have demonstrated the cognitive benefits of learning another language, no matter how old you are. These studies have shown that bilinguals tend to have bigger brains, better memories, are more creative, better problem solvers, etc. Not only do these advantages make it easier to learn yet more languages, they also make it easier to learn, well, anything. The ability to quickly switch between tasks is especially important in today's busy multitasking world. Bilinguals can switch between tasks much faster than their monolingual counterparts and can handle many more tasks at once.

Foreign language study is simply part of a very basic liberal education. To educate is to lead out – to lead out of confinement and narrowness and darkness. Learning a foreign language and getting soaked into an entirely new culture and worldview is the surest way to become an open-minded, understanding, tolerant

individual, and that is absolutely priceless. Once you are aware of the fact that we are all cultural beings, products of our own environments, and that you recognize the cultural base for your own attitudes and behavior, you are ready to consider others in a more favorable light. Seeing the world from a different perspective, and understanding where you and others come from, is a fantastic, eye-opening experience.

I have always been interested in languages. Our language is the most important part of our being. I think it is important to learn other languages, other forms of communication besides our own because it helps us to learn about other peoples and cultures. The most important one, however, that we can learn is our own mother tongue as this is one of the most basic parts of our identity. If we were to lose our own tongue, for example, if we were to grow up in a country which is not our own, someplace that is not our home, in my opinion, we would be losing a part of ourselves.

Alla Gembaruk,
PhD in Education, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

TEACHER ASSISTANTSHIP WITHIN DISTANCE LEARNING FRAMEWORK

School experience is very important aspect of pre-service teacher training which is based on country's national education policy. It's the essential bridge from classroom to school setting. The role of school experience is undeniable. As Whang and Waters (2001) state practice allows:

- the acquisition of professional knowledge, skills and attitudes
- the theorising of practice and the practicing of theory
- professional identity formation and enculturisation (the process by which students are inducted and adopt their professional culture) [1].

School experience is an integral part of the new PRESETT Curriculum on Methodology designed in context of 'New Generation School Teachers' joint project (2013–2019), initiated by the Ministry of Education and Science, Ukraine and the British Council, Ukraine [2]. School experience is introduced in all three years of the methodology course. Thus, it provides a direct link between methodology classes and teaching at school. On the other hand, trainee students have an opportunity to develop their teachers' competence in the classroom context cooperating with methodology teacher, university supervisor and school mentor. School experience is well-structured and ensures students' gradual entering the profession from guided observation (semesters 3 and 4) through teacher assistantship (semesters 5, 6 and 7) to observed teaching (semester 8).

In this abstract we target at sharing our experience of organizing teacher assistantship within distance learning framework.

According to the Curriculum students have their teacher assistantship once a week. During teacher assistantship they are to observe lessons, support English language teachers, plan lessons together with their mentors and try their hand at teaching parts of a lesson. Teacher assistantship is provided with the specially designed observation tasks which trainee students are to fill in.

The COVID-19 pandemic has affected educational systems worldwide, leading to the near-total closures of schools, universities and colleges. In response to school closures, distance-learning programmes have been introduced. In this perspective the procedure of school experience has been redefined by university administration. As the number of people congregating in public places was limited, it appeared impossibly to organize teacher assistantship in school context. Instead online format of school experience was recommended. Accordingly the tasks for teacher assistantship were modified; new options for organizing teacher assistantship were offered. In this abstract we will outline the online format of teacher assistantship introduced in Semester 5. According to the Curriculum in Semester 5 students study Module 3 Preparing to Teach 2, which covers 4 units on teaching skills: Unit 3.1 Teaching Listening; Unit 3.2 Teaching Reading; Unit 3.3 Teaching Speaking; Unit

3.4 Teaching Writing [2]. As for teacher assistantship they are to do Tasks 20, 21, 22, 23 from observation tasks bank. These tasks are similar in the content, but different in the focus. Students are to observe at least 3 lessons focusing on the sequence of listening / speaking / reading / writing activities. In Table 1, they are to note down what teachers and learners do, type of interaction, duration of activities and their purposes. Then they are to summarise their observations in Table 2 [3]. To fulfil these tasks the methodology teachers together with school experience supervisors searched internet websites in order to find appropriate online ESL lessons delivered by the teachers both in Ukraine and in other countries. Tasks for school experience on each of the units were prepared in advance and uploaded on the Moodle platform. On a day of teacher assistantship students watched 2-3 ESL video lessons and analysed them by filling in the tables suggested in the observation tasks. Students' reflection on school experience was shared in methodology classes and discussed with university supervisors. Such format of teacher assistantship on Module 3 Preparing to Teach 2 was practiced in Semester 5.

In order to evaluate the effectiveness of the online format of teacher assistantship, third year students were asked to give their feedback on it. Having analysed students' feedback we came to the conclusion that in general they find online format of teacher assistantship quite beneficial as it gives an opportunity to observe the best practices of ESL classes' delivery. Besides, the ESL classes are focused on a particular skill: listening, speaking, reading or writing. It makes the observation tasks fulfillment easier. At the same time students mentioned some disadvantages of the online format of teacher assistantship. Among them is the absence of real communication with mentors and learners.

Summing up, we can conclude that suggested online format of teacher assistantship on Module 3 Preparing to teach 2 corresponds to the Curriculum requirements. The evaluation of the online format done by the third year students highlighted its benefits.

REFERENCES

1. Whang, P. A., & Waters, G. A. (2001). Map(ing) a pedagogy linked to a practice of freedom. *Journal of Teacher Education, 52(3), 197-210.*
2. Бевз О., Гембарук А., Гончарова О., Заболотна О. та ін. Методика навчання англійської мови. Освітній ступінь бакалавра: типова програма: Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с.
3. Core Curriculum English Language Teaching Methodology: School Experience Observation Tasks. Module 3. URL: https://1fd10c7a-6813-41b3-98e8-e5598ca6cc9b.filesusr.com/ugd/15b470_75c5f4ceb60d4d2ba30f35f52c2fe5d8.pdf

Оксана Глушко,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ ОСВІТИ В XXI СТОЛІТТІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР

Інноваційні економіки є більш продуктивними, стійкими, адаптованими до постійних швидких змін та здатні краще підтримувати високий рівень життя та суспільного розвитку. Інновації можуть запропонувати життєво важливі рішення щодо розв’язання економічних, кліматичних, соціальних та культурних проблем та ризиків з якими стикнулося людство в останні десятиріччя. Щоб бути готовими до майбутніх викликів, люди повинні вчитися мислити та діяти більш інтегровано, тобто системно. Крім того, підходити до вирішення завдань креативно, бути здібними розробляти нові продукти та послуги, нові процеси та методи, нові способи мислення та життя, створювати нові підприємства, нові моделі бізнесу та нові соціальні моделі.

Освіта, як базовий тренд сучасного розвитку, має стати ключовим інструментом у підготовці молоді здатної адекватно реагувати на майбутні загрози та виклики. Освіта може дати учням свободу волі, необхідні їм компетентності, щоб сформувати свої власні цілі та власні компетентності. Школа може підготувати їх до робіт, які ще не створені, до технологій, які ще не винайдені, до вирішення проблем, які ще не очікуються. Для вирішення поставлених завдань, дуже важливим є навчання на компетентнісних засадах.

Метою дослідження є окреслення оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя.

Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 17 січня 2018 року схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя. В оновленій Рамці було дано визначення поняття «ключові компетентності», як такі компетентності, які потрібні всім індивідуумам для особистісної реалізації та розвитку, працевлаштування, соціальної інтеграції, сталого способу життя, успішного життя в мирних суспільствах, управління здоровим способом життя та активного громадянства Усі ключові компетентності вважаються однаково важливими [1, с. 24].

Відповідно до Європейської довідкової рамки (2018 р.) був оновлений та уточнений перелік і назви ключових компетентностей, що необхідні громадянам Європейського Союзу:

1. Грамотність (Literacy competence);

2. Багатомовна компетентність (Multilingual competence);

3. Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering);

4. Цифрова компетентність (Digital competence);

5. Особистісна, соціальна та навчальна компетентність (вміння вчитися) (Personal, social and learning to learn competence);

6. Громадянська компетентність (Citizenship competence);

7. Підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence);

8. Компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence) [2, с. 7].

Компетентності є засобами, за допомогою яких учні комплексно підходять до вирішення тих завдань і викликів, що стоять перед ними у сучасному світі; вони включають співпрацю, спілкування та вироблення критичного мислення та вирішення проблем. Такі навички, як критичне мислення, вирішення проблем, робота в команді, вміння співпрацювати,

навички спілкування та ведення переговорів, аналітичні навички, креативність та міжкультурні навички закріплені у всіх ключових компетенціях. Наразі, відповідно до положень, затверджених Рамковою програмою, ключові компетентності розвиваються в процесі навчання протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства шляхом формального, неформального та інформального навчання.

Компетентності охоплюють знання, навички та ставлення у певному контексті. Наразі, компетентності включають в себе знання (предметні та міжпредметні), навички (пізнавальні і метапізнавальні навички, соціальні, емоційні, практичні), ставлення та цінності (індивідуальні, місцеві, суспільні, глобальні). Отже, ключові компетентності передбачають мобілізацію когнітивних, метакогнитивних і практичних навичок, розвиток творчих здібностей і критичного мислення та інших психосоціальних ресурсів особистості, таких як ставлення, мотивація та цінності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Локшина О.І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. Український педагогічний журнал. 2019. № 3. С. 21–30. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30

2. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7

Ігор Гурський,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ПОБУДОВА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ТРАЄКТОРІЇ ПРОАКТИВНОГО МАГІСТРА ФІЛОЛОГІЇ У ХОДІ ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ДИСЦИПЛІНИ ВІЛЬНОГО ВИБОРУ «COVID-19 AND THE DEVELOPMENT OF ENGLISH LEXICAL SYSTEM»

Сучасний світ, охоплений пандемією коронавірусу, диктує нові тенденції у розбудові вищої освіти. Усе відчутнішою стає потреба у розробці курсів, крізь призму яких має виявлятися синергетичний зв’язок теоретичної та

практичної підготовки, яка дозволила би випускнику освітньо-професійної програми Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська спеціальності 035 Філологія конструювати проєктно-перекладацький продукт в умовах, які характеризуються комплексністю та невизначеністю.

На наш погляд, побудова індивідуальної траєкторії професійного розвитку філолога, перекладача англійської мови, інтегрованого у мультилінгвальний європейський простір, зумовлює необхідність переосмислення компонентів, на основі яких здійснюється його предметна підготовка. З огляду на це, ми вважаємо за доцільне імплементацію авторського курсу “COVID-19 and the development of English lexical system”, метою вивчення якого є розширення дослідницького горизонту здобувачів ОС «магістр» шляхом аналізу новітніх тенденцій у розвитку лексичної системи англійської мови під впливом пандемії коронавірусної хвороби.

Уважаємо за доцільне зупинитися на аналізі структури окресленої дисципліни. Змістовий модуль 1 розкриває особливості розвитку лексичного фонду сучасної англійської під впливом лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів. Здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти досліджують два шляхи збагачення лексичної системи: кількісний, якісний.

Module 1. The replenishment of modern English vocabulary in the COVID-19 era: ways, sources.

Theme 1.1. Qualitative and quantitative ways of modern English vocabulary replenishment.

Зауважимо, що змістовий модуль 2 присвячений висвітленню підходів до трактування термінів «лексична інновація» та «коронеологізм». Невід’ємною складовою модуля є здійснення майбутніми філологами перекладацького аналізу контекстуальної реалізації лексичних інновацій. Крім того, студенти аналізують доцільність застосування вивчених перекладацьких трансформацій та прийомів при перекладі запропонованих лексем.

Module 2. COVID-19 and the English lexical system: conceptualization through the prism of translation.

Theme 2.1. Coroneologism: approaches to the definition of the term. The problem of the classification of lexical innovations.

Theme 2.2. Ways of translating coroneologisms.

Перейдемо до наведення прикладів завдань для побудови дослідницької траєкторії здобувача ОС «магістр» у ході вивчення дисципліни “COVID-19 and the development of English lexical system”

Запропоноване нижче завдання має на меті – навчити студентів співпрацювати в науковому колективі шляхом формування та аргументації власних професійних позицій стосовно досліджуваного лінгвістичного явища. Крім того, працюючи над візуалізацією результатів дослідницької діяльності, здобувачі вищої освіти набувають здатності формувати поточні та кінцеві цілі, обирати раціональні способи їх досягнення.

A project work.

Name the main factors influencing the emergence of lexical innovations. Summarize the results of discussion in the format of infographics.

Окреслене нижче завдання дає змогу здобувачам ОС «магістр» навчитися підбирати релевантний мовний матеріал для комплексного аналізу метафоричних моделей, крізь призму яких актуалізується семантичний простір концепту CORONAVIRUS на контекстному рівні.

Give the examples of a contextual representation of metaphorical models of the concept CORONAVIRUS, studied by scholars K. Krasnytska, N. Stepaniuk and N. Dolusova [1]:

CORONAVIRUS = PLAGUE

CORONAVIRUS = WAR

CORONAVIRUS = BIBLICAL *APOCALYPSE*

Завдання, яке базується на заповненні студентами схеми «Когнітивні ознаки концепту КОРОНАВІРУС», призначене для виокремлення студентами

когнітивних ознак лексеми, яка розкриває значення концепту як динамічного утворення англомовної лінгвокогнітивної картини світу.

Complete the scheme “Cognitive features of the concept CORONAVIRUS”

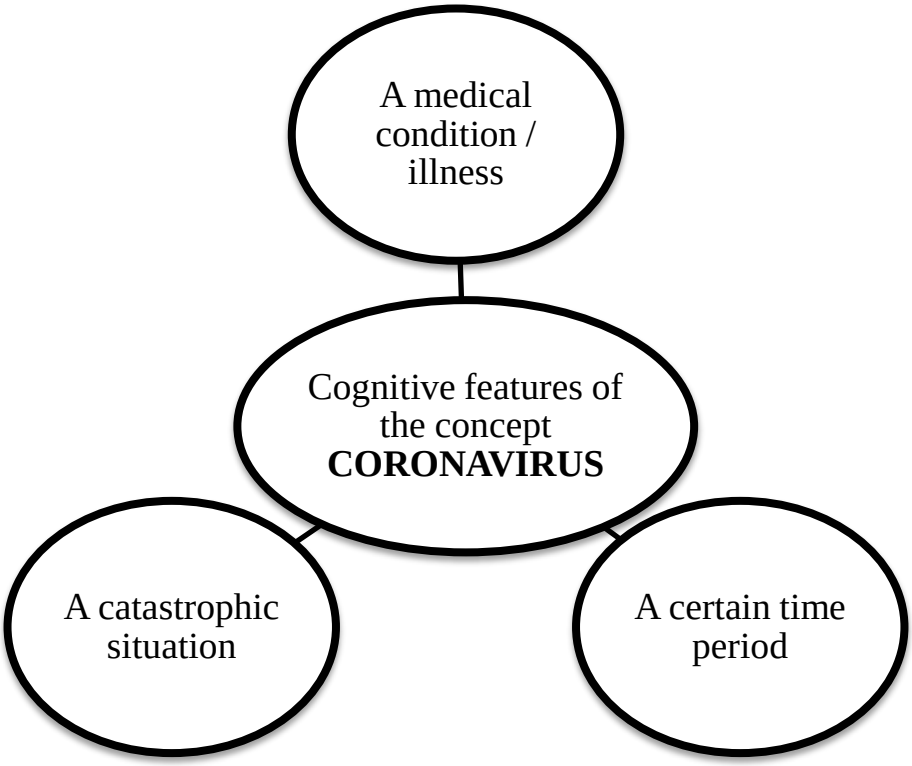

Рис. 2. Заповнений варіант схеми,
який пропонується здобувачам ОС «магістр» для самостійного виконання

Наведені нижче завдання сприяють набуттю магістрантами здатності здійснювати лінгвістичний аналіз мовного матеріалу за запропонованою схемою та вербалізувати семантичний аспект репрезентованої в контексті лексичної інновації.

Analyze the following lexical innovations in accordance with the following scheme:

- meaning and a contextual representation;
- a morphemic analysis;
- word-formation.

Coronapocalypse, coronortunity, covidiot, quarantini, coroned, coronapocalypse, coronaphobia, coronavoid, quarantrolls, quarantine shaming.

Analyze the lexical innovations and translate them into Ukrainian.

1. While the percentage of Americans getting manicures and pedicures has dropped 55% from 2019 to 2020, many above-the-mask beauty services have stayed strong. Permanent makeup (including eyebrow tinting and microblading) have remained steady year over year [5].

2. The new "vaccine stamps" would allow tourists to avoid being held up at borders if the international travel industry starts to pick up in the middle of next year as the pandemic subsides. The stamps are being considered by ministers at the Department for Transport (DfT) as a significant way to boost the aviation industry by giving a degree of certainty to travellers planning overseas holidays next summer [4].

3. Blursday is a term that's being tossed around on social media right now to describe the merging of minutes, hours and days since COVID-19 shut so much of the world down … Days, at least for the last couple months, have been flowing into each other with no line delineating one from the other. … Blursday posts might be funny on Facebook, but Blursday is a dangerous space for many people [2].

4. Quaranteams, therefore, are not simply a convenient idea because they let people see their friends and family. Isolation poses serious health risks – both physically and mentally – that social bubbles can help alleviate while improving social well-being and quality of life [3].

5. Above all, just as you may have entered lockdown with purpose, exit it with purpose too. If you do not, then you may start having feelings of "lockstalgia", and start regretting that you did not keep doing the things that you not only found more efficient but preferred and actually enjoyed [3].

Перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо у розкритті особливостей здійснення освітнього процесу із дисципліни "COVID-19 and the development of English lexical system" у змішаному форматі в умовах адаптивного карантину.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Красницька К., Степанюк Н., Долусова Н. Глобальне явище *CORONAVIRUS* як новий концепт в англомовній лінгвокогнітивній картині світу. *Актуальні питання*

гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 32. Том 1. С. 148–153.

2. About words. A blog from Cambridge Dictionary. New words – 4 January 2021. URL: https://dictionaryblog.cambridge.org/2021/01/04/new-words-4-january-2021/

3. About words. A blog from Cambridge Dictionary. New words – 7 September 2020. URL: https://dictionaryblog.cambridge.org/2020/09/07/new-words-7-september-2020/

4. Britons to get "vaccine stamps" in their passports before overseas travel. URL: https://www.telegraph.co.uk/politics/2020/11/28/britons-get-vaccine-stamps-passports-overseas-travel/

5. 5 Wellness Trends to Watch in 2021. URL: https://www.mindbodyonline.com/business/education/blog/5-wellness-trends-watch-2021

Ігор Гурський,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

Інна Лаухіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ЗАПОЗИЧЕННЯ АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКИХ КОНЦЕПТІВ У ФРАНЦУЗЬКУ МОВУ КВЕБЕКУ

Постановка проблеми. У результаті інтеграції різних аспектів життєдіяльності держав на початку XXI ст. зросла суспільна роль мов глобального спілкування в міжкультурній комунікації. Серед найбільш поширених світових мов є англійська, тому першорядною для багатьох країн залишається проблема збереження й розвитку національної мови й культури, зокрема це стосується і помітного впливу англо-американізмів на канадську французьку мову. З огляду на це, питання еволюції франко-канадської мови є **актуальним,** оскільки досліджує проблему функціонування лексики в умовах постійного контакту двох лінгвокультур.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить про те, що питання взаємодії англійської та французької мов досліджували В. Клоков, К. Реферовська, Ж. Корбей, П. Жорж, К. Бушар, П. Ларрівей та інші.

Мета – розглянути особливості процесу запозичення англо-американських концептів у французьку канадську мову.

Виклад основного матеріалу. В умовах білінгвізму всі сторони франко-канадської мови піддаються впливу англо-американізмів. Ідеться не тільки про запозичення іншомовних лінгвістичних одиниць, але й відповідних їм концептів – складних психічних утворень, що мають образний, понятійний і ціннісний компоненти [1, с. 269].

Запозичені концепти можуть бути загальними, які не змінюють ціннісних змістових орієнтирів у свідомості людей, і частковими, які модифікують мережу оцінних відношень в мовній свідомості. Ми поділили їх на п'ять груп.

До першого типу можна віднести нульові концепти, які реалізуються як англійські варваризми, що використовуються у французькому мовленні замість французьких слів без смислової диференціації. Наприклад: **Clairer.** *Anglais* To clear. Mot détestable. Dites donc Remercier, renvoyer, chasser, congédier un domestique (розрахувати прислугу); Acquitter un prévenu (виправдати звинуваченого); Se tirer d'affaire (виплутатися із ситуації); Nettoyer, déblayer un terrain (очистити, звільнити територію).

Другу групу загальних концептів становлять квазі-концепти, які позначають реалії, запозичені з англійської й американської культур: **Boss.** Populaire. Anglais. Maître, bourgeois (господар). Контекст із сучасної квебекської преси показує типовість уживання цього слова: «Ils sont repêchés par le boss, Richard Branson» [3].

До вербальних квазі-концептів ми віднесли також калькування англійських фразеологізмів: on n'est pas sorti du **Bois.** On n'est pas sorti de l'auberge. De anglais «We're not out of the wood» (неприємності ще не закінчились).

До третього типу належать загальні паразитарні концепти – англійські слова, для яких у французькій мові є власні позначення (anglicismes de mode – модні англіцизми): look m – «стиль, зовнішній вигляд», sexy – «сексуально

привабливий», freak m, f – «наркоман», cool – «безпристрасний», punch (m) – «стрімкість», show (m) – «шоу, вистава».

Четвертий тип складають чужі часткові концепти (неминучі англіцизми – les anglicismes inévitables), які фіксують цінності іншої культури: country music – «музика кантрі», road movie – «фільм про далекі мандрівки», rock – «рок-музика», covergirl – «дівчина з обкладинки журналу», big brother – «правитель, диктатор».

До п'ятої групи входять нечисленні перезапозичені концепти. Здебільшого запозичені англо-американізми були утворені від давньофранцузьких слів, і тому вони повертаються до французької мови сьогодні, оскільки їх простіше адаптувати до мови канадських франкофонів, наприклад: англо-американське слово «appointment» означає «rendez-vous», французькою – «побачення, зустріч» [2]. Відповідно квебекці говорять «appointement», оскільки це слово утворено від давньофранцузького.

Таким чином, за англійськими лексемами у французькій мові Канади можуть приховуватися специфічні англомовні концепти як носії англійської культури, які з'являються під впливом білінгвізму і бікультуралізму в рамках однієї держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена. 2002. 477 с.

2. Клоков В. Т. Словарь французского языка в Канаде: Квебек и Акадия. Саратов. 2004. 522 с.

3. Le Devoir. Samedi. Les samedi 18 et dimanche 19 janvier 2003.

Наталя Гут,
кандидат філологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ОСВІТНЯ ПІДТРИМКА ДІТЕЙ-МІГРАНТІВ ШКІЛЬНОГО ВІКУ У КРАЇНАХ ЄС

Міграція є не новим явищем для країн Європейського союзу. За останнє десятиліття найвищі показники прибуття іммігрантів на приймаючі території ЄС були зафіксовані в 2007 р. (близько 4 млн.), 2015 р. (приблизно 4,7 млн.) та 2016 р. (приблизно 4,3 млн.). Ці дані включають як міграцію в межах європейських країн так і потік мігрантів з-за кордонів ЄС [1]. Однак, незважаючи на всі зусилля в Європі щодо сприяння інтеграції вихідців з інших країн, у багатьох сферах життя ця категорія населення не може повною мірою конкурувати із корінним населенням.

Доступ до навчання є загальним правом людини. Статистика, орієнтована на конкретну вікову групу мігрантів (дітей до 15 років), свідчить, що тривалість їхнього перебування у приймаючій країні може бути короткостроковою або довгостроковою, від чого може залежати і доступ до формальної освіти у цій країні [2, с. 11]. Зважаючи на той факт, що дитина, яка успішно інтегрувалася як академічно, так і соціально, має більше шансів розкрити свій потенціал, заклади формальної освіти держав-членів ЄС перебувають у постійному пошуку механізмів вирішення конкретних проблем, з якими стикається ця категорія населення (пов’язаних із самим процесом міграції, загальним соціально-економічним та політичним контекстом приймаючої країни, адаптацією до нової системи освіти тощо). Все це передбачає допомогу під час входження до нового освітнього середовища та моніторинг успіхів у навчанні, забезпечення комфортної атмосфери для дітей різного походження та з різними потребами, гарантії такого простору, де всі учні почуватимуться в безпеці [2, с. 13].

Ефективна підтримка можлива лише за умови врахування попереднього освітнього досвіду новоприбулої дитини. Принципи такого моніторингу

різняться у межах кожної країни, часто не зазначаються в офіційних документах (Бельгія, Угорщина, Нідерланди), частково визначаються органами влади найвищого рівня (Франція, Люксембург) чи є відповідальністю шкільних комітетів (Бельгія, Фінляндія). Як правило, при зарахуванні дитини до певного класу до уваги береться вік дитини, шкільна документація з попереднього місця навчання, а також рівень володіння мовою приймаючої країни.

Якщо рівень володіння мовою навчання дозволяє новоприбулим учням відвідувати заняття з усіх предметів, вони потрапляють у класи, де навчаються їхні однолітки. Діти мігрантів з низьким або нульовим рівнем володіння мовою приймаючого суспільства зазвичай мають доступ до підготовчого навчання. Так, такі учні можуть відвідувати уроки разом із учнями свого класу, але додатково займатися у окремих групах; більшу частину часу проводити за навчанням у підготовчій групі, доєднуючись до однолітків лише на певних етапах (уроки музики та фізкультури, наприклад, що дає змогу контактувати із ровесниками навіть не знаючи мову на достатньому рівні); повністю навчатися в окремих, створених для дітей-іноземців, групах. Підготовчі класи (так звані «перехідні класи») забезпечують інтенсивне вивчення мови, а у деяких випадках пропонують адаптовану навчальну програму з інших предметів з метою підготувати учнів до кращої інтеграції в освітнє середовище приймаючої країни [3, с. 6]. Часто відповідальність за прийняття рішення щодо забезпечення підтримки для новоприбулих учнів делегується місцевим органам влади (Данія, Литва, Нідерланди), або ж школи використовують лише власні можливості щодо проведення додаткових занять у позаурочний час (Естонія, Португалія, Норвегія).

Дослідження свідчать, що, з одного боку, підготовчі класи або уроки можуть забезпечити більше часу та простору для опанування нерідної для мігрантів мови, ніж негайне занурення в освітній простір іншої країни. З іншого боку, вони можуть перешкоджати ефективній соціальній інтеграції, відокремлюючи учнів-мігрантів від їхніх однолітків. Більше того, акцент у

такому навчанні часто спрямований на інтенсивне засвоєння мови, в той час, коли вивчення інших предметів може сповільнюватися [1, 3].

Зважаючи на потенційно негативні наслідки тривалого надання підготовчих послуг, освітні системи країн ЄС зазвичай обмежують перебування учнів у межах такого навчання від одного до двох років. Вивчення мови та інтеграція у освітнє середовище продовжуються, коли діти відвідують уроки разом зі своїми однолітками. Крім того, рекомендації щодо організації навчання в таких класах (якщо такі існують на офіційному рівні) вимагають викладання для учнів всього спектру навчальних предметів (математики, іноземних мов, природничих наук тощо).

Отже, інтеграція новоприбулих учнів у шкільне середовище країни призначення – досить складний процес, метою якого є надати дітям шкільного віку доступ до якісної освіти та забезпечити будь-яку необхідну мовну, освітню та соціально-емоційну підтримку. Однак, як діти мігрантів, їхні сім'ї, так і освітні системи приймаючих країн стикаються із цілою низкою бар'єрів, серед яких відсутність належної інформації про академічну та неакадемічну (тобто соціальну, емоційну тощо) підтримку дітей-мігрантів, труднощі з моніторингом попереднього освітнього прогресу учнів, неготовність вчителів працювати у багатокультурному середовищі, недостатня співпраця сім'ї та школи, відсутність урядового фінансування для забезпечення належної підтримки дітей-вихідців з інших країн.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Eurostat. Migrant integration statistics introduced. 2018 [Online]. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant_integration_statistics_introduced

2. European Commission. Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. 192 p.

3. European Commission. Migrants in European schools. Learning and maintaining languages. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 14 p.

Світлана Деркач,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ПРОЕКТНА РОБОТА В НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ УДПУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

На сучасному етапі розвитку та вдосконалення навчальної діяльності у закладах вищої освіти проектна методика активно досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Проектна робота на заняттях з граматики англійської мови відіграє важливу роль у системі продуктивної освіти і, водночас, постає нестандартним, нетрадиційним способом організації освітніх процесів через активні способи дій (планування, прогнозування, аналіз, синтез), направлених на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу на засадах гуманістичного підходу.

Перевагою застосування методу проектів на заняттях з граматики англійської мови є різноманітність, що виявляється у варіативності вправ; проблемність, коли іноземна мова використовується для виконання завдань, що характеризуються новизною; навчання з задоволенням, що передбачає надання студентам можливості говорити про те, що викликає у них підвищений інтерес, виявляти свій творчий підхід у оформленні та презентації проекту.

Підтвердженням вищесказаному є багаторічний практичний досвід використання методу проектів на підсумкових заняттях з Практичної граматики англійської мови студентами 2 курсу факультету іноземних мов УДПУ імені Павла Тичини, які завзято та, найголовніше, із великим захопленням представляють свої індивідуальні проекти з теми «Умовні речення та форми дієслів умовного способу», «Функції модальних дієслів у різних контекстах» дистанційно на платформі «Google Meet».

Мета таких занять передбачає, в першу чергу, закріпити граматичний матеріал з вивченої теми активним методом проектної роботи. Реалізація проекту передбачає, як правило, декілька етапів, а саме: підготовчий, основний

та заключний, на кожному з яких студенти отримують певні завдання, здійснюють пошукову роботу та продумують як продемонструвати кінцевий продукт проекту. Насправді, застосування проектної роботи сприяє розвитку критичного та творчого мислення студентів, а головне, комунікативної компетенції, що і було прослідковано та з'ясовано в процесі студентської активності шляхом методу проектів.

Слід відзначити, також, що студенти факультету іноземних мов дуже активно та цікаво презентують свої проектні роботи з використанням комп'ютерних технологій через «Google Meet». Приємним моментом є те, що кожна презентація та виступ настільки бувають дійсно індивідуальними, неповторними та особливими (тому викладачу варто відзначити яскраві виступи таких студентів для подальшої мотивації в навчанні), що в свою чергу, підтверджує, що студенти факультету іноземних мов є талановитими, відповідальними, цілеспрямованими, і найприємніше – готові до сучасних викликів.

По завершенню проектної роботи, важливо отримати та почути відгук кожного та враження. Наприклад: «Робота над виконанням проекту з граматики була приємним та корисним досвідом для нас. Ми не тільки переглядали матеріали про Subjunctive Mood, а й досліджували різні аспекти цієї теми (що для нас було новим), бо розуміли, що повинні бути готові до роз'яснення інформації структурованим чином перед великою аудиторією. В свою чергу, це допомогло нам глибше зрозуміти матеріал та тренувати навички публічного виступу! Ми намагалися використовувати різні аудіовізуальні матеріали, аби покращити ясність викладу матеріалу та контакт з аудиторією».

Як результат і підсумок, можна стверджувати, що запровадження методу проектів у практику навчання «Граматики англійської мови» сприяє студентам підвищити мотивацію, реалізувати свій інтерес до предмету дослідження, поглибити знання граматичного матеріалу, продемонструвати дослідницькі навички роботи над темою проекту, показати свій рівень володіння мовою. Загалом, перевагою виконання проектних завдань і участь у проекті дозволяє

студентам бачити та усвідомити практичну користь від вивчення мови, що і є запорукою успіху.

Судячи з власного досвіду, можна підсумувати та узагальнити, що метод проектів дозволяє перетворити заняття в дискусійний, дослідницький клуб, в якому вирішуються цікаві, практично значимі проблеми. Він забезпечує розвиток пізнавальної активності студента, вмотивованого проблемним протистоянням відомого і невідомого, має на меті активізацію процесу пізнання і осмислення нового, а також опанування новими лексичними одиницями, дозволяючи зробити навчання посильним для всіх студентів завдяки їх участі в різноманітних проектах

Тому застосування методу проектів у навчальній діяльності набуває особливого статусу та важливості для ефективного методичного забезпечення навчального процесу. І безперечно, що ефективність проектно спрямованого навчання іноземних мов залежить від бажання та здатності педагогів втілювати цей метод у реальні дії та практику. Використання методу проектів у навчанні граматики англійської мови дає можливість студентові підвищити свій інтелектуальний, професійний та культурний рівень.

Аліна Джурило,
кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ РЕЗУЛЬТАТІВ

Європейські процеси інтеграції освіти визначили як пріоритет процеси інтернаціоналізації, що зорієнтовані на забезпечення відповідності змісту і результатів освітніх програм вимогам сучасної економіки, що базується на знаннях та вимогах глобального ринку праці.

Стратегія і тактика побудови освітнього процесу в сучасному світі передбачає впровадження навчання з використання освітніх підходів та

методів, що спрямовані на формування досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних та інших завдань майбутньої (професійної) діяльності. Відповідно, при розробці навчальних програм необхідно брати за основу не процес викладання, а результати навчання, і тим самим збагатити якість навчального досвіду, який отримують учні. Планування результатів навчання сприяє більшій систематичності в проектуванні програм, забезпечує ефективність процесу навчання.

Оцінка якості освітньої діяльності включає в себе наступні елементи (рис. 1):

Рис. 1. Діаграма оцінки якості освітньої діяльності

Є три критерії, на які ми з об’єктивних причин не можемо впливати, а якщо і можемо, то лише опосередковано: якість державних освітніх стандартів, вимоги роботодавців. Тепер зупинимося на тих елементах, на які ми можемо впливати та змінювати, підвищуючи таким чином їх рівень і якість освіти загалом.

Якість педагогічного склад: на якість цього елементу можна вплинути, якщо ввести такі показники, як рейтинг вчителя (анкетування «викладач очима учнів»), конкурс педагогічної майстерності, особистий кабінет вчителя в корпоративній інформаційній системі та ефективний контракт, в якому конкретизовано трудові обов'язки вчителя, умови оплати праці, показники та критерії оцінки ефективності для призначення стимулюючих виплат залежно від результатів праці і якості послуг, що надаються.

Якість освітніх технологій: загалом використовуються в трьох варіантах: «проникаючі технології» (застосовуються у процесі вивчення певних тем, розділів для розв'язання конкретних дидактичних завдань); «основні технології» (визначальні, особливо у складі технологій програмованої та дистанційної форм навчання тощо); «моно технології» (увесь процес навчання й управління, зокрема і всі види діагностики та моніторинг, що ґрунтується на використанні комп'ютера). Інформатизація навчально-виховного процесу передбачає широке використання у процесі вивчення навчальних предметів інформаційно-орієнтованих засобів навчання на базі сучасних комп'ютерів і телекомунікаційних мереж. До них належать інформатизація системи управління навчальним закладом, створення баз даних та переробка інформації, участь у міжнародних проектах тощо. Широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій (програмоване навчання, експертні системи, мультимедіа, імітаційне моделювання, предметні комп'ютерні уроки) сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу до учнів, поетапному засвоєнню знань, умінь і навичок.

Якість освітнього середовища: шкільне середовище має відповідати таким вимогам: забезпечити комфортні та безпечні умови навчання та праці; створити середовище вільне від дискримінації та насильства (протидія цькуванню); сформувати інклюзивний, розвивальний та мотивувальний до навчання освітній простір (універсальний дизайн, методики та технології роботи з дітьми з ООП, взаємодія батьків та ІРЦ тощо). Зразкове освітнє середовище – це відкритий та дружній до дитини простір, для створення

якого, потрібно налагоджувати взаємозв'язки як з батьками, так і дітьми, просити про зворотний зв’язок та ідеї щодо його покращення. Школа має стати простором, до якого хочеться йти і в якому приємно бути. Це середовище, в якому учні почуваються вмотивованими, потрібними й вислуханими, де культивують здоровий спосіб життя і вчать співпраці.

Мотивація учнів. Це важливий критерій, оскільки, якщо учень не вмотивований на навчальну та майбутню (навчальну / професійну) діяльність, важко чекати від нього високої якості знань і сформованості компетенцій. Щоб мотивувати учнів і спонукати їх виявити властивий їм потенціал існує безліч підходів та методик (див. рис. 2).

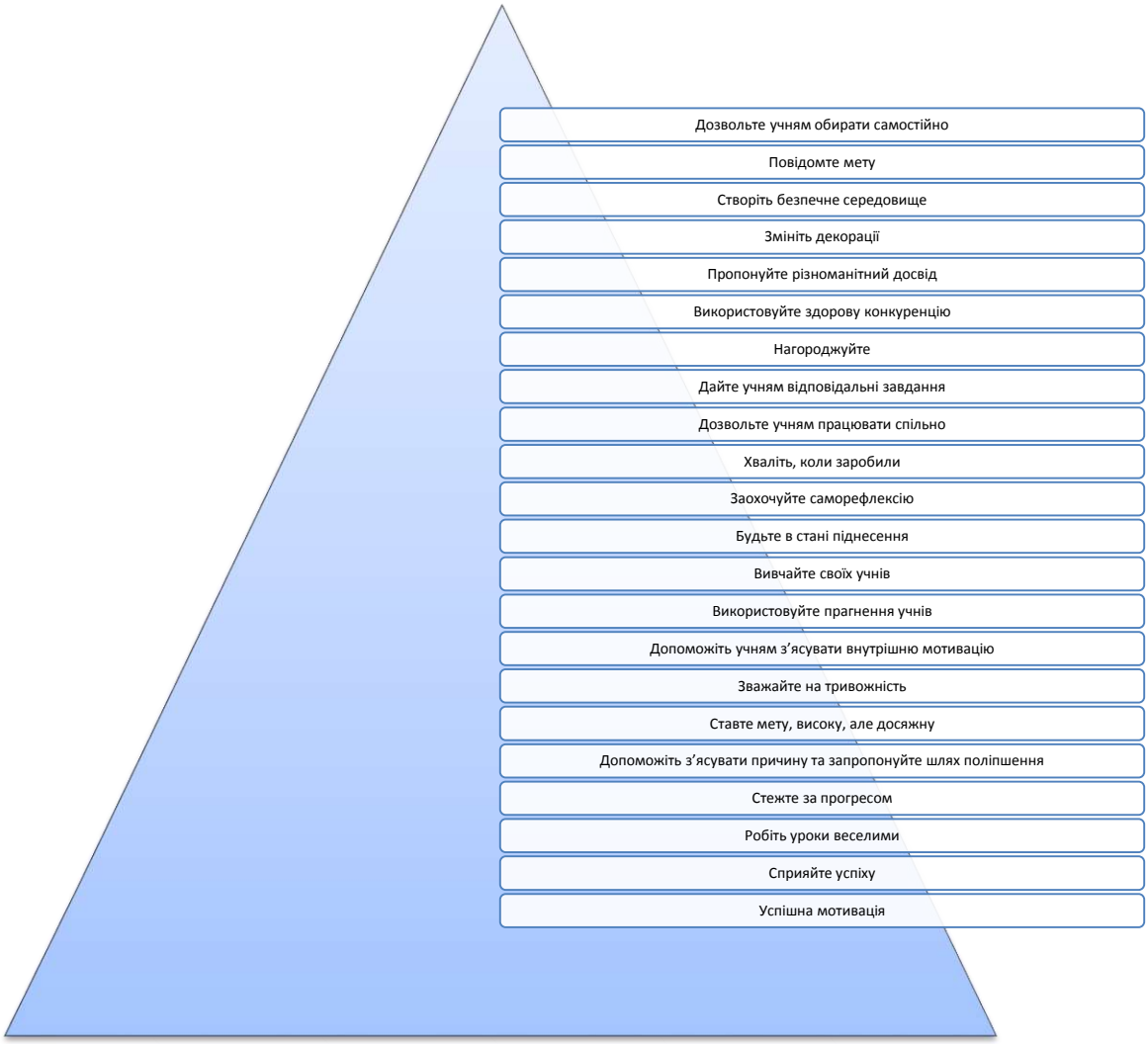

Рис. 2. Шляхи мотивації школярів до навчання

Якість моніторингу освітньої діяльності: моніторинг це ефективний засіб відбору, обробляння, зберігання інформації про діяльність педагогічної системи в конкретному напрямі, що дозволяє тривалий час відстежувати її стан, здійснювати корекцію навчально-виховного процесу та прогнозувати розвиток освітньої системи. Участь у зовнішніх моніторингах дозволяє виявити аспекти якості освітньої діяльності, які у нас ще недостатньо враховуються, або розвиваються.

При розбудові внутрішньої системи забезпечення якості необхідно спиратися на такі принципи:

1. Дитиноцентризм.
2. Автономія закладу освіти.
3. Цілісність системи управління якістю.
4. Постійне вдосконалення.
5. Вплив зовнішніх чинників.
6. Гнучкість і адаптивність.

Отже, якість освіти розглядається у нерозривній єдності якості процесу (діяльності) і якості результату. Якість освітньої діяльності є невід'ємною складовою якості освіти, яка залежить від якості освітнього середовища, включає якісні і кількісні характеристики освітнього процесу, якість професійної компетентності викладачів, якість організаційно-управлінської компетентності. Кожен заклад освіти має свої особливості – тип, рівень освіти, умови діяльності, фінансування, місцезнаходження, освітня програма тощо. Усі ці складові впливають на формування для кожного окремого закладу внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності і якості освіти. Запровадження внутрішньої системи забезпечення якості – стратегічне рішення школи, яке може допомогти поліпшити її загальну дієвість та забезпечити міцну основу для ініціатив щодо її ефективного та сталого розвитку.

Анна Єгорова,
доктор філософії,
Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)

ВНЕСОК УМБЕРТО ЕКО В ІСТОРІЮ РОЗВИТКУ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДУМКИ ПРО (НЕ)ПЕРЕКЛАДНІСТЬ

Доповідь присвячена внеску видатного італійського письменника, семіотика та перекладознавця сучасності Умберто Еко в царині перекладацької думки і практики.

Метою є огляд загальних положень перекладу та поглядів У. Еко, викладених в його роботі «Сказати майже те ж саме: Досліди про переклад» [1], щодо проблем теорії та практики перекладу, що обумовлені міжкультурною асиметрією.

Переклад – надзвичайно складне й багатовимірне явище: «це і вид інтелектуальної діяльності, і її результат, артефакт, у якому взаємно поєднані суспільні сентенції певного часу, інкорпоровані загальнокультурні простори ментальності різних етносів, інтенції й особистісний талант перекладача» [2, с. 382]. Несхожість мов (граматичного та синтаксичного ладу, лексичного наповнення, стилістичних можливостей, прагматики та образності мовних знаків) настільки очевидна, що усвідомлення її не може не призводити до питання про можливість самого перекладу. Відтак, проблема перекладності (неперекладності) з однієї мови на іншу, а отже, й з однієї культури в іншу, є однією з основних проблем, які привертали увагу перекладачів-практиків і дослідників перекладу в усі часи. При цьому, саме міжкультурна асиметрія стає найбільшою проблемою для перекладача, як на етапі інтерпретації вихідного тексту, так і в процесі його перекладу для читача-реципієнта. Але, як зазначає У. Еко: «при тлумаченні оточуючого нас світу … ми заздалегідь виходимо з певної семіотичної системи, яку збудували для нас суспільство, історія, виховання. Тим не менш, якби це було *тільки* так, тоді переклад тексту, створеного в рамках іншої культури, був би теоретично неможливий. Але хоча

різні мовні системи можуть здатися взаємно *несумірними*, вони все ж залишаються взаємно *співставними*» [переклад наш, 1, с. 422].

Серед основних лінгвістичних чинників, що перешкоджають повній перекладності можна назвати наступні: 1) неоднакова категоризація дійсності різними мовами – відмінності в картині світу; 2) існування етнографічних лакун, лексичних одиниць, що позначають реалії які не мають відповідників в мові перекладу; 3) використання специфічних елементів, що мають в різних мовах різний потенціал для створення різних стилістичних та емоційно-образних ефектів: діалектизмів, архаїзмів, варваризмів, та ін..

У передмові до «Сказати майже те ж саме» У. Еко наголошує: «Цю книгу, написану на основі особистого досвіду ... я не видаю за книгу з теорії перекладу (і вона позбавлена відповідної систематичності) по тій простій причині, що нескінченні проблеми перекладознавства вона залишає відкритими» [переклад наш, 1, с. 15]. Автор, відомий семіотик, романіст і перекладач, наводить численні приклади з власного досвіду, які становлять невід'ємну частину аналізу і проливають світло на ряд концептуальних особливостей перекладу. Основною ідеєю книги є те, що переклад ніколи не говорить те ж саме, але лише майже те ж саме, а У. Еко намагається описати, наскільки далеко простягаються межі цього «майже».

Тут слід зазначити, що У. Еко порівнює переклад з «переговорами», де іноді певними елементами (значень) слід пожертвувати заради остаточного успішного перекладу. При цьому автор наголошує на необхідності збереження у перекладі «ефекту тексту», до якого прагнув оригінал. Тобто текст перекладу має відтворити ефект, ізоморфний враженням, які викликає текст-джерело (в семантичному, синтаксичному, стилістичному, метричному, звуковому планах, а також в плані емоційного впливу). Говорячи про питання того на скільки заради передачі ефекту тексту можна змінювати його денотат, У. Еко стверджує, що абсолютних правил тут не існує. Описуючи особливості перекладу з однієї культури в іншу, У. Еко ретельно розглядає на конкретних прикладах можливості модернізації та архаїзації, форенізації та доместикації

текстів, проблеми з інтерпретацією та подальшим перекладом інтертекстуальних відсилок та алюзій.

Описуючи можливі втрати при перекладі і варіанти їх компенсації (Розділ 5), автор зазначає, що існують абсолютні втрати, коли переклад неможливий і перекладач вдається до використання примітки (наприклад, у випадках гри слів) [1, с. 110], та втрати часткові, які можна компенсувати. Одним з правил, на якому наголошує У. Еко: «ніколи не збагачувати лексику автора, навіть якщо відчуваєш спокусу це зробити» [1, с. 112]. Інша небезпека, про яку попереджає Еко, – це спокуса сказати більше чи поліпшити текст, роз'яснити недомовлене або скоротити зайве, адже читач повинен знати про недоліки оригіналу. На думку автора, «переклад, який примудрився «сказати більше» сам по собі може бути чудовим витвором, не будучи при цьому хорошим перекладом» [1, с. 130].

Розмірковуючи про загальну проблему, чи повинні переклади бути орієнтовані перш за все на текст-джерело чи на читача, тобто відтворювати перед очима читача світ оригінального тексту з усіма характерними деталями або якомога доступніше передавати читачеві значення тексту, У. Еко вважає, що перекладачу необхідно постійно вибирати то одну, то іншу з двох протилежних тенденцій.

Висновки. Унікальний внесок Умберто Еко в розвиток перекладацької думки ґрунтується, перш за все, на семіологічній концепції, яка передбачає глибинну інтерпретацію текстів та пошук рішень для перекладу з однієї культури в іншу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе / Перев. с итал. А.Н. Коваля. СПб.: Симпозиум, 2006. 574с.

2. Сушко З. Умберто Еко про проблеми перекладу в умовах глобалізації. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія : Філологія (мовознавство).* 2015. Вип. 21. С. 381-384. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_filol_2015_21_79 (дата звернення: 1.03.2021).

Марина Желуденко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

ПОІНФОРМОВАНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО СОЦІАЛЬНОГО ДИСТАНЦІЮВАННЯ

Карантин, локдаун та вимушена соціальна дистанція, спричинені розповсюдженням К-19, вплинули на форми організації роботи, особистісного спілкування, навчання та дозвілля усіх вікових та соціальних категорій, змінили традиційну картину світу. Внаслідок екстремальної ситуації, якою є коронавірусна інфекція, зруйнована базова потреба людини – потреба в безпеці.

Основою формування об’єктивної картини подій та реальної оцінки ситуації, які забезпечують адекватну поведінку та психологічну безпеку в умовах вимушеного соціального дистанціювання, є високий рівень поінформованості. Артюхова В.В наголошує на небезпеці фейкових новин, що з’являються в період соціальної ізоляції та карантину. Хибні новини та конспірологічні теорії є причиною, так званої, інфодемії та мають більший негативний вплив на психологічне та психічне здоров’я населення, ніж сам вірус [1, с. 22].

В такому контексті система освіти суттєво впливає на психологічну безпеку суспільства, оскільки формує систему ціннісних орієнтацій, світосприймання, почуття захищеності й перспектив розвитку особистості. За словами О. Гаращук, «освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту населення, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету, формування позитивного іміджу країни, зміцнення її конкурентоспроможності на міжнародній арені, створення умов для самореалізації людини» [2].

Ми розробили онлайн-опитувальник «Вплив вимушеної соціальної дистанції на психологічний стан здобувачів вищої освіти», в якому взяли участь

233 респонденти. Серед них 54,1 % зазначили, що вони вважають себе добре поінформованими щодо пандемії 42,1% – достатньо поінформованими.

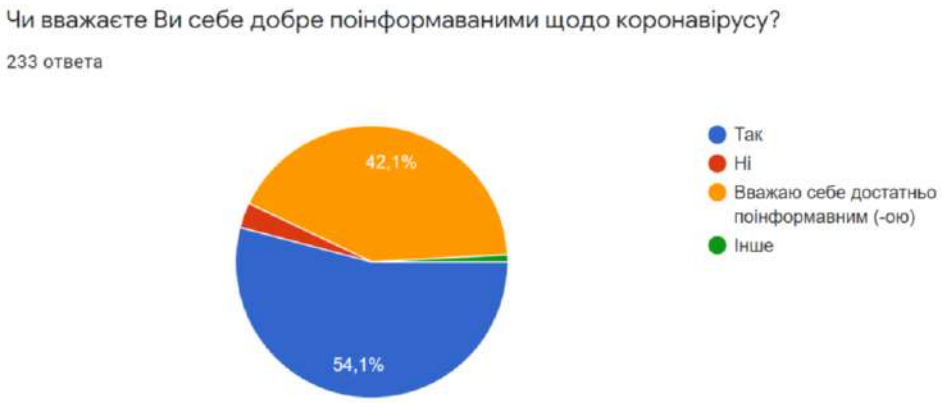

Рис. 1

Наведені дані свідчать про активну позицію здобувачів вищої освіти як свідомих громадян, які слідкують за перебігом подій в Україні та світі.

Не викликає сумнівів той факт, що пандемія К-19 суттєво вплинула на систему вищої освіти у всьому світі та в Україні зокрема, а екстремальний перехід до дистанційної освіти виявив низку проблем, до яких виявилися неготовими як викладачі, так і здобувачі вищої освіти [3; 4]. У свою чергу, студентська молодь чітко усвідомлює залежність свого майбутнього життя від рівня та якості освіти. Як зазначають І. Когут, Ю. Назаренко та О. Сирбу у дослідженні наслідків пандемії для системи освіти, люди з якісною освітою легше знаходять роботу, мають кращі умови праці та більше заробляють, краще інтегруються в суспільстві, є більш залученими у громадське та політичне життя, активніше долучаються до розвитку справді демократичного суспільства [5].

Ми вважаємо, що існує зв’язок між рівнем поінформованості та вмінням адаптуватися до стресової ситуації.

Результати дослідження медичного журналу „The Lancet“, в якому взяли участь 20 тис. респондентів, підтвердили, що реакція на актуальні події

залежить від когнітивних процесів та оцінки заходів щодо запобігання розповсюдження інфекції [6].

Ми також запитали у здобувачів вищої освіти, чи викликала у них вимушена соціальна дистанція психологічні проблеми.

Рис. 2

Отже, як свідчать результати опитування, майже 40 % респондентів не відчули психологічних проблем, викликаних вимушеною соціальною дистанцією.

Разом з тим приблизно 54 % респондентів (Рис. 1) вважають себе добре поінформованими щодо пандемії.

Таким чином, прослідковується взаємозалежність між рівнем поінформованості, станом психічного здоров'я та свідомим ставленням до ситуації вимушеного соціального дистанціювання. Чим більше достовірної інформації людина отримує та аналізує, тим більше вона може сприйняти усі соціальні заходи дистанціювання (hommeoffice, homeschooling) як свої власні та поставитися до них як до «альтруїстично вмотивованої самоізоляції». Крім того, у такий спосіб людина захищає себе від посттравматичних стресових симптомів. Аналітичне сприйняття ситуації, високий рівень поінформованості, вибіркове ставлення до інформації, дозволяють адаптуватися до ситуації, зберегти психічну рівновагу, розробити власний самоменеджент, активізувати

внутрішні ресурси та розкрити власний (особистісний або професійний) потенціал.

Детальні результати дослідження представлені в інших публікаціях автора, а також інших учасників (Султанова Л., Гринюк С., Ковтун О., Зайцева І., Заслужена А.) проекту «Потенціал вищої освіти в умовах пандемії: глобальний, європейський, національний вимір» (реєстраційний номер проекту: 2020.01/0172), який реалізується у рамках конкурсу наукових та науково-технічних проектів «Наука для безпеки людини та суспільства» за ініціативи та фінансової підтримки Міністерства освіти і науки України та Національного фонду досліджень України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюхова В.В. Особливості психологічного здоров'я курсантів в період пандемії COVID-19. *Psychological Journal*. 2020. 6. С. 19-28.
2. Гаращук О.В. (2020). Освітня сфера після карантину. URL: https://www.pedrada.com.ua/article/2785-osvtnya-sfera-pslya-karantinu (дата звернення 24.02.2021).
3. Желуденко М.О. Освіта в умовах пандемії: виклики та можливості. VIII Міжнародна науково-практична конференція: *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів : освіта, наука, культура.* Київ, 2020. С. 97-100.
4. Желуденко М.О., Султанова Л.Ю. Потенціал вищої освіти в кризових умовах: аналіз та перспективи. *The scientific heritage*. Budapest. 2020. N. 53., V.4. P. 46-49.
5. Когут І., Назаренко Ю., Сирбу О. Коронавірус та освіта: аналіз проблем та наслідків пандемії. URL: https://cedos.org.ua/uk/articles/koronavirus-ta-osvita-analiz-problem-i-naslidkiv-pandemii (дата звернення 27.02.2021).
6. Klösterkötter J. Die Covid-19-Pandemie: ein massiver Stress-Test für uns alle. *Thieme.* URL: https://www.thieme.de/de/neurologie/covid-19-pandemie-massiver-stress-test-fuer-uns-alle-158079.htm (дата звернення 25.02.2021).

Людмила Загоруйко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ АСПЕКТ

Питання професійної мобільності вчителів розглядається з точки зору розвитку інформаційного суспільства та готовності самих вчителів долучатися

до модернізаційних і реформаційних освітніх процесів в Україні (Дячок, 2019). Вчителі іноземних мов не є виключенням.

Розглядаємо професійну мобільність вчителів іноземних мов як можливість неформального навчання. Так, 35% вчителів іноземних мов під час професійної підготовки надають перевагу саме неформальному навчанню (Загоруйко, Плотніков, Красуля, 2020).

Одним із пріоритетів Європейського Союзу є розвиток транснаціональної мобільності вчителів з метою підвищення професійної кваліфікації. Ще у 2009 році у висновках Ради Європейського Союзу про професійний розвиток вчителів та директорів шкіл наголошувалося на необхідності розширення транснаціональної мобільності, особливо для вчителів, з тим щоб «зробити навчання за кордоном – як в Європі, так і в усьому світі – правилом, а не винятком» (Official Journal of the European Union, 2009). Цьому сприяють програми та проєкти, спрямовані на підтримку мобільності педагогів (наприклад, програми Erasmus+).

Посилення інтенсивності мобільності шкільного персоналу необхідно для підвищення якості шкільної освіти в ЄС в цілому, та в Україні зокрема. Незважаючи на зменшення очної реалізації програм транснаціональної мобільності в Європі через COVID-19, у 2020 році Рада Європи підкреслила, що транснаціональна мобільність студентів і освітян є ключовим елементом якості освіти та навчальних закладів (Official Journal of the European Union, 2020).

Транснаціональна мобільність вчителів іноземних мов важлива з кількох причин. По-перше, зарубіжний досвід професійної мобільності сприяє безпосередньому ознайомленню з системою освіти іншої країни, в якій підходи до освіти та організації навчання можуть відрізнятися від українських. Це унікальна можливість для вчителів подумати про власні методи викладання і обмінятися думками з колегами про свій досвід залучення до національних навчальних програм, оцінювання учнів, використання педагогічних інструментів, автономії та умов роботи з колегами за кордоном. Міжнародна

мобільність може також допомогти вчителям подолати невпевненість щодо використання різних методів або стратегій навчання, надаючи їм безпосередню можливість спостерігати вплив цих стратегій на учнів (Eurydice Report, 2020). Досвід закордонної професійної мобільності може мотивувати вчителів іноземних мов до безперервного професійного розвитку через участь у заходах неформальної освіти, що проводять професійні об'єднання, громадські організації, заклади вищої освіти, мовні школи тощо. На нашу думку, однією з основних переваг міжнародної мобільності саме вчителів іноземних мов є покращення мовних навичок.

Учні також отримають вигоду від міжнародної мобільності вчителів, оскільки останні стають більш мотивованими покращувати власний стиль, форми та методи викладання, що створює більш європейське середовище навчання в школі. Тому вважаємо, що участь вчителів у програмах та проєктах професійної мобільності сприятиме інтернаціоналізації освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Дячок Н. (2019). Мобільність педагога як шлях реалізації положень нової концепції педагогічної освіти. *Освітологічний дискурс*, 1-2(24-25), 128–140. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2019.1-2.128140

Загоруйко Л.О., Плотніков Є.О., Красуля А.В. (2020). Неформальне навчання вчителів англійської мови в процесі професійної підготовки. *Конкурентоспроможність вищої освіти в умовах інформаційного суспільства.* Чернігів: ЧНТУ. Том ІІ: Науково-практичні засади підвищення конкурентоспроможності національної системи вищої освіти. 153-171.

Eurydice Report (2020). *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being.* Retrieved from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-carreers-development-and-well-being_en

Official Journal of the European Union (2009). *Information and Notices*. Retrieved from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2009:119:FULL&from=EN

Official Journal of the European Union (2020*). Council conclusions on European teachers and trainers for the future*. Retrieved from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ENG

Юлія Загребнюк,
кандидат педагогічних наук,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Сленг – одне з найцікавіших і водночас складних явищ мови. Багато дослідників зазвичай відносять сленг до соціальних діалектів. Діалект у цьому контексті – це територіальний, тимчасовий чи соціальний різновид мови. В англійській лексикографії термін «сленг» з'являється приблизно на початку минулого століття. Етимологія слова даного поняття також є суперечливою [9].

Сленг – складне, важке і неминуче мовне явище. Його виникнення завжди зумовлене історичними, соціальними та культурними тенденціями життя тієї чи іншої мовної спільноти. Сленг – це дикція, яка є результатом улюбленої гри серед молоді та жвавої гри зі словами та перейменування речей та дій; одні придумують нові слова, або неправильно застосовують старі, для задоволення новизни, а інші вживають такі слова заради того, щоб бути сучасними. Часто сленгові вирази настільки «нові та яскраві», що їх неможливо придумати без гарної фантазії, наприклад, «a think-machine» (мозок), «a sparkler» (алмаз), «pickers» (руки), «canned music» (музичний диск) [9].

Молодіжний сленг – одна з найбільш відкритих систем в сучасній лінгвістиці та вважається особливою формою мови. Молодіжний сленг є засобом спілкування великої кількості людей, об'єднаних віком. Носіями молодіжного сленгу є, як правило, люди 12-30 років [1].

У наш час він контрольований маскультурою, під вплив якої потрапляють різні категорії молоді. Характерною особливістю, що відрізняє молодіжний сленг від інших видів, є його швидка мінливість, яка пояснюється зміною поколінь. Вживання молодіжного сленгу в правильному контексті та відповідній ситуації не тільки допомагає краще зрозуміти друзів, але і рятує співрозмовників від незручних ситуацій, що виникають під час діалогу. Сленг додає родзинку у вивчення іноземної мови. Він дає

привід познайомитися з гумором, зробити екскурс в історію і відкрити для себе щось нове в культурі [1].

Інтернет, його можливості, швидкий розвиток комп'ютерних технологій завжди приваблювали молодь. Сленгові одиниці формувалися і перетворювалися в різних культурах та з появою технологій, ставали явищем мовного розвитку [7].

Англійська мова в студентській спільноті є найбільш перспективною для вивчення. Тому багато молодіжних сленгових виразів – це слова, запозичені з англійської мови, але не перекладені на українську мову [8, с. 58].

Головною характеристикою молодіжного сленгу є постійна емоційність, виразність, оцінюваність та образність мовлення студентів. Це сприяє загальній динаміці української літературної мови [4, с. 95].

У нашому дослідженні ми говоримо про використання англійського молодіжного сленгу серед студентської української молоді в процесі вивчення англійської мови у вищих закладах освіти, особливості перекладу сленгових одиниць англійської мови на український сленг, його фактори, розвиток сленгу в Україні.

У системі сучасної української та англійської мов жаргонізм займає дуже важливе місце. Проведене дослідження показало, що сленг – це не літературна мова, він характеризується звичним колоритом. Сленг ділиться на дві групи: загальний і добре відомий. Сленг української молоді має велику різноманітність відтінків і для населення багато слів є незрозумілими [3].

У більшості випадків процес адаптації тривалий і поступовий. Деякі елементи залишаються не повністю адаптованими. Оскільки можуть бути деякі відмінності у вимові, вони можуть бути «відхилені» суспільством [3].

Якщо запозичене слово адаптоване граматичною системою мови (іменники приймають форми відмінків та числа, з'являються ознаки граматичних родів), то це розширює можливість утворення нових похідних [3].

Таким чином іменники, які позначають неживі істоти можуть утворювати різні прикметники з українськими суфіксами -н (ий), -ов (ий): баскетбол –

баскетбольний, хіт – хітовий; деякі іменники утворюють відносні прикметники із суфіксом: - ськ (ий): студент – студентський, Волинь – волинський; іменники, що позначають різні галузі науки, мистецтва, суспільні течії тощо, можуть утворювати прикметники із суфіксами: - ичн (ий): туризм – туристичний. [4, с. 96].

Використовуючи анкетування серед студентів у закладі вищої освіти ми дійшли до висновку, що вони щодня використовують сленг для позначення спеціальностей, для назви предметів, у міжособистісних стосунках, у сфері життя та дозвілля. Сленг відіграє дуже важливу роль у студентському житті, їхнє життя вже сьогодні немислиме без сленгу, який не тільки допомагає їм спілкуватися між собою, але й полегшує процес засвоєння нового закордонного лексикону, розширюючи свій словниковий запас.

Ми використовували анкету, щоб виявити особливості використання англіцизмів у мовленні студентів Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини, результати яких послужили матеріалом для цього дослідження. Анкета складалася з таких питань:

1. Чи використовуєте Ви слова молодіжного сленгу в спілкуванні з однолітками ? (Do you use slang words in communication with your groupmates ?)

2. Для чого Ви використовуєте сленг ? (What is the main reason for using slang?)

3. Які слова молодіжного сленгу Ви використовуєте щодня у розмовній мові ? (What slang words do you use in every day communication?)

4. Які телевізійні програми Ви дивитесь ? (What TV programs do you watch?)

5. Наведіть приклади молодіжного сленгу в процесі вивчення англійської мови. (Make examples of a youth slang in the process of studying English).

Загалом у анкетуванні взяли участь 30 студентів другого курсу факультету української філології.

Ми отримали такі результати: усі опитані студенти відзначили, що вважають молодіжний сленг невід’ємною частиною спілкування серед

однолітків. Такі слова дозволяють їм підтримувати стосунки із однолітками, спілкуватися, пізнавати нове.

Також, слід відзначити, що 80 % опитаних дали стверджувальну відповідь на питання: «Чи використовуєте ви слова молодіжного сленгу для спілкування з однолітками?» Часті перегляди різних телевізійних молодіжних програм, участь у різних спортивних заходах, Інтернет-ігри є причиною використання молодіжного сленгу серед однолітків. Значна кількість студентів використовує англіцизми в університеті та Інтернеті, проте більшість відповіли, що вживають такі слова фактично у всіх сферах життя та дозвілля (58%). 71% опитаних студентів іноді використовують запозичені слова в мовленні; 80% студентів зазначили, що вони розуміють цінність використовуваних ними англіцизмів; 40% студентів використовують запозичені слова за звичкою; (63%) впевнені, що сленг має негативний вплив на мовлення, але 37% респондентів впевнені, що використання англомовного сленгу сприяє збагаченню словникового запасу.

Таким чином, до причин збільшення частки сленгу в мовленні сучасної молоді належать:

1. Соціальні фактори;

2. Важливість використання сленгових виразів для спілкування з однолітками;

3. Вплив засобів масової інформації (читання газет та журналів, перегляд телепередач), Інтернет-ресурси.

Отже, дані, отримані в ході дослідження, підтверджують широке використання англіцизмів серед молоді. До перспектив подальших розвідок у даному напрямі належить дослідження зміни лексичного складу молодіжного сленгу в порівняльному, комунікативному та прагматичному аспектах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабін Т. С. Вплив англійської мови на формування молодіжного сленгу. URL: https://ifsk.sumdu.edu.ua/images/doc/PI_IFSK_2020.pdf (дата звернення: 19.01.2021).

2. Гальперин И. Р. Стилистика. Москва: Высшая школа, 1971. 102 с.

3. Калашник В., Черпак М. Еволюція впливу російської та англійської мов на розвиток української мови. *Сучасний погляд на літературу.* 2009. № 28. С. 9–12.

4. Радчук В. Іншомовні слова в українському мовленні. Київ: Либідь, 1998. 175 с.

5. Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка. Москва: Астрель, 2003. 221 с.
6. Тайжанова А. Р. Сленг, его место в казахском, английском и русском языках. *Иностранные языки в школе*. 2004. № 2. С. 22–25.
7. Boase-Beier J. Saying what someone else meant: style, relevance and translation. URL: https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00063.x (дата звернення: 19.01.2021).
8. Boase-Beier J. Stylistic Approaches to Translation. Manchester: St. Jerome Publishing, 2006. 93 p.
9. Yanchun Z., Yanhong F. A Sociolinguistic Study of American Slang. *Theory and Practice in Language Studies.* 2013. № 3. С. 2209–2213.

Nataliya Zaitseva,
Doctor of Philosophy,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
(Hlukhiv, Ukraine)

REQUIREMENTS FOR BILINGUAL TEACHERS IN THE USA

Bilingual education is the teaching of general education subjects using two languages. In order for it to be effective, qualified specialists are needed to educate schoolchildren. Bilingual teacher hiring is handled differently in different situations in the United States. Specialists with a diploma are in the greatest demand, but there are exceptions if it is necessary.

The competence of Bilingual Cross-cultural Language and Academic Development (B / CLAD) teachers is tested through coursework writing or testing (often TOEFL, Basic Skills tests, etc.) that relate to all six areas of studying English in specially designed programs. Cross-cultural (intercultural) and academic development (curriculum and teaching) (CLAD) teachers must be competent in the first three areas (1, 2, 3), namely:

1) a sufficient level of competence in the languages of instruction (knowledge of grammar, morphology and syntax of L1 and L2);

2) proficiency in bilingual teaching methods;

3) culture and cultural diversity in language education.

Bilingual Cross-Cultural and Academic Development (B / CLAD) teachers must prove their competence in the following three areas and write a term paper on the following topics:

1) methodology of teaching the native language;

2) the cultural aspect of bilingual education;

3) the linguistic aspect of bilingual education [1].

When recruiting a future teacher of bilingual education, the leadership of educational institutions takes into account the recommendations with which the teacher comes, the results of tests and coursework, the level of his language proficiency and cultural awareness.

Unfortunately, it is not always possible to involve highly competent teachers in the process of bilingual education of American schoolchildren, since this requires substantial financial support from the state and considerable efforts of the teachers themselves, therefore, often a teacher can speak only one of the languages used in teaching schoolchildren, and sometimes even be an immigrant without special education.

In such cases, in some states of the country, due to a lack of teachers, it is possible to be hired without a certificate. In such circumstances, temporary certification is carried out by passing the requirements of state licensing. Temporary certificates are usually given to prospective teachers in the most important areas of education such as mathematics, science, bilingual education and special education. The ability to teach with such an emergency certificate is quite common in a number of cities, but this certification is temporary. The teacher must work in this direction and ultimately receive official state certification [2].

In order to obtain a license to teach bilingual education, there are various programs designed to train specialists in this profile, for example, “The Bilingual Teacher Pathway” and others, which prepare competent bilingual teachers [3].

Bilingual teachers can also receive support and continually develop their skills by joining the VIF online teacher community, which has access to the Global Gateway for professional development, a rich learning library and school resources

[4]. Here you can find lesson plans, curricula and programs written by experts and teachers of the training center, collaborate with colleagues around the world, constantly exchange lesson plans and experiences, discuss with them on various issues, present your achievements to the world via Facebook, LinkedIn and Twitter [5].

Thus, we can testify that there are certain requirements for the level of training of teachers of bilingual education in the United States. They must be competent in many areas of language and cultural education. However, it is not always possible to involve highly competent teachers in the process of bilingual education, therefore, teachers are sometimes hired with a temporary certificate. Teachers are subsequently required to undergo appropriate training and formal government certification.

REFERENCES

1. The Why's and How's of B / CLAD Teaching. URL: http://www.moramodules.com/CLADCredential/
2. Teacher certification for foreign-educated teachers. URL: http://learn.latpro.com/teacher-certification-for-foreign-educated-teachers/
3. Portland State Graduate School of Education. URL: http://www.pdx.edu/ci/bilingual-teacher-pathway
4. Splash Language Dual Immersion: VIF International Education. URL: http://www.vifprogram.com/programs/world-language-programs-services
5. VIF Learning Center. URL: http://www.viflearn.com/

Анна Іванчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ «ФІЛОСОФІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ» В УКРАЇНІ

На теренах України вагомий внесок у становлення проблеми навчання і виховання молодого покоління в плані філософського пізнання й освоєнні світу було зроблено свого часу В.Сухомлинським. Написані ним розповіді для дітей стосуються різних сторін розвитку, формування і виховання дитини. І серед них помітне місце посідають такі, що „будять допитливість, „радість пізнання”...,

дають уявлення про конкретні чи абстрактні предмети, відображені в словах, діях; процес пізнання в дитячих відчуттях, сприйнятті, уяві” [2, с. 8].

На противагу пануючим у другій половині 60-х років поглядам в офіційній педагогіці, Василь Олександрович ставить особистість дитини в центр виховного процесу, який вибудовує на довірі і повазі до неї, говорить про її унікальність, а головним інструментом виховання вважає добро. Саму ж навчальну діяльність він трактує як „насичений творчими відкриттями процес; у своїх педагогічних пошуках спирається на пробудження внутрішніх сил, потенцій дитини, творить її внутрішній духовний світ, а не шукає засобу впливу на нього в соціумі, як було в повсякденній практиці” [3, с. 9].

Одним із прообразів сучасної філософії для дітей на національному грунті може бути написана В. Сухомлинським „Хрестоматія з етики”, до якої увійшли розповіді, казки, легенди, притчі, новели [1]. В цих творах розкривається сутність пізнання світу через моральність, вони спонукають пробудження допитливості, радості відкриття, сприяють формуванню моральної свідомості і моральних цінностей, становленню моральних відносин та моральної поведінки. Вміщені в „Хрестоматії” розповіді для дітей допомагають на доступному для їхніх вікових особливостей матеріалі розкривати такі поняття і категорії, як краса, радість, здивування, скорбота, совість, честь, вірність, сором, ганьба, любов, повага, шанування, гідність, добро, зло та ін.

Наведені та інші твори „Хрестоматії” спрямовувалися на формування в дитини допитливості, інтересу як головних складових активного пізнання навколишнього світу, а за головну умову ефективності цього процесу брався „емоційний аспект сприйняття навколишнього світу, пізнання через єдність емоцій, інтелекту і діяльності” [2, с. 14]. Це забезпечується завдяки тому, що кожна казка чи розповідь містить у собі питання чи задачу, іноді кілька питань, які надають широкі можливості вчителю разом з учнями творчо вирішувати їх, пробуджуючи внутрішні сили кожної дитини. Багато творів „Хрестоматії” несуть у собі „ситуацію морального вибору, мають на увазі вибір дитини між

моральними дилемами: борг і безвідповідальність, жаль і черствість, участь і байдужість, духовність і порожнеча душі і т.д.” [2, с. 14].

Крім етико-моральних характеристик, написані В.Сухомлинським мініатюри побудовані на принципах розвивального навчання (чому – питань), спрямованих усередину дитини, на її самопізнання і само рефлексію – головні ознаки критичного мислення, що виступають провідними в американському варіанті „Філософії для дітей”.

Певний відгомін спрямованості навчально-виховного процесу на філософські роздуми й „сократівські бесіди” знаходимо у методичних матеріалах для вчителів, розроблених В.Сухомлинським. Особливе місце з-поміж них посідає посібник для вчителів з етичного виховання учнів „Як виховати справжню людину”. Він складається з 59 етичних повчань (моралей, заповідей, законів, бесід). Кожне з них має завершену форму і значення, кожне наступне випливає з попереднього.

У контексті проблеми, що розглядається, не можна не згадати „уроки мислення”, запроваджені В.Сухомлинським в Павлиській школі. Паралельно із засвоєнням знань у класі учні залучалися до уроків під відкритим небом, які передбачали спостереження, бачення, здивування перед загадками природи, розмірковування, відкриття істини. В основі його філософії для дітей – гуманізм, моральні приписи народної педагогіки, українських народних традицій, християнська етика, яка „поза церковним змістом цього поняття, акумулювала, синтезувала в собі всі чи більшість норм і правил моралі, що от уже протягом тисячоліть використовуються людством ... ” [2, с. 18].

Підсумовуючи аналіз наукового доробку В.Сухомлинського в плані розробки та впровадження в шкільну практику філософії для дітей, погоджуємося з думкою сучасних дослідників, які вбачають дуже багато спільних точок дотику, загальних підходів із системою навчання, запропонованою американським педагогом М. Ліпманом. До основних серед них можна віднести те, що по-перше, і в того, і в іншого основою навчання є тексти для дітей, написані самими творцями системи; по-друге, ці тексти

подаються разом із посібниками для вчителів, що розкривають шляхи, засоби і методи навчання. По-третє, їх поєднує „загальна кінцева мета навчання: розвиток інтелекту і моральності в дитини, причому моральність трактується обома в дусі загальнолюдської моралі, загальнолюдських цінностей, хоча ці педагоги вчать дітей філософствувати на різних текстах, тобто зміст освіти відрізняється, відбиваючи різний спосіб мислення і соціум дітей” [2, с. 18].

Ґрунтуючись на таких ідеях, О. Сухомлинська робить висновок про те, що між двома педагогами набагато більше подібного, ніж розбіжностей. І якщо на теренах української освіти набуває твердження теза про те, що „кожна дитина повинна бути особистістю, наділеною яскравою індивідуальністю, своїм, властивим лише їй, виглядом, духом, то ми ... повинні допомогти їй, прищеплюючи універсальні загально гуманістичні, загальнолюдські цінності”. І саме філософія для дітей може стати фундаментом „для розвитку взаєморозуміння, на якому будуть будуватися нові виховні парадигми” [2, с. 18].

На вітчизняному грунті до теоретичного аналізу сутності філософії для дітей звертається О. Сухомлинська. Актуальність цієї проблеми, на її переконання, зумовлюється тим, що розвиток школи в умовах сьогодення характеризується пошуками нової стратегії освіти, яка забезпечувала б „максимальний розвиток сутнісних сил і потенцій дитини”, її адекватне включення „в складний, різноманітний, суперечливий світ з притаманним йому динамізмом, інтелектуалізацією праці, швидкою зміною техніки і технології” [2, с. 6]. Наслідком цього стає інтенсифікація нових підходів до практики навчання і виховання дітей, які містять у собі широкий спектр різних ідей і поглядів щодо принципів, тенденцій, закономірностей, змістів, форм і методів реалізації навчально-виховного процесу.

Однією з важливих проблем, що привертає до себе увагу в контексті її інноваційності, є проблема морально-етичного виховання молодого покоління. Кардинальні зміни, які відбулися в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства, висунули нові аксіологічні пріоритети, утвердження яких

спричинило руйнування звичних канонів. Сьогодні принципи і категорії етики, практична мораль „настільки близькі між собою і зіставні”, що створюються передумови для встановлення єдності цілей у вихованні, об’єднання «зусиль у розробленні методів і форм, змісту етичної освіти в навчально-виховному процесі навчальних закладів різних країн” [2, с. 7]. З огляду на це, О. Сухомлинська вважає за доцільне звернутися до філософії для дітей М.Ліпмана. На її переконання, досвід і методика американського вченого „становлять великий науковий і практичний інтерес, розширюють наші уявлення про багатство ідей і методик у світі; особливо тому, що вони спрямовані на розвиток мислення дитини, формування в ньому пізнавальних і етичних уявлень і установок” [2, с. 8].

Зважаючи на те, що для вітчизняної педагогічної науки поняття „філософія для дітей” є досить незвичним і водночас високо поціновуючи потенційні можливості, закладені в цьому навчальному курсі, О. Сухомлинська дає його визначення. Згідно з її підходом, під філософією для дітей розуміють „кардинальні питання філософії (як онтології, так і гносеології), але поставлені і розв’язувані в дусі дитячого мислення професійними педагогами-філософами, що створили чи створюють продуману систему ознайомлення, введення дітей у пізнання й оволодіння світом мови дитинства” [2, с. 8].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинский В. А. Хрестоматия по этике. М.: Педагогика, 1990. 304 с.
2. Сухомлинська О. В. Філософія для дітей як педагогічна проблема. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2003. С. 6–19.
3. Сухомлинський В. О. Пшеничний колосок: Оповідання та казки [упоряд. Г. Сухомлинська] / Сухомлинський В. О. К.: Веселка, 1985. 32 с.

Юлія Казак,
старший викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

РОЛЬ АКМЕОЛОГІЇ ЯК АВТОНОМНОЇ НАУКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Становлення демократичної та правової української держави, інтеграція в європейське і світове співтовариство, створення нових ринкових відносин, переосмислення ролі вищої освіти в освітянському просторі є неможливими без орієнтування на гуманістичні ідеї, які вимагають глибокого ступеня знання людиною власних потенційних можливостей. Звернення людини до самої себе, необхідність у професійній самореалізації, набуття професійного досвіду є актуальними та характеризують суспільні потреби громадян нашої країни. Лідерство конкурентоспроможного фахівця на ринку праці визначається тим, наскільки він усвідомив необхідність своєчасного розкриття та реалізації власного потенціалу, досягнення «акме», подолання перешкод, що слугують «бар'єрами» для цих процесів.

Дослідник О. Бодальов, наукова творчість якого сфокусована у двох основних напрямах – психології спілкування та акмеології, розглядав «акме» як багатовимірний стан людини, який, хоча й охоплює значний етап її життя і завжди показує, наскільки вона сформувалася як громадянин, фахівець і особистість, він, разом із тим, ніколи не є статичним і відзначається варіативністю та мінливістю [2].

Вітчизняні та зарубіжні дослідники пропонують різні підходи до трактування поняття «акме»:

- А. Бейдман (найвищий ступінь розквіту, перебувати в «акме» означає бути в повному розквіті, на вищому щаблі розвитку);
- Ю. Гагін (наука досягнення вершин якості в людині, оволодіння досконалістю, в тому числі й в обраній професійній діяльності);
- В. Бранський (вершина досконалості й могутності);

- А. Деркач (вищий для кожної людини рівень її розвитку, що припадає на певний часовий проміжок її зрілості);
- Н. Кузьміна (стан людини, при якому досягається найвищий результат її діяльності, «зоряний час»; процес просування до цього стану засобами освіти) [4].

Розвиток процесів самосвідомості людини відбувається у процесі її професійної підготовки. Як видно із рис. 1., основним призначенням теорії та методики професійної освіти є створення умов для розкриття і розвитку внутрішнього потенціалу майбутнього фахівця, формування його позитивної «Я»–концепції в процесі опанування основ професійної діяльності.

Рис. 1. Основне призначення теорії та методики професійної освіти

Як видно із рис. 2., набуття особистісно-професійної зрілості, формування професіоналізму, стимулювання досягнення «акме» є орієнтирами докорінних змін у професійній підготовці майбутніх фахівців у сучасній вищій школі.

Професійне «акме» як форма досягнення особистістю високого рівня її професійного розвитку слугувало евристичним вектором наукового пошуку

таких дослідників: Б. Ананьєва, А. Деркач, В. Зазикіна, Є. Климов, Н. Кузьміної, А. Маркової та інші.

«Акме» в професійному розвитку (професійне «акме») – це психічний стан, який означає найвищий для цієї особистості рівень професійного розвитку, максимальну мобілізованість при реалізації професійних здібностей, можливостей та резервів людини у певний період її життя.

Рис. 2. Орієнтири докорінних змін у професійній підготовці майбутніх фахівців у сучасній вищій школі

Б. Ананьєв схильний до думки про те, що професійне «акме» – це пік у професійному розвитку особистості, кульмінація – момент найвищої продуктивності творчості та найбільшої значущості створених людиною цінностей [1].

Результати сучасних акмеологічних досліджень підтверджують думку Б. Ананьєва про те, що при вивченні людської індивідуальності недостатньо уявити людину як відкриту систему, яка взаємодіє зі світом, необхідно розглядати людину і як «закриту» систему внаслідок внутрішнього взаємозв’язку її якостей. «У такій відносно замкненій системі, «вбудованій» у

відкриту систему взаємодії зі світом, утворюється певна взаємодія тенденцій та потенціалу людини, самосвідомість і «я» – ядро людської особистості» [1].

Розвиток особистості та індивідуальності в процесі навчання нерозривно пов'язаний із реалізацією акмеологічних ідей. Акмеологія – наука про вершини життєдіяльності людини (Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, Ю. Гагін, Н. Кузьміна та ін.). Акмеологія – інтеграційний напрям у науці та методології розвитку освіти, який відповідає завданням аналізу і розвитку індивідуальності учня в процесі його подальшої освіти та водночас професійного зростання педагога.

Уперше означене поняття було введено до наукового обігу М. Рибниковим ще у 1928 р. для позначення науки про розвиток дорослих (зрілих) людей. У тому ж значенні поняття «акмеологія» використовували Б. Ананьєв та А. Петровський. Зокрема, Б. Ананьєв акцентував увагу на вивченні віку та фаз життя людини як індивіда та особистості.

Рис. 3. Розуміння акмеології (за Н. Кузьміною)

Акмеологія (на думку її прибічників) – наукова дисципліна, яка покликана займатися вивченням: « … закономірностей самореалізації творчого потенціалу зрілих людей у процесі творчої діяльності на шляху до найвищих досягнень (вершин); – факторів, об'єктивних і суб'єктивних, які сприяють і перешкоджають досягненню вершин; закономірностей вивчення вершин життя

і професіоналізму в діяльності; – самоосвіти, самоорганізації і самоконтролю; – закономірностей самовдосконалення, самокорекції і самореорганізації діяльності під впливом нових вимог, які йдуть як ззовні (від професії та суспільства, розвитку науки, культури, техніки), так і зсередини (від власних інтересів, потреб і установок, усвідомлення можливостей, здобутків і недоліків власної діяльності» [3].

Акмеологія вивчає факти і закономірності, механізми і способи розвитку людини на етапі її зрілості, включаючи професійну самосвідомість, самовдосконалення та саморегуляцію особистості [5].

Як видно із рис. 3., Н. Кузьміна пропонує в межах акмеології виокремлювати класичну, фундаментальну (базову) і прикладну (галузеву) акмеологію [6].

Фундаментальна (базова) акмеологія розглядає людину як цілісну систему. Її предмет – закономірності, умови, фактори, стимули самореалізації творчих потенціалів зрілих людей на шляху до вершин продуктивності та професіоналізму в творчій діяльності в нових умовах протягом життя і професійної діяльності суб'єкта (О. Бодальов, Н. Кузьміна, А. Деркач).

Фундаментальна (базова) акмеологія – нова міждисциплінарна наука, яка інтегрує знання філософії, психології, математики, педагогіки та інших наук, що ведуть до вершин пізнання і досягнення результату в кожній із них. Якщо ключовим поняттям психології є «відображення», то акмеології – «творення» як основна діяльність зрілої людини.

Прикладна (галузева) акмеологія розглядає шляхи досягнення результату в певних галузях наукового знання, таких як: професійній, управлінській, політичній, військовій акмеології, акмеології освіти, педагогічній та інших. Виникнення прикладної акмеології зумовлене пошуком шляхів інтеграції психології, педагогіки та галузі спеціальних знань, які висувають свої вимоги як до викладачів, так і до учнів. На сучасному етапі педагогічна акмеологія є найбільш розвинутим напрямком прикладної акмеології. Розвиток саме

педагогічної акмеології слугував «імпульсом» для становлення загальної акмеології та її прикладних наук.

У 2006 році в Україні було створено Всеукраїнську громадську організацію «Українська Академія Акмеологічних Наук», яка об'єднала зусилля вітчизняних науковців та фахівців у галузях педагогіки, психології, економіки, правознавства, соціології, мовознавства, управління, які працюють в різних регіонах країни і секторах народного господарства та досліджують різні аспекти акмеологічної теорії та практики, також діють 24 осередки академії у різних містах та регіонах України (Бердянський, Дніпропетровський, Донецький, Житомирський, Запорізький, Київський, Луганський, Львівський, Рівненський, Хмельницький осередки). З 2010 року виходить журнал «Акмеологія в Україні: теорія і практика», здійснюються наукові дослідження та проводяться конференції з акмеологічних проблем у закладах вищої освіти.

У світлі вищесказаного, особливу увагу слід відвести професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя, оскільки він є носієм і «провайдером» загальнолюдських цінностей для молодого покоління. Визначення сучасної стратегії формування готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації вимагає звернення до таких людинознавчих дисциплін, як акмеологія та педагогічна акмеологія, які спрямовують її на досягнення «акме». Ознайомлення здобувачів вищої освіти з основними положеннями акмеології та педагогічної акмеології позитивно впливає на пізнання і розкриття як власного потенціалу, так і потенційних сил майбутніх вихованців та сприяє усуненню перешкод, що заважають самовдосконаленню, самореалізації, саморозвитку, саморуху до «акме».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Избр. психол. труды // Человек как предмет познания в 2-х томах. М. Т. 1. С. 117.
2. Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998. 168 с.
3. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. СПб: Политехника, 2002. С. 373.

4. Гладкова В. М., Пожарський С. Д. Основи акмеології: підручник. Львів: Новий Світ–2000, 2007. 320 с.
5. Кашапов М. М. Акмеология: учебное пособие / Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2011. 112 с.
6. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. СПб., 2002.

Олександр Коваленко,
старший викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ТИПИ ГРАФІЧНИХ ОРГАНІЗАТОРІВ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Завдання, яке ставить перед собою учасники начального процесу – як зобразити навчальний матеріал у найпростішому, найкоротшому, найоптимальнішому, найлогічнішому вигляді. Такою графічною організацією матеріалу ідеальною по формі є графічні організатори (далі – ГО). Візуальні або графічні організатори – це графічне представлення різноманітних розумових процесів, завдяки яким прихований процес мислення стає наочним, набуває візуального втілення [1]. За Бразельтоном ГО – це візуальні образи, моделі чи ілюстрації, які зображають відношення серед ключових концептів уроку, розділу чи навчального завдання. Просторова організація ГО дозоляє студентам визначити інформацію, якої бракує або зв'язки яких бракує в їх стратегічному мисленні [3]. Ідея ГО базується на асимілятивній теорії когнітивного навчання Аусельбаума, згідно якої інформація зорганізується нашим розумом в ієрархічному вигляд зверху до низу.

Зазвичай типи ГО можна представити як такі, що належать до шести різних патернів: ієрархічного, концептуального, послідовного, оціночного, відносного, циклічного [4]. Ці загальні моделі ГО находять своє вираження та конкретизоване втілення в організаційних моделях тексту:

- ієрархічні: категорії та підкатегорії, матриця, дерево, піраміда, план сюжету;

- концептуальні: опис, дефініція, ментальна карта, концептуальна карта, концептуальна/понятійна таблиця;
- послідовні: часова лінія, хронологія, процес/продукт, цикл, циклічний графік, лінійний графік;
- оціночні: шкала згоди, шкала задоволення, оціночна схема – діаграма Венна;
- відносні: фішбоун (риб'ячий кістяк), кругова діаграма, причина/наслідок, характерна схема;
- циклічні: циклічний графік, життєвий графік, повторювальні події.

Потреба в ГО може з'являтися для організації текстів, особливо довгих. Для головних ієрархічних відносин краще застосовувати діаграму «дерево», в той час як для детального розгляду розлогих розділів – матричні ГО. Це також «семантична павутина», генеалогічне дерево, рамки, діаграма Вена. В діаграмі Вена використовуються кола, що перетинаються. Спільний сектор наявних кіл – для запису спільних рис героїв твору чи понять, кола – для відмінних. В найпростіших видах ГО, наприклад «дефініція» найважливіші ключові слова беруться в рамку, тим самим фокусуючи увагу саме на них, в той час як інші відрізки тексту знаходяться між ними. В багатьох видах графічних організаторів застосовуються стрілки, як в «причина-наслідок», де стрілка показу від причино до наслідку, чи в «процесі та послідовності» де стрілки йдуть по полу від однієї рамки до іншої. З метою опису чи класифікації застосовують таблицю чи «павутину». Таблиця «Т-схема» являє собою дві колонки, в яких фіксуються відповіді «так-ні», аргументи «за-проти» або в одній колонці записуються позитивні асоціації, а в іншій – негативні. Таблиця «М-схема» – складається з трьох колонок: позитивні якості, нейтральні та негативні, які призначені для оцінки явища.

Вважається за доцільне в практичній роботі виробляти свої моделі ГО. Передусім це стосується своєрідних малюнків-образів, які зображають людину або нагадують предмети, які на думку автора набувають символічної значущості. Це і людина, голова людини, дім (підвал, стіни, дах з димарем –

три або чотири рівня), гори, гора де один схил рівний а інший зі сходами, корінь, тощо. Індивідуальне чи колективне (із залученням студентів) створення релевантного ГО може стати захоплюючим творчим процесом.

Застосування графічних організаторів реалізує наступні функції:

1. Роз'яснення знань, суджень та аргументацій. Графічні організатори пояснюють відношення між концептами, ефективно підтримує процес мислення.

2. Підтримка навчального процесу. Вибір типу ГО, вибір ключового навчального матеріалу для розвитку кращого розуміння та розвитку критичного мислення.

3. Інтеграція нових знань в сформовану систему попередніх знань. ГО дозволяє подивитися на явище з іншого ракурсу або кинути погляд зверху вниз (top-bottom).

4. Виявлення концептуальных помилок чи прогалин в знаннях. ГО показують як викладачу так і студенту, що потрібно повторити.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большакова І. Як і навіщо навчати учнів початкової школи працювати з гафічними організаторами. URL: https://osvitoria.media/experience/yak-navishho-navchaty-uchniv-pochatkovoyi-shkoly-pratsyuvaty-z-grafichnymy-organajzeramy/

2. Ausebel D. P., Noval J. D., & Hanesian H. (1978). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.

3. Ellis, E. (2004). What's the big deal about GO? Retrieved on January 23rd, 2010, from http://graphicorganizer.com

4. Gil-Garcia, A., & Villegas, J. (2003). Engaging minds, enhancing comprehension and constructing knowledge through visual representations. *Word Association for Case Method Research and Application Conference.* France.

Ангеліна Колісніченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ МЕТОДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІДЕРЛАНДАХ

Нідерландська педагогічна освіта має довгу історію становлення, що сприяло розвитку стійких традицій. До 1800 року сформованої системи освіти у Нідерландах не існувало. Іноземні мови вивчалися за допомогою приватних вчителів з відповідної мови (maîtres de langue). Крім приватних уроків такі вчителі викладали мову у школах, здебільшого французьку. Вимог до професійних знань і навичок вчителів іноземних мов практично не існувало, тому вони мали повну автономію у викладанні. Як наслідок, вони часто мали посередню репутацію. Така сама ситуація, по суті, застосовувалася до учителів, які навчали нідерландців. До кінця XVIII століття ці обставини мотивували деяких освічених інтелектуалів виступати за реформи в освіті. Їх наміри закладуть основу для системи освіти в наступному столітті [1].

Досліджуючи питання розвитку педагогічної освіти, є необхідність розглянути особливості підготовки вчителів та зміст їхньої освіти. Передусім нас цікавлять навчальні програми, матеріали та методики, які використовувались під час навчання вчителів протягом становлення педагогічної освіти у Нідерландах. Як уже зазначалось знання іноземної мови було невід’ємним фактором освіченості та підприємницької успішності людини XVI століття. Певно, що для навчання мові необхідні були підручники і вони дійсно з’являлись.

Найдавнішим підручником такого змісту та мети, який нині відомий, був анонімний Livre des mestiers або Bouc vanden ambachten (Книга для ремісників), що був виданий у Брюгге ще близько 1370 року. У ньому було запропоновано дві мови, французьку та фламандську, і містив корисні фрази та діалоги для торгівлі та підприємницької діяльності. Близько 1600 багатомовних

підручників, які представляють ряд сучасних мов, почали одночасно публікуватися. Такі підручники могли використовуються носіями різних мов. Дуже популярною була робота Colloquia et dictionariolum septem linguarum, більш відомий як Vocabulare (Словник), автор – Noël de Berlaimont (? – 1531), надрукований у Антверпен близько 1530. Ця книга була перевидана і редагувалася незліченну кількість разів у великій кількості європейських країн і залишалися в обігу близько 280 років [2, с. 193].

В XVI та на початку XVII століть граматичний зміст у підручниках ще обмежувався простими правилами і парадигмами. З другої половини XVII ст. і надалі частка граматики в цих матеріалах збільшувалася. Латинська граматика частин мови залишалася моделлю для граматичного змісту сучасних на той час підручників з іноземної мови.

Серед найпоширеніших технік опанування іноземними мовами було запам'ятовування. Такий спосіб вивчення мов був пріоритетним, тому що, по-перше - книги були дефіцитними і дорогими, а по-друге – вивчення напам’ять було визнано корисним для молодих людей. Техніка, яку часто використовували, була такою: питання та відповіді. Цей древній, так званий катехітичний метод використовувався не тільки в розмовах але й у навчанні правил граматики.

Для нідерландців підручник з французької мови з’явився у 1794 році і носив назву Verzameling van Opstellen (Збірка вправ для перекладу). Автором підручника був викладач французької мови А.Н. Агрон (A.N.Agron (1762–1799). Його голландсько-французький підручник виявився надзвичайно успішним, перевершивши усі інші підручники з іноземної мови того часу. Цей підручник також був укладений, враховуючи граматично-перекладацький метод, який усе більше набирав популярності і доводив свою ефективність, на погляд лінгвістів того часу.

Успіх вищезгаданого методу полягає у тому, що мета спілкування полягає вже не у приблизному розумінні контексту між носіями різних мов, а у більш точному продукуванні інформації на достатньому граматичному рівні.

Крім того, виявилось, що додатковою перевагою у навчанні став процес вивчення іноземної мови шляхом використання рідної, до того ж, це сприяло об'єднанню нідерландців як нації. Цей досвід став цінною відправною точкою для сучасної педагогічної науки у Нідерландах та вивів країну на шлях активних освітніх реформ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Boekholt P.Th.F.M., de Booy E.P. Geschiedenis van de School in Nederland vanaf de Middeleeuwen tot aan de Huidige Tijd. Assen/Maastricht: Van Gorcum. 1987. URL: https://www.dbnl.org/tekst/boek009gesc01_01/ (дата звернення 20.01.2020).
2. Loonen, P.L.M. For to learne to buye and sell: learning English in the Low Dutch area between 1500 and 1800. PhD diss., Katholieke Universiteit Nijmegen. Amsterdam/Maarssen: APA-Holland Uiversity Press, 1991. 360 p.

Олег Комар,
доктор педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ПРОФЕСІЙНІ СПІВТОВАРИСТВА З МЕТОЮ НАВЧАННЯ У РОЗРІЗІ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мета дослідження – визначити принципи ефективності професійних співтовариств з метою навчання як форми неперервного професійного розвитку вчителів англійської мови.

Отримані результати. Здійснене дослідження ґрунтується на припущенні, що не вся освітня діяльність учителів зумовлює їхній професійний розвиток, тому варто зосереджуватись на ключових професійних навчальних аспектах, що дозволяють їм пристосовуватись до швидких змін у суспільстві та в освіті, зокрема оновленні контентних та контекстних знань; експериментуванні; рефлексивній практиці; обміні знаннями з колегами; інноваціях тощо. З огляду на ці аспекти варто згадати й умови, які впливають на ефективність навчання вчителів, зокрема [5]:

– психологічні чинники (передусім пізнавальний та мотиваційний

потенціал вчителя);

– організаційні чинники (лідерство, співробітництво вчителів, стосунки та спілкування в колективі, контроль за професійною діяльністю, можливості для навчання й розвитку вчителів тощо).

Співпраця з іншими вчителями та освітянами, які працюють у схожих умовах, також постає важливим фактором, так само, як і співпраця з батьками.

Згідно з сучасними теоріями навчання та пізнання, Л. Столл та інші дослідники [4] підкреслюють важливість розширення можливостей учителів через співпрацю з колегами, а також розвиток шкільних середовищ, які надають питомої ваги спільним обов'язкам та цінностям, що відбувається за умов реалізації концепції професійного співтовариства з метою навчання (PLC – Professional Learning Community). Науковці в описі деяких особливостей професійних співтовариств з метою навчання виділяють такі виміри, як орієнтація на навчання учнів, спільні цінності, колективна відповідальність, рефлективне професійне дослідження, співпраця, групове та індивідуальне навчання тощо [2].

Р. Болем зауважує, що модель професійного співтовариства з метою навчання (СМН) повинна базуватись на двох основних принципах [1]:

– ідеї про знання та навчання, що закладені в соціальний контекст і досвід та поширюються за допомогою інтерактивних обмінів;

– припущення, що участь у СМН призводить до змін у викладацькій практиці та покращення якості навчання учнів.

Згідно з дослідженнями, які проводились в рамках TALIS [3] та були покликані проаналізувати вплив СМН на навчання учнів, існує чітка думка про те, що участь в СМН зумовлює вдосконалення практики навчання, культури навчання, неперервного розвитку вчителів та зосередження на навчанні здобувачів освіти. Останній з перерахованих факторів вважається ключовим елементом успішних СМН. Більш того, дослідження TALIS виділяє деякі ключові інституційні характеристики, важливі для становлення успішних СМН,

зокрема атмосферу співпраці та механізми оцінювання / зворотнього зв'язку.

Висновок. Беручи до уваги зміни, що постійно відбуваються в суспільстві та в глобалізованому світі, а також проблеми, що супроводжують ці швидкі зміни, вчителі англійської мови потребують нових компетентностей, які вони могли б сформувати у процесі неперервного професійного розвитку. Усе це знаходить відображення у змісті та формах їхньої післядипломної освіти та неперервного професійного розвитку, зокрема у використанні СМН, які все більше орієнтовані на збільшення потенціалу трансформаційних змін у викладацькій практиці та покращення якості навчання учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bolam R. Creating and sustaining effective professional learning communities / Bolam R. et al. *Research Report*. London: DFES and University of Bristol, 2005. P. 637.
2. Mitchell C., Sackney L. Profound improvement. Building capacity for a learning community. Lisse: Swets and Zeitlinger. 2000.
3. OECD. Creating Effective Teaching and Learning Environments*:* First Results from TALIS URL: www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf
4. Stoll L. Professional learning communities: A review of the literature / Stoll L. et al. *Journal of Educational Change*. 2006. Vol. 7. P. 221–258.
5. Zwart R. Individual teacher learning in a context of collaboration in teams: dissertation. ICLON: Universiteit van Leiden, 2007. 187 p.

Ольга Комар,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

МОЖЛИВОСТІ «BLENDED LEARNING» ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ WEBQUEST)

Останнім часом традиційне (аудиторне) навчання все більше і більше піддається критиці, в першу чергу через консерватизм і відсутність гнучкості в організації навчального процесу, а також переважання педагоцентрованого підходу до навчання. Ці проблеми можуть бути успішно вирішені за можливості реалізації «змішаного» підходу до навчання (blended learning).

Blended learning має складну концепцію. Існує близько 40 моделей blended learning. На відміну від повністю дистанційної навчання, blended learning передбачає одночасне використання традиційних навчальних посібників та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Sloan Consortium визначає змішаний курс як курс, в якому інтерактивна діяльність заміняє до 30% аудиторних занять. Змішані курси інтегрують дистанційне навчання з традиційними заняттями в звичній педагогічній діяльності. Таким чином, змішане навчання використовує ІКТ, щоб не просто доповнювати, а і покращувати навчальний процес, робити його більш захоплюючим і ефективним. Багато дослідників стверджують, що змішане навчання відкриває можливості для поліпшення змісту навчання, соціальної взаємодії, рефлексії [3].

Blended learning дає викладачам унікальні можливості широкого використання різних форм взаємодії в режимі студент-студент і викладач-студент. А, як відомо, кількість і якість комунікації впливає на задоволеність студентів курсом навчання. Тому викладачеві іноземних мов необхідно прагнути максимально реалізувати комунікаційний потенціал ІКТ і використовувати їх з метою стимулювання взаємодії між студентами і викладачами; заохочення взаємного контакту і співпраці між студентами; впровадження активних методів навчання; здійснення ефективного зворотного зв'язку; актуальності змісту курсу і запропонованих завдань; використання різних підходів до навчання [1].

Незважаючи на комунікаційний потенціал ІКТ, його реалізація вимагає значних зусиль від усіх учасників освітнього процесу, як студентів, так і викладачів. По-перше, тільки змістовна і цілеспрямована взаємодія впливає на ефективність навчання, причому це справедливо як до аудиторної, так і онлайн взаємодії. Отже, одним з основних компонентів процесу навчання повинен стати зворотний зв'язок (feedback) між викладачем і студентом [4], який дозволяє студентам контролювати як процес, так і результати навчання.

По-друге, незважаючи на те, що сучасні студенти стають все більш активними користувачами технологій, їм не вистачає відповідних навичок використання віртуального освітнього середовища [1]. Студенти часто просто не розуміють освітнього потенціалу електронних ресурсів і того, як їх ефективно використовувати для навчання. З огляду на ці проблеми, курс вивчення іноземної мови с використанням ІКТ слід розробляти так, щоб підвищити для студентів цінність і значимість технологічного компонента.

По-третє, критичним фактором успіху blended learning є мотивація. У студентів мотивація може бути відсутньою через низку причин, серед яких недостатнє знання мови, відсутність навичок самостійної роботи, відсутність соціальної взаємодії і співпраці.

Таким чином, вирішити проблеми, пов'язані з використанням ІКТ (технічні, комунікаційні, соціальні), можна тільки при тісній взаємодії викладачів і студентів. Blended learning може здійснюватися на різних рівнях – університетському, рівні програми, рівні курсу або окремого виду діяльності. Хотілося б розглянути можливості blended learning на прикладі реалізації освітньої технології Webquest.

Однією з перших спроб дати визначення і структурувати WebQuest як окремий вид освітньої діяльності була зроблена Bernie Dodge і Tom March з Університету Сан Дієго. Dodge визначив WebQuest як вид діяльності дослідницького характеру, де інформація, з якої взаємодіють студенти, надходить з Інтернету. WebQuest призначений для формування в них розумових навичок вищого рівня, а саме, аналізу, синтезу та оцінки [5].

З роками це визначення розвивалося і уточнювалося щодо різних дисциплін. Benz [2] розглядає WebQuest як конструктивістський підхід до навчання, оскільки студенти не тільки зіставляють і організують інформацію, знайдену в інтернеті, але і орієнтують свою діяльність на досягнення конкретної мети, через «програвання» однієї або декількох ролей, модельованих через реальну ситуацію.

Дослідження з використання WebQuest виявляють цілий ряд переваг [6]. В першу чергу, автентичність WebQuest сприяє розвитку всіх чотирьох мовних навичок. Більше того, WebQuest можна використовувати і як міждисциплінарний інструмент, дозволяючи переносити мовні навички студентів на інші предметні галузі, наприклад, менеджмент, маркетинг, фінанси.

WebQuest сприяє підвищенню мотивації студентів, оскільки останні розглядають свою діяльність як щось «реальне» і «корисне». Це неминуче веде до реальної зацікавленості в досягненні поставлених завдань. WebQuest формує навички роботи з інформаційними потоками [6] і розвиває критичне мислення через формування розумових процесів вищого рівня (High Order Thinking Skills), а саме: аналіз, оцінка, синтез, вміння наводити порівняння, класифікувати, робити висновки, аналізувати допущені помилки, абстрагуватися та аналізувати перспективи. Оскільки найчастіше WebQuest є видом групової діяльності, то створюється природне середовище для обміну різними думками, а спільні зусилля до виконання поставленого завдання сприяють глибшому розумінню теми.

Під час розробки WebQuest викладачеві слід керуватися такими важливими умовами, необхідними для ефективної реалізації процесу навчання [5]: (1) вирішення реальних проблем; (2) активізація існуючих знань як основи формування нових знань; (3) демонстрація нових знань; (4) застосування нових знань; та (5) інтеграція нових знань в уже існуючий «світ» учня.

Реалізація освітньої технології WebQuest під час навчання іноземної мови студентам немовних спеціальностей повністю підтвердило висновки, зроблені в літературних джерелах, присвячених проблемам blended learning.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Beldarrain Y. 2006. Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. Distance Education, Vol. 27, No. 2, 139-153. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01587910600789498

2. Benz, P. 2001. Webquests, a Constructivist Approach. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ardecol.acgrenoble.fr/english/tice/enwebquests.htm

3. Bonk C. J., Graham C. R. 200. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
4. Bown J. 2006. Locus of learning and affective strategy use: two factors affecting success in self-instructed language learning. Foreign Language Annals, Vol. 39, No. 4, 640-659. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/230249774
5. Dodge, B. 2001. Focus: Five Rules for Writing a Great WebQuest. Learning & Leading with Technology, Vol. 28, No. 8, 6-9 & 58. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://webquest.org/sdsu/focus/focus.pdf
6. Dudeney, G. 2000. The Internet and the Language Classroom. Cambridge University Press.

Anna Kryshko,
PhD in Education,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

COLOR PURPLE MEANING & SYMBOLISM

Colour meanings differ dramatically from culture to culture. There is a range of cultural influences that affect one's view of a specific colour: political and historical associations, mythological and religious associations, and linguistic associations.

The relevance of the this paper is due to the fact that it was performed in line with cognitive linguistics and is aimed at studying the problem of the relationship between language and cognitive mechanism of thinking and knowledge representation by the example of conceptualizing colours.

Understanding of symbols helps to recognize laws of language and explore better the way people think, their mentality. Colour symbol and its corresponding designation create new semantic structure acquiring constant character at each stage of development. We will focus on exploring the meanings of colour *purple* and its symbolism in this paper. The symbolism and meaning of *purple* is tightly tied to our spiritual nature and ability to think out of the box. *Purple* is the color of ideals.

The adjective *purple* comes from the Old English *purpul*, which in turn comes from the ancient Greek word *porphyra*. It was in Ancient Greece that this dye was first mined. The word was first recorded in writing in English in AD 975 (Oxford English Dictionary). Anchored in history, *purple* was used to distinguish the wealthy

from the common folk. This was largely due to the fact that the extraction process of that beautiful rich colour took a longer amount of time, and as such, was only affordable and accessible to the wealthy.

Purple is interpreted as both *purple* and *purple* The OEnglish Dictionary defines “a deep, rich shade between crimson and violet”. Thus, “purple” is a generic name for a number of colors: lavender, lilac, lilac (more pink), purple (more red), indigo (closer to dark blue) and purple itself. Hence, magenta is a shade of violet, so we consider the word purple in the meaning *violet*.

In Roman times Purple garments befit only an Emperor or very wealthy people because it was so work-intensive to make. This was true in the Mediterranean and Far East. So, Purple symbolism continued to equate to leaders, rulers and positions of power. In an odd dichotomy some cultures saw Purple as the color of death including Italy and Brazil.

It is worth noting, though, that the discussion about the semantics of magenta continues to this day. For example, N. Serov believes that *purple* can be called *gray-green*. However, according to the testimony of ancient authors, purple colors are “an area from bluish red to crimson purple” This corresponds to the colors of natural dyes obtained from snails, and slightly differ depending on the area of the Ancient World [1, p. 50]. In the Middle Ages, *purple* was characteristic of the nobility, since the paint was very expensive (ordinary people wore brown and green clothes color) [2, p. 161; 3, p. 42]. N. Serov points out that since ancient times purple was considered the color of underwear throughout the world [1, p. 49].

Purple is associated with mystical knowledge: the ancients called *purple* the color of knowledge of truth, the color of wisdom. In Orthodoxy, *purple*, along with crimson, is dedicated to the feasts of the Cross of the Lord. In Catholicism, this color is a symbol of truth, repentance, sorrow; it is also the color of Mary Magdalene, therefore it also symbolizes priestly rights and authority. *Purple* robes are worn by Catholic bishops, and during Holy Week the cross is covered with a purple cloth [1, p. 48].

In the 19th century, amethyst, a purple-colored stone, was not customary to give to ladies, as it was considered a symbol of inveterate bachelors. Purple color in psychology expresses a person's craving for space, freedom, and creativity. People who choose to wear purple clothing are more likely to have a urge to express themselves. This is confirmed by the fact that *purple* is often the favorite color of artists. As for the effect of *purple* on a person, purple more than any other color helps to slow down breathing. Even with short-term exposure, *violet* reduces performance more than complete darkness; often has a suppressive effect on the intellect, can cause melancholy [1, p. 48; p. 172].

While the *violet* is not quite as intense as *purple*, its essence is similar. Generally the names are interchangeable and the meaning of the colors is similar. The difference between *violet* and *purple* is that violet appears in the visible light spectrum, or rainbow, whereas *purple* is simply a mix of red and blue. *Violet* has the highest vibration in the visible spectrum.

Sometimes *purple* is called the color of the outcome of life, decline. *Purple* also symbolizes death, often appearing in the same sentence with words such as dead, corpse. Slightly less common are the symbolic meanings of «beauty», «magic». In British English, the most common association is nevertheless with greatness, while in American culture, *purple* is associated most of all with death and danger (the symbolic meaning of «danger» for the British language is not at all characteristic). *Violet* characterizes the male subconscious under normal living conditions and the woman's subconscious under extreme conditions [1, p. 49].

In America, *purple* became the color of courage (the Purple Heart). Science reveals that *purple* is just short of being on the same wavelength as x-rays. This may be why humankind associated it with magic and mysticism, even on a subconscious level. Finally, *purple* is the color of the Crown Chakra – the energy wheel of psychic insights and direct connection to the divine source.

We should admit that the study of the semantics and symbolism of colours, specificity of their figurative meaning enables to reveal a huge potential of colour components for creating metaphoric meanings.

REFERENCES

1. Serov N. 2015. Symbolism of colour. 214 p. Available at: https://www.livelib.ru/book/1001296418-simvolika-tsveta-nikolaj-serov
2. Varichon A. Colors: what they mean and how to make them. NY: Harry N. Abrams, 2006. 288 p.
3. Birren F. 2013.Color Psychology and Color Therapy. NY: Martino Fine Books. 284 p.
4. Heller E. 2000. Psychologie de la couleur: Effets et symboliques. Paris: Editions Pyramyd. 263 p.

Ростислав Купа,
магістрант ІІ курсу,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

СУЧАСНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТАКСОНОМІЇ БЛУМА ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Мета дослідження – з’ясувати ключові характеристики осучасненої таксономії Блума та визначити можливості її застосування на уроках англійської мови у старшій школі.

Отримані результати. Ієрархія пізнавальних цілей, запропонована Б. Блумом, сприяє формуванню в учнів старшої школи розумових навичок більш високого рівня, але, як і будь-яка теоретична модель, потребує доопрацювання відповідно до вимог сучасної освітньої діяльності [3]. У 2001 р. Л. Андерсон і Д. Кратвол запропонували оновлений варіант таксономії Блума, на який вплинуло поширення Інтернету і нових інформаційно-комунікаційних технологій [1]. Вони переосмислили два вищих рівня в ієрархії освітніх цілей і модифікували оригінальну термінологію таксономії Блума, замінивши іменники на їхні віддієслівні форми, утворені від дієслів недоконаного виду, тим самим підкресливши активність вимірюваних когнітивних процесів: Remembering / Запам’ятовування – Understanding / Розуміння – Applying / Застосування – Analysing / Аналізування, Аналіз – Evaluating / Оцінювання,

Оцінка – Creating / Створення [1]. Кожній категорії таксономії відповідає певний набір ключових дієслів, які допомагають підібрати питання і завдання при складанні плану уроку.

У 2007 р. Е. Черчес представив новий варіант таксономії Блума, адаптований для учнів і студентів XXI ст. – «Bloom's Digital Taxonomy» («Цифрова таксономія Блума») [2]. Розглянемо кілька прикладів ключових дієслів («power verbs»), представлених в його варіанті таксономії [1–3]:

REMEMBERING

Традиційні: to recognize / пізнавати; to describe / описувати; to identify / визначати; to list / складати список; to name / називати; to locate / розміщувати; to find / знаходити; to retrieve / згадувати.

Інноваційні: to highlight / виявляти; to bookmark / поставити (електронну) закладку; to tap into social networking / підключатися до спілкування в соціальних мережах; to search / здійснювати пошук; to google / здійснювати пошук в Google.

UNDERSTANDING

Традиційні: to explain / пояснювати; to interpret / пояснювати, тлумачити; to paraphrase / переказувати, перефразовувати; to exemplify / наводити приклад; to compare / порівнювати; to classify / класифікувати; to summarize / резюмувати, підбивати підсумок; to infer / робити висновок.

Інноваційні: to blog / вести електронний журнал; to tag / позначати тегами; to categorize / розподіляти за категоріями; to comment / коментувати; to annotate / коментувати, давати примітки; to subscribe / підписуватися, приєднуватися (до чиєї-небудь думки).

APPLYING

Традиційні: to implement / виконувати, застосовувати; to carry out / виконувати, проводити; to execute / виконувати; to use / користуватися, застосовувати.

Інноваційні: to run / адмініструвати, управляти; to hack / зламувати, незаконно отримати доступ до комп'ютерних даних; to upload / завантажувати

(файл); to share / використовувати функцію «поділитися» (в соціальних мережах); to edit / редагувати.

ANALYSING

Традиційні: to compare / порівнювати, зіставляти; to organize / організовувати; to deconstruct / розбирати, аналізувати; to attribute / приписувати, посилатися; to outline / змалювати, намітити в загальних рисах; to structure / структурувати, упорядкувати; to integrate / складати ціле, об'єднувати.

Інноваційні: to link / з'єднувати, зв'язувати посиланнями; to tag / позначати тегами; to validate reverse engineering / затвердити, дозволити використання отриманих даних в декількох напрямах.

EVALUATING

Традиційні: to check / перевіряти; to test / перевіряти, випробовувати; to monitor / контролювати, перевіряти; to hypothesize / будувати гіпотезу; to criticize / критикувати; to experiment / експериментувати; to judge / скласти думку, дійти висновку; to detect / виявляти.

Інноваційні: to comment / коментувати; to review / рецензувати, робити огляд; to post / розміщувати пост, статтю (в Інтернеті: на форумі, в блозі, в коментарях); to moderate / модерувати; to collaborate / співпрацювати (в соцмережах); to refactor / виконувати перепроектування.

CREATING

Традиційні: to design / складати план, проектувати; to construct / створювати, придумувати; to plan / планувати; to produce / створювати; to invent / винаходити; to devise / придумувати, винаходити; to make / робити.

Інноваційні: to programme / програмувати; to film / знімати, екранізувати; to direct / керувати, режисерувати; to animate / анімувати, створювати мультиплікацію; to blog / вести електронний журнал; to publish / публікувати, видавати; to podcast / зробити подкаст (програму для Інтернету).

Зокрема, вивчаючи теми економічного або соціального спрямування на уроках англійської мови на засадах оновленої таксономії Блума, здобувач освіти старшої школи:

- згадує і розповідає раніше вивчений матеріал, перераховує факти і основні поняття, наприклад, фінансові терміни (*Remembering / Запам'ятовування*);
- встановлює смислові та логічні взаємозв'язки; проводить порівняння, виділяє головне, пояснює, прогнозує можливі наслідки на прикладі конкретного випадку (*Understanding / Розуміння*);
- вміє застосувати вивчений матеріал в конкретних умовах і нових ситуаціях (*Applying / Застосування*);
- аналізує інформацію, виділяє частини цілого, а також принципи організації цілого, виявляє взаємозв'язки між ними; вміє оцінити значущість отриманих даних; робить висновки і знаходить докази для їх підтвердження (*Analysing / Аналіз*);
- аргументує ті чи інші пропозиції, будує гіпотези, обґрунтовує ідеї, необхідні для досягнення конкретної мети відповідно до чітких критеріїв (*Evaluating / Оцінка*);
- пропонує альтернативне рішення, робочу модель, план дій, наприклад, як створити старт-ап компанію на конкретному прикладі, розглянутому в Case Study (*Creating / Створення*).

Висновок. Представлений вище оновлений варіант таксономії Блума тісно взаємопов'язаний з когнітивної наукою, сприяє запам'ятовуванню і відтворенню вивченого матеріалу, передбачає розв'язання проблем, в ході яких необхідно переосмислювати наявні знання, будувати з них нові структури і, як результат, створювати нові знання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Anderson L.W. and Krathwohl D.R., et al (Eds.) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001. 352 p.

2. Churches A. Bloom's Digital Taxonomy. 2007.

3. Starr C.W., Manaris B., Stalvey R.A.H. Bloom's taxonomy revisited: specifying assessable learning objectives in computer science. ACM SIGCSE Bulletin. ACM, 2008. № 40 (1). P. 261–265.

Oksana Levchuk,
PhD in Philology,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING VOCABULARY

Vocabulary is of paramount importance to a language learner as it plays a great role in acquiring a foreign language. A limited vocabulary impedes successful communication, that`s why it is central to language teaching. Recent studies indicate that teaching vocabulary may be problematic because many teachers are not confident about best practice in doing it and, at times, they do not know where and how to begin to form an instructional emphasis on word learning [1].

In teaching English as a second language and English as a foreign language learning vocabulary items plays a vital role in all language skills (i.e. listening, speaking, reading, and writing). Vocabulary can be taught in a variety of different ways, making use of exercises or activities ranging from those consisting of discrete lexical items to those encouraging contextualised lexical practice. A good teacher should prepare himself or herself with various up-to-date techniques. Teachers have to take into account that teaching vocabulary is something new and different from student's native language. They need to make their students interested and happy in the teaching and learning process in the classroom. Besides, teachers have to know the characteristics of his or her learners and remember that teaching English for young learners is different from adults.

The first step in teaching vocabulary is planning, and the first thing to do is to identify the words to be learnt by students. A teacher should do the following: select words that are common or generally useful for learners to know; avoid assigning words that students rarely encounter; choose terms that are strategic to academic

success and are not typically acquired independently; identify words that are essential for understanding a reading selection.

Further planning presupposes determining the depth to which students will be required to understand each term the teacher has selected. Some words warrant only a minimum level of knowledge, that is, a level of understanding that calls upon students to associate a new word with a definition, synonym, or context. Nevertheless, if comprehension of the term is required, the teacher must select instructional strategies that will help students to categorize words, complete sentences, or generate multiple meanings for words. Finally, when academic demands require a deep level of understanding of terms, it is important that students be able to create original sentences using the words, make connections between new and prior knowledge, and apply word meanings across contexts [2].

Nowadays, a cognitive-constructionist approach to vocabulary or word study is quite popular, because it builds upon a learner's acquisition of the denotative (e.g., a cat is a feline animal) to connotative constructions or connections (e.g., catlike, lion, tiger, leopard, stealthy) when learning to comprehend, distinguish, and express ideas in the English language [3]. Within this approach, teachers have the role of guides for the students and provide them with opportunities to test the adequacy of their current understanding. Thus, knowledge is constructed in social environments, where students are put in practical situations under the tutelage of their teachers, and the interaction is considered to be a fundamental factor for effective teaching and learning process.

While teaching idioms a teacher should refer to their etymological background. Building upon the tenets of cognitive linguistic semantics, the meanings of idioms are entirely randomly stipulated, and they are motivated by their original, literal usage. Etymological background can boost the creation of mental images, thereby making idioms more imageable. Etymology provides learners with information about the setting in which idioms were originally used (for instance, throw in the towel comes from boxing, where formerly a fighter conceded defeat by throwing the sponge or

towel into the ring). In other words, etymological background can unravel the pragmatic nature of set phrases.

Successful vocabulary teaching owes to applying different effective strategies, such as semantic feature analysis, word map, word web, words alive, keyword method, vocabulary self-collection strategy and others. Let us describe some of them.

Due to keyword method, a teacher gives students a new word and shares its meaning with them (e. g.: carlin "old woman"). Then he asks them to identify a familiar word that is acoustically similar to carlin (e. g.: the keyword car). Finally, the teacher suggests the students visualizing or drawing the image of an old woman driving a car. Thus, the student constructs a visual image that connects the word being taught with a familiar word that is similar auditorially and shares some common feature.

Vocabulary self-collection strategy implies the following procedure. A teacher asks students to identify two words they believe everyone should learn that are related to the topics the group is studying. Then students write their words on the board. The teacher asks students to present their words to the group by defining them, explaining why the group should learn them, and telling where the words were found. After that, a discussion is moderated through which the class reduces the list to a predetermined number of most important words by eliminating words already known by many. The final list becomes the focus of vocabulary activities for the next few days.

To sum it up, a teacher's thoughtful consideration of the content, purpose, and methodology related to vocabulary teaching is crucial to the academic achievement of students who struggle to learn, understand, recall, and use new vocabulary meaningfully. Teachers should use innovative approaches and effective strategies to help their students enlarge their vocabularies. To achieve the best possible results, it is necessary to give students the activities that involve analyzing the meanings of words that help students to understand semantic and linguistic connections among familiar and less familiar words and the meanings of unknown words.

REFERENCES

1. Berne, J. I. & Blachowicz, C. L. Z. (2008). What Reading Teachers Say About Vocabulary Instruction: Voices From the Classroom. *The Reading Teacher*. Vol. 62, Issue 4, pp. 314–323.
2. Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1995). *Vocabulary acquisition: Curricular and instructional implications for diverse learners*. Available: https://eric.ed.gov/?id=ED386861
3. Lin, Y. (2015). The acquisition of words' meaning based on constructivism. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 5, No. 3, pp. 639-645.

Ольга Лементар,
вчитель І категорії,
Опорний заклад «Цибулівський ЗЗСО І-ІІІ ступенів»
Монастирищенської міської ради
(смт. Цибулів, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

2020 року весь світ зіткнувся із загрозою життю людства. В умовах пандемії було оголошено суворі карантинні обмеження у будь-якій сфері діяльності. Але освіту необхідно здобувати в закладах середньої і вищої освіти. Тому навчання перейшло на дистанційну форму.

Дистанційне навчання – сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) від тих, хто навчає, до тих, хто навчається. Основними принципами дистанційного навчання є інтерактивна взаємодія у процесі роботи, надання здобувачам освіти можливості самостійного освоєння досліджуваного матеріалу, а також консультаційний супровід у процесі дослідницької діяльності. Дає змогу навчатися на відстані. Основну роль у здійсненні дистанційного навчання відіграють сучасні інформаційні технології [1].

Інтерактивність, процесу навчання, зворотний зв'язок – помітні переваги цих технологій, котрі зумовили необхідність їх застосування у різних галузях людської діяльності, насамперед у тих, які пов'язані з освітою та професійною підготовкою [2].

Дистанційна форма навчання розширила можливості сучасного вчителя у виборі різних форм і методів навчання.

На прикладі свого навчального закладу і предмета української мови і літератури хочу розповісти про інновації в сучасній середній освіті.

Насамперед, ми почали працювати у Google Classroom. Це безкоштовний вебсервіс, створений Google для навчальних закладів з метою спрощення створення, поширення і класифікації завдань безпаперовим шляхом.

Далі була робота у Google Meet. Це надійний помічник учителя для проведення дистанційних уроків. Головне, що уроки проводяться онлайн і учні отримують необхідні знання. З такою ж метою можна використовувати Zoom.

Мета вчителя – зробити навчання якіснішим, цікавим, доступним для дітей. Широкі можливості для цього дає LearningApps.org.

Це сервіс Web 2.0 для підтримки процесів навчання з різних предметів за допомогою невеликих інтерактивних модулів, які можуть використовуватись безпосередньо як навчальні ресурси або для самостійної роботи; в роботі з інтерактивною дошкою, або як індивідуальні вправи для учнів.

LearningApps.org розробляється як науково-дослідний проект Центру Педагогічного коледжу інформатики освіти PH Берн у співпраці з університетом м. Майнц та Університетом міста Циттау / Герліц (Німеччина).

Основна ідея інтерактивних завдань полягає в тому, що учні можуть перевірити і закріпити свої знання в ігровій формі, що сприяє формуванню пізнавального інтересу здобувачів освіти [3].

Наприклад, можна використовувати такі завдання:

https://learningapps.org/display?v=pf1fo2a4a20

https://learningapps.org/display?v=pbhmkditv20

https://learningapps.org/14582839

https://learningapps.org/17725207

https://learningapps.org/9155224

Активно стали використовувати у своїй роботі український освітній онлайн-портал для вчителів «На Урок». Для роботи з учнями в онлайн режимі користуємося бібліотечкою онлайн-тестів освітнього проекту, де є різноманітні інтерактивні завдання для контролю знань і залучення учнів до активної роботи вдома з усіх навчальних предметів як старшої, так і початкової школи.

Є можливість скористатися готовими онлайн-тестами або створити власні тестові завдання відповідно до теми уроку та в реальному часі простежити їх виконання.

Наприклад:

https://naurok.com.ua/test/tak---ni-582123.html

https://naurok.com.ua/test/literaturna-gra-za-citatoyu-nazvi-geroya-tvoru-zemlya-584488.html

https://naurok.com.ua/test/vstanoviti-vidpovidnist-583355.html

А ще у своїй роботі стали використовувати Powtoon: Video Maker | Make Videos and Animations Online. Powtoon – це візуальна платформа спілкування, яка дає вам свободу створювати професійні та повністю налаштовані відео, що сподобаються вашій аудиторії.

Наприклад:

https://youtu.be/MatkrQZLXtw

https://youtu.be/nHEEww1JmGg

https://youtu.be/-sygU8wIHZE

https://youtu.be/1ntTrgDK_LA

https://youtu.be/t-KkPOVi9SU

Отже, впровадження інновацій в сучасній середній школі підвищує інтерес до навчання, освіченість учнів, сприяє творчій активності здобувачів освіти, здійсненню процесу соціальної адаптації. А для вчителя дає

можливість урізноманітнити урок, зробити його більш цікавим та ефективним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/
2. URL: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103
3. URL: https://sites.google.com/site/metodist5310/hmarni-servisi/interaktivni-vpravi-learningapps

Віктор Литвиненко,
старший викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ОСВІТА: НАЙНОВІШІ МЕТОДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Чому зникають традиційні лекції, що гальмує розвиток онлайн-освіти і без яких навичок діти майбутнього не зможуть вступити до університету?

Усі процеси у світі розвиваються дуже стрімко, і найперше, що повинно йти в ногу із цим розвитком на національному рівні, – це освіта. На жаль, в Україні нові технології та методи практично не вводяться, а українські навчальні заклади уже багато років не входять навіть у 500 кращих у світі. За підсумками Світового саміту інновацій в освіті, який проходив минулої зими в Катарі, експерти-освітяни з різних країн світу сформулювали п’ять сучасних трендів розвитку освіти. А саме: залучення спеціалізованих соціальних мереж, мобільних додатків та онлайн-курсів, нетрадиційний підхід до освіти в класах та заходи, спрямовані на розвиток критичного мислення.

Онлайн-курси – self-discipline

Два роки тому світ сколихнула мода на онлайн-курси – так звані MOOC. Причиною тому стала платформа Coursera, запущена викладачами Стенфорду. Цей сервіс відкрив усім безперешкодний доступ до лекцій професорів із найкращих університетів світу. Coursera стала стартапом року за версією Crunchies Awards і, здавалося, назавжди змінила педагогічний рельєф світу.

За рік після тріумфу Coursera перші МООС з'явилися і в Україні. На базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка був організований проект «Університет онлайн». Навчатися на ньому могли не лише студенти вузу, а всі охочі. Через це на єдиний курс із бренд-менеджменту зареєструвалося понад 8 тисяч слухачів, у тому числі іноземці. Єдиним мінусом експерименту була відсутність випускних сертифікатів для тих, хто закінчив курс.

Вже цієї осені засновник «Університету онлайн» Іван Примаченко збирається продовжувати розвиток онлайн-освіти в Україні. На окремій платформі він планує запускати новий український МООС-проект із лекціями від викладачів провідних ВНЗ України. Проект розпочнеться з кількох курсів з бізнесу, IT та історії України. Різні університети, організації та компанії-лідери у своїй галузі зможуть публікувати та розповсюджувати курси на цій платформі.

Іван висловлює віру в те, що з часом онлайн-курси увійдуть до офіційної програми української вищої освіти. «Масові відкриті онлайн-курси подібні до технології книгодрукування. Вони дозволяють революційно зменшити вартість доступу до найкращих можливостей навчання свого часу. І так само, як у випадку з друкованою книгою, їхнє поширення та інтеграція в навчальний процес – лише справа часу».

Виховання уваги – edutainment

Втім, ситуація з МООС не є абсолютно безхмарною. Вже сьогодні з двадцяти студентів, які підписуються на курс Coursera, закінчує його лише один. Головною проблемою альтернативних освітніх систем стає утримання уваги учнів.

«Існує цілий арсенал прийомів, за допомогою яких масові відкриті онлайн-курси утримують увагу користувача, – ділиться своїми роздумами Іван Примаченко. – Серед найбільш важливих – розбивка відеолекцій на невеликі за часом уривки, постійне чергування різних видів навчання, акцент на

ілюстративному матеріалі в лекціях, активне залучення студентів до обговорень на форумах, базова гейміфікація навчального процесу».

Також, на думку Івана, онлайн-навчання може бути частково платним – наприклад, зі студентів можна брати невеликі кошти на створення сертифікатів. В такому випадку слухачам курсів буде психологічно важче покинути курс.

Новим викликом для розробників дистанційних систем освіти стало поняття «ед'ютейнмент» (edutainment) – поєднання освіти з ігровими практиками. Ті ж онлайн-курси або навчальні фільми є різновидом edutainment, однак його найбільш перспективним напрямом є створення навчальних ігор.

Перша така гра виникла в США ще в 70-ті, до масового розповсюдження ПК. Вона називалася The Oregon Trail і була присвячена освоєнню Америки батьками-пілігримами. Сьогодні, крім створення нових навчальних ігор, деякі серйозні розробники вживлюють елементи освітніх програм у популярні ігрові бестселери, такі як, наприклад, SimCity.

Навчати можуть не лише комп'ютерні, але й настільні ігри – наприклад, економічна гра Cashflow 101. ЇЇ розробив знаний інвестор Роберт Кійосаки, який вбачав головну проблему освіти в тому, що діти виходять зі школи без уміння управляти фінансовими потоками.

Нетрадиційні класи – new methods

Інший напрям розвитку edutainment – це інтеграція ігрових принципів у шкільні методики. Наприклад, в одній із молодших шкіл Нью-Йорку з 2009 року проводиться експеримент Quest Schools. Він полягає в тому, що учні замість семестрів з уроками проходять двотижневі інтенсиви з квестами з різних дисциплін, а замість екзаменів мають навчитися домовлятися для змагання з так званими «босами».

Гейміфікація – далеко не єдиний підхід, який приходить на зміну нудним лекціям. Серед інших: Spaced Learning – метод засвоєння матеріалу за три підходи, спрямований на розвиток довгострокової пам'яті; Flexible Fridays – підхід, при якому один день на тиждень в учнів немає розкладу, і вчитель зустрічається зі студентами для обговорення найбільш проблемних для них

питань; Flipped Classroom – виконання домашніх завдань не після семінарів, а наперед; Design Thinking – наради учнів чи студентів для виконання практичних завдань у класах.

Іншим важливим моментом, який впливає на ефективність реформування освіти є мотивація викладачів, а також розвиток солідарності серед педагогічних колективів. В освітніх системах високого рівня викладач відповідає за успіхи не лише своїх учнів, але й колег. Зі зростанням особистої відповідальності вчителів радикально зменшується необхідність звітування.

Критичне мислення – teaching hospital

Батько американської системи освіти Джон Дьюї був переконаний: мислення починається там, де є проблемна ситуація. Аналогічним чином, схоже, мислить і Роман Шулик, старший викладач кафедри журналістики Національного університету «Острозька академія». Разом із колегами Роман вирішив запустити проект J. Lab, який пропонує студентам-журналістам замість протирання штанів на лекціях чи зубріння теорії почати робити своє власне ЗМІ вже в університеті.

«Наріжною проблемою гуманітарної вищої освіти в Україні є низька адаптивність, – вважає Роман Шулик. – Університети не намагаються адаптуватися до реальних суспільних потреб. Я викладаю на кафедрах журналістики у двох університетах уже більше чотирьох років. Цього часу мені виявилося достатньо, щоб усвідомити, що сучасна журналістська освіта не забезпечує реальних потреб медійного ринку – часто буває, що по завершенні навчання на бакалавраті студенти приходять на роботу, щоб почути: Забудьте все, чого вас учили у вузі».

Роман Шулик вчився в Могилянській школі журналістики. Там на одному з семінарів він дізнався від запрошеного професора Девіда ла Фонтейна з університету Аненберга про трендову нині в США модель журналістської освіти під назвою Teaching Hospital.

Саме її він і вирішив застосувати в J.Lab – створити лабораторію реальної роботи студентів-журналістів у редакціях офіційно зареєстрованих видань – професійну рольову гру для цікавих студентських медійних проектів.

Отже, саме впровадження сучасних методик та оновлення освітнього інструментарію, а також самоорганізація та реальна практика мають стати основними напрямами розвитку освіти. Як бачимо, практичність і самоорганізованість стають основними дороговказами на шляху розвитку освіти, а реформування методик та використання нових технологій допомагають швидше по ньому рухатися.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Тягло О. В. Критичне мислення: Навч. посібник. Х.: Основа, 2008. 187 с.
2. Джелалі Л. Секрети Наполеона. Пам'ять. Увага. Швидкочитання. Харків, 1995. 254 с.
3. Освіта: найновіші методи та перспективи: URL: https://biggggidea.com/practices (дата звернення: 20.02.2021)

Олена Локшина,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)

ДО ПИТАННЯ ПРО ТРАКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТІ

Інновації в освіті розглядаються світовою спільнотою обов’язковою передумовою випереджального розвитку країн. Зазначене пріоритизує дослідження сутності інновацій у розрізі термінологічних акцентів як і поглядів на формат їх продукування в освіті на різних рівнях.

Інновація трактується тлумачними словниками як:

– «нова ідея, метод, пристрій; запровадження чогось нового» (Merriam-Webster);

– «запровадження нових речей, ідей, шляхів реалізації чогось; нова ідея, шлях виконання чогось» (Oxford Advanced Learner's Dictionary);

– «нова ідея, метод, дизайн, продукт» (Cambridge Dictionary).

Міжнародна організація зі стандартизації (ISO) визначає інновацію як нову або змінену сутність, що створює або перерозподіляє цінність.

Найбільш повне трактування інновації з позицій як процесу, так і результату запропонувала Організація економічного співробітництва і розвитку (OECD), яка визначає інновацію як виробництво або прийняття, засвоєння та використання нового з доданою вартістю в економічній та соціальній сферах; оновлення та розширення продуктів, послуг та ринків; розробка нових методів виробництва; створення нових систем управління.

Інновація в освіті розглядається OECD як упровадження нового або суттєво зміненого процесу, практики, організаційного або маркетингового методу, що спостерігаються на рівні системи освіти.

ЮНЕСКО трактує інновацію в освіті як технології вирішення реальної проблеми свіжим, простим способом для просування справедливості та вдосконалення навчання.

В умовах існування розмаїття форм інновацій в освіті – нововведення в організації та управлінні освітніми системами і школами – уніфіковане визначення цього феномена відсутнє. Відповідно до бачення Європейської Комісії спільними характеристиками всіх визначень є: аспект новизни (практики, які є новими в конкретному контексті або відрізняються від тих практик, які зазвичай застосовуються); і потенціальна ефективність цих нових практик або заходів (тобто нові педагогіки або практики повинні вести до позитивних результатів розвитку учнів).

Європейська Комісія визначає інновацію в освіті як:

– інноваційну педагогіку – викладацьку практику або підхід, які часто є новими для даного контексту, і що сприяють поліпшенню навчальних досягнень учнів (покращання когнітивного та соціального розвитку учнів). У цьому контексті ІКТ є інструментом для вдосконалення викладання та навчання, а не інновація сама по собі;

– на рівні школи інновації - це здатність шкіл впроваджувати та підтримувати інновації у викладацькій та організаційній практиці. Розвиток цієї здатності часто може потребувати фундаментальних змін шкільної культури;

– на рівні системи освіти інновації – це здатність системи консолідувати зміни та вдосконалення (сприяти експериментам, контролювати, оцінювати, вчитися на невдачах, підтримувати мережу та обмін, а також розробляти сприятливу шкільну політику).

З метою трансформації освіти ЄС на інноваційні засади орієнтирами в інноваційному розвитку проголошено:

– інновацію слід розглядати як засіб вдосконалення систем освіти, що забезпечує позитивний досвід та розвиток для учнів;

– інновації вимагають скоординованих загальносистемних змін із залученням широкого спектра акторів поза звичайними партнерами та структурами та сприянням відкритому діалогу між ними;

– цілі інновацій у шкільній політиці повинні бути перетворені на оперативні цілі та конкретні заходи, супроводжувані чіткими планами дій та ресурсами для їх реалізації;

– посилення автономії шкіл може заохочувати та стимулювати їх інноваційний потенціал, дозволяючи вчителям та керівникам шкіл адаптувати свої навчальні практики з метою відповідності потребам учнів.

Людмила Люшнівська,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м.Умань, Україна)

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ З ОГЛЯДУ НА СУЧАСНІ УМОВИ

Ми живемо у динамічному світі, що швидко розвивається, з подіями та тенденціями, що швидко змінюються, в умовах соціальних, економічних та моральних трансформацій. Усі ці великі зміни в усіх сферах життя суспільства,

втрата існуючих цінностей і поява нових не може не мати значного впливу на розвиток сучасної системи освіти і методів викладання. Негативні результати людської діяльності, екологічні проблеми, війни, катастрофи, епідемії, незалежно від того, де саме вони відбуваються, впливають на наше оточення, здоров'я і соціальні умови.

Наприкінці XX – на початку XXI століття світ став зовсім іншим, ніж 10, 15, 20 років тому. Повинна змінитися і система підготовки особистості до майбутнього життя, повинна змінитися роль виховання. [1, с. 267]. Сучасна українська освіта спрямована на формування багатофункціональних спеціалістів, здатних поєднувати організаційну, освітню, виконавську діяльність з майстерністю постійного отримання нової професійної та непрофесійної інформації та бажанням розвиватись протягом своєї кар'єри. І тут головним питанням є формування інтелектуальних та творчих навичок, які складають основу для подальшого професійного зростання. Теоретичні основи формування інтелектуальних та творчих навичок досліджували та представляли Ж. Піаже (рівень сформованості пізнання), С. Рубінштейн, О. Леонтьєв (психологічна теорія інтелектуальної діяльності), Б. Теплов (психологія творчості) , М. Холодна (психологія досліджень інтелекту), В. Моляко (алгоритм вирішення творчих завдань), Д. Богоявленська (взаємозв'язок творчого мислення та здібностей особистості) та багато інших. Питання інтелектуальних умінь вивчається у працях Л. Виготського, П. Гальперіна, Д. Гілфорда, В. Паламарчука, І. Якіманської, М. Фрумкіна та інших. Т. Андрущенко заявляє, що освіта повинна створювати цілісний образ світу, забезпечувати його сприйняття в гармонії інтелекту, почуттів та сили волі. Основною характеристикою ефективності освіти повинна бути не проста сума знань, отриманих студентом під час здобуття університетської освіти, а здатність до самоосвіти, використання джерел інформації, підвищення рівня знань [2, с. 256–261]. Ця думка знаходить своє відображення в ідеї Н. Терентьєвої про те, що класичний університет – це, перш за все, когнітивна модель Всесвіту, яка включає знання про безперервність людського життя,

закони і цілісність природи, теологічні, соціально-економічні, юридичні, історико-культурні, мовні, психологічні та інші явища.

Спираючись на теоретичний матеріал та особистий досвід викладання, можна зробити висновок, що основними умовами успішного викладання англійської мови є створення необхідної мотиваційної сфери та стимулювання інтересу до навчання, формування дружньої атмосфери толерантності та рівності, отримання досвіду, необхідного для професійного спілкування, можливість саморозвитку.

Таким чином, для досягнення позитивного результату рекомендуються дискусії та дискусійні заходи. Роль вчителя у виборі найцікавіших тем велика. Для цього вчитель повинен знати про інтереси учнів – заздалегідь спостерігати і вивчати цю справу. Також студенти повинні отримати якомога більше інформації з позитивними прикладами людської діяльності – підтримувати один одного, допомагати тим, хто цього потребує, бути активним і наполегливим у досягненні ваших цілей. Наприклад, ми часто використовуємо у своїй роботі біографії таких відомих людей, як Нік Вуйчич чи Стів Джобс. Нік Вуйчич народився без кінцівок, але зумів здобути вищу освіту, став сім'янином з двома дітьми та мотиваційним спікером, подорожуючи по світу та підтримуючи таких людей, як він сам. Біологічним батькам Стіву Джобсу було відмовлено у вихованні і він був усиновлений, але він також зумів досягти успіху в житті. Вивчення інформації про таких людей, прослуховування та обговорення їх виступів, адресованих студентам, може сильно мотивувати будь-кого. Важливо ще одне – не боятися будь-якої теми обговорення та висловлення власного погляду – це лише спричинить довіру та повагу учнів. Іноді можливість продемонструвати свою професійну обізнаність та можливість змінити думку вчителя та переконати його / її правоту може зіграти дуже позитивну роль у формуванні мотивації. На наш погляд, викладач повинен мати можливість створювати такі ситуації під час штучного обговорення професійних питань, щоб надати учням таку можливість, іноді навіть роблячи вигляд, що не знає деяких фактів чи інформації, не боячись

«загубити обличчя». Ми впевнені, що проектна робота, пов'язана з професійною сферою студентів, може бути корисною для отримання таких результатів. Відомий психолог І. Кон вважав головним засобом назвати глибоку емоційну реакцію студентів – поставити перед ними проблему, близьку до їхніх інтересів, що змусить їх думати самостійно і робити власні висновки [3, с. 608].

Головне, що слід враховувати, - це не довіряти усьому, оскільки сьогодні існує потік неправдивої інформації, а вибрати надійні джерела та мати можливість критично вивчати інформацію. Іншим важливим аспектом є навчання професійним навичкам, які можуть бути корисними у професійній сфері. І, звичайно, вироблення високих моральних стандартів та гуманістичних цінностей, таких як толерантність, терпіння, повага до іншої, часом протилежної думки, взаємопідтримка, стурбованість соціальними та екологічними проблемами, здатність стояти на своєму і т. д. Це повинно стати головним аспект навчання, оскільки без цього будь-яка освіта втрачає свою цінність і стає просто наповненням голови учнів науковою інформацією, що само по собі непогано, але воно не спрямоване на формування світогляду, намагаючись охопити всі сфери та явища сучасного життя з ідеєю змінити це на краще. Нам не потрібні лише прості професіонали, нам потрібні люди з високим моральним ставленням і бажанням вдосконалення для взаємної вигоди.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко Т. В. Ціннісна палітра та основні категорії сучасної європейської освіти. *Гілея: наук. журнал*. 2015. № 103. С. 256–261.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 560 с.

3. Кон И. С. Междисциплинарные исследования. *Социология. Психология. Сексология. Антропология*. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 608 с.

4. Кузьмічев А. І. Педагогіка: підручник А. І. Кузьмічев, В. Л. Омеляненко. К.: Знання-Прес, 2010. 447 с.

Olha Mahdiuk,
PhD in Education, Associate Professor,
Khmelnytskyi National University
(Khmelnytskyi, Ukraine)

LATIN LANGUAGE AS A MEANS OF STUDENTS' MASTERING CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL LAW APPARATUS

Educational reforms are currently taking place in most developed countries all over the world. It is generally accepted that in the informational technological society of the XXI century, the level of education of the nation, its ability to implement and develop progressive technologies will be decisive in the competition between countries. Education is now the sphere of special attention of the state and society. This is the area where we can revive respect for ourselves, the country, its traditions and achievements.

The basic principles of education are called its humanistic nature, the priority of universal human values, education of citizenship, industriousness, respect for human rights and freedoms, love for the surrounding nature, homeland, family. Education is oriented towards humanitarization. It aims the future specialist not only at a narrow professional activity, but also at a high general cultural and civil level.

In the new socio-economic conditions characteristic of modern society, an innovative paradigm of education is being formed, which is based on the idea of developing the student's personality. Knowledge becomes a means of activity, in the process of which the development and formation of the student's personality occurs. When the student ceases to feel only an object of external influences and turns into a subject of the educational process, which is able to independently assimilate, evaluate and use knowledge, only then can we talk about the development of the personality, about his conscious interest in getting an education. The Ukrainian education system, according to the National Education Doctrine, must provide "competitive level of education."

The educational process includes training and education of the student. These are two interrelated and complementary tasks. In not so far past, parents, educational

institutions, and public organizations were also involved in the upbringing of the new generation. Today, the role of social factors that have a positive impact on the process of personality formation has significantly weakened. And the result was not slow to show itself. Adolescent crime, drug addiction, unwillingness to work and serve in the army, street violence, vandalism - this is an incomplete list of the problems that have to be solved by society in order to return the “lost generation” to normal life. The attention of all educational bodies of the country is directed to the solution of these problems.

In the world, the accents of civic education are placed in different ways. For example, in the USA they strive to form the responsibility of a person for the fate of a democratic society, in Europe the main task is to teach human rights. Today, as the goal of upbringing, it is proposed to form a person of culture, the core of which is subjective properties that determine the measure of his / her freedom, humanity, spirituality, life creation. This presupposes the upbringing of such qualities in a person as a high level of self-awareness, self-esteem, self-esteem, independence of judgment, the ability to orientate in the world of spiritual values and in situations of the surrounding life, the willingness to make decisions and be responsible for their actions, conscious law-abidingness”.

The trends in the development of modern Ukrainian society clearly show how acutely the citizens of our country feel the lack of legal knowledge. This is also evidenced by the huge influx of young people into legal educational institutions. The well-known fact becomes obvious that a society can only be considered civilized when it is able to provide its citizens with not only legal guarantees, but also legal knowledge.

In the context of intensifying competition for the right to work, high legal education ensures confidence of graduates of general education and higher education in the future, as it implies a deeper interpretation of the legal processes taking place in society. One of the conditions for obtaining a competitive secondary, secondary technical and higher legal education is the mastery of capable citizens and future lawyers of the conceptual and terminological apparatus of law.

Like any other science, jurisprudence has its own special vocabulary – legal terminology, without knowledge of which it is impossible to master legal knowledge and the legal profession. The legal terminology is based on the Latin language, since originates from Roman law. Noting the significant role of the Latin language as a terminological basis for almost all branches of knowledge, one should recognize its leading role in the formation of terms in medicine and jurisprudence.

The terminological dictionary of law is huge, and ignorance of it gives rise to insurmountable difficulties in mastering even such a small school course as "Fundamentals of State and Law". Misunderstanding of what the teacher is talking about; ignorance of the conceptual and terminological apparatus of law gives rise to students' lack of confidence in their knowledge, loss of interest in studying the course of jurisprudence. Hence, in the future, a young man / woman develops an unstable life position, ignorance of his / her civil rights and obligations, as well as all the negative that arises from this ignorance. On the other hand, the timely successful mastery of the language of law, free manipulation of it in the learning process stimulates interest in the courses of the basics of jurisprudence, activates mental activity, allows students to delve deeper into the material being studied, touch the origins of law, study modern disciplines of jurisprudence in order to confidently feel yourself in the legal field of the state.

Based on the foregoing, the need for motivation to study Latin as the terminological basis of jurisprudence is becoming quite high, since knowledge of this language, or at least a thorough acquaintance with it, solve many educational problems. Latin language itself provides the teacher, in turn, with an additional pedagogical opportunity to create conditions for the formation of motivation to study social science and other disciplines at school and further at the university.

The conceptual and terminological apparatus of law, created on the basis of the lexical fund of the Latin language, also serves as a means of increasing motivation to study the disciplines of jurisprudence, since the successfully mastered terminological arsenal of law reveals the opportunity to confidently use it in studying other disciplines of jurisprudence and, in the future, when performing professional duties,

and also serves as a link between the conceptual and terminological apparatus of other sciences.

There is, in fact, also not a single school discipline where Latin is involved. In this regard, the Latin language must be introduced into the school curricula of the country as a basic component of the state educational standard, possibly in the form of a small elective course. The unjustly called “dead language” Latin language and today successfully renders invaluable services in the field of multicultural education, broadening horizons, increasing intelligence, education of morality. Its ability to activate the thinking and cognitive activity of trainees is truly limitless.

The propaedeutic role of the Latin language lies in the fact that when studying the grammar of the Latin language, students get acquainted with its classical structure and models can use them in the study of Ukrainian and foreign languages. Law students will be able to use the acquired conceptual and terminological apparatus of law as a means of effectively mastering other disciplines of jurisprudence.

The Latin language is also a powerful tool of moral education through the richest phraseology, which reflects the high attitude of the ancients towards their homeland, parents, duty, learning, and others.

Олександрина Мазур,
магістрантка,
Київський університет імені Бориса Грінченка
(м. Київ, Україна)

ПОКОЛІННЯ Х
ЯК ЯВИЩЕ АМЕРИКАНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ХХ-ОГО СТОЛІТТЯ

Актуальність дослідження творчості письменників «покоління Х» в історії американської літератури зумовлена підвищеним інтересом до питань специфіки розвитку літератури ХХ ст., місця й ролі мистецьких об’єднань, груп і генерацій у формуванні її визначальних характеристик.

У 1990-х роках американський економіст і демограф Н. Хоув та історик і письменник В. Штраус незалежно один від одного звернули увагу на конфлікти між представниками різних поколінь, які постійно загострювались. Пізніше дослідники, об'єднавши свої зусилля, проаналізували історію США і дійшли до висновків, що, по-перше, конфлікт поколінь не пов'язаний із віковими суперечностями, тому що з досягненням певного віку не всі люди набувають спільних для цього віку цінностей; по-друге, існують певні періоди, коли більшість людей все ж такі цінності мають [1]. Висновки Н. Хоува і В. Штрауса послужили поштовхом для появи в 1991 р. «теорії поколінь». Дослідники наголошують, що цінності людини формуються до 12-14 років під впливом суспільних подій і сімейного виховання та аналізують спільні для представників різних поколінь вартості [1].

Сам термін «покоління Х» з'явився в книзі Д. Коупленда з однойменною назвою і почав широко використовується в демографії, культурології, соціології, маркетингу тощо. До покоління Х зараховують людей, що народилися в різних країнах у період з 1963 по 1983 рік, а їхні цінності «іксів» сформувалися до 1993 року. Досліджуючи особливості представників цього покоління, Н. Хоув і В. Штраус назвали визначальні чинники, під впливом яких сформувалися їхні цінності: невдоволення владою, недовіра до керівництва; політична індиферентність; зростання кількості розлучень; зростання кількості жінок-матерів на виробництві; вкрай низький приріст населення; скорочення фінансування і зниження якості в освітній системі; проблеми навколишнього середовища та екології; поява Інтернету; завершення холодної війни. Тоді як у психологічному портреті представника покоління Х звертають на себе увагу такі якості, як прагнення пізнати самого себе і небажання вирішувати суспільні проблеми. Порівняно високий матеріальний стан дозволяє «іксам» займатися справою до душі, багато вчитися і займатися самоосвітою, подорожувати, мати хобі. Але це не стає панацеєю від внутрішнього розладу, тривоги і занепокоєння. Психологи відзначають, що представники Покоління Х частіше за інших схильні до депресій [1]. В емоційному плані люди Х прагнуть до

щирості почуттів, постійності в дружніх і сімейних відносинах, вони готові взяти на себе відповідальність за ближнього навіть на шкоду власним інтересам.

Означені особливості знайшли відображення і в літературі, творцями якої стали представники цієї генерації. Їхні твори часто похмурі та інтроспективні. Зокрема дух часу цього покоління відобразили такі американські письменники, як Елізабет Вюрцель («Нація прозака: молоді і депресивні в Америці: мемуари»), Девід Фостер Уоллес («Нескінченний жарт», «Блідий король»), Брет Істон Елліс («Американський психопат», «Менше нуля») і Дуглас Коупленд («Покоління Х: Казки для акселерованої культури») [2]. У Франції – Мішель Уельбек і Фредерік Бегбедер, які належать до великих романістів, чиї книги також відображають незадоволеність і меланхолію генерації [3]. У Великобританії – автор роману «Пляж» Алекс Гарланд [4].

Одним із представників письменницької генерації Х є Д. К. Коупленд (нар. 1961 р.). Літературознавці, аналізуючи творчість Д. К. Коупленда в контексті американської літератури, вважають його письменником, що створює «канадський літературний експорт» [5, с. 162]. Майбутній письменник вивчав бізнес, образотворче мистецтво, промисловий дизайн, працював у журналі. Після написання статті про тогочасну молодь отримав замовлення на створення своєрідного документального «путівника» про покоління Х. У результаті з’явився роман «Покоління Х: Казки для акселерованої культури», який приніс йому світову славу [6].

Н. Полішко стверджує, що роман Д. К. Коупленда «Покоління Х» є одним із найвизначніших артефактів північноамериканської культури ХХ століття» [5, с. 163], оскільки письменник звертається до однієї з найактуальніших тем постіндустріального суспільства – проблеми протистояння поколінь. Для аналізу суперечностей між поколіннями «батьків» і «дітей» автор обирає цікаву форму, розглядаючи «конфлікт генерації… на прикладі маргінальної субкультури, яка виникла всередині американського середнього класу і в результаті відчуження його молодих представників від

суспільства в цілому і від його традиційних цінностей – сім'ї, особистості, класу» [5, с. 165].

Так тема взаємодії поколінь стає основною в романі, герої якого стали художнім відображенням реального покоління 1990-х років. Вони вирізняються і від своїх батьків, і від тих, які житимуть 10-20 років потому. Мета представників покоління Х – не загубитися у світі, вирватися з укладеного способу життя, щоб самореалізуватися. У цьому сенсі назва роману Д. К. Коупленда символічна. Відомо, що літера Х пов'язана з таємницею, а поведінка молодих людей не завжди є зрозумілою в суспільстві. Крім того, так називалася серія бульварних книжок про роздратовану молодь. Таку назву мала і популярна в 1970-1980-і рр. британська рок-група Біллі Айдола [6]. Цікаво, що народжені в період з 1965 по 1982 роки отримали й іншу назву – «Покоління 13». В. Штраус і Н. Хоув оперують цим поняттям замість більш уживаного «покоління Х» в своїй книзі, яка побачила світ всього за кілька тижнів до роману «Покоління Х» Д.К. Коупленда. Такий порядковий номер генерації пов'язаний з відліком поколінь із моменту здобуття США незалежності [7].

Отже, головними цінностями покоління Х є готовність до змін, можливість вибору, глобальна інформованість, технічна грамотність, індивідуалізм, прагнення вчитися протягом усього життя, неформальність поглядів, пошук емоцій, прагматизм, надія на себе, рівноправ'я статей. Саме вони визначають коло проблематики творів письменників – представників цього покоління, які завжди породжують читацький і літературознавчий резонанс.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Поколение X. 2019 р. URL: https://www.e-xecutive.ru/wiki/index.php/Поколение_X (дата звернення: 12.03.2021).
2. Christine, C. Generation X Rocks: Contemporary Peninsular Fiction, Film, and Rock Culture. *Vanderbilt University Press*. 2007. p. 21.
3. Henseler, C. Generation X Goes Global: Mapping a Youth Culture in Motion. Routledge. 2012. p. 180.
4. Generation X. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Generation_X#Literature (дата звернення: 13.03.2021).

5. Полишко Н. Е. Роман Дугласа Коупленда «Поколение Х» как артефакт массовой культуры постмодернизма. *Від бароко до постмодернізму : зб. наук. пр.* Вип. 5. Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2002. С. 162–167.
6. Чередник Л. А. Загадки Покоління Ікс (за романом Д. Коупленда «Покоління Х»). *Молодий вчений.* 2020. № 7.1 (83.1). С. 134–137.
7. Теория поколений. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Теория_поколений#Поколения_в_англо-американской_истории (дата звернення 15.03.2021).

Оксана Максименко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Потужні трансформації, яких конче потребує українське суспільство, започатковані інноваційним реформуванням освітнього простору країни, починаючи з її шкільної ланки. Процес розпочато шляхом впровадження низки законодавчих документів, які розкривають питання національної освітньої політики та її втілення у сучасних умовах.

Метою дослідження означено аналіз позицій шкільного учнівського самоврядування та його інноваційності в освіті.

Зважаючи на особливості досліджуваної теми, провідними методами обрано теоретичні, а саме: індукція, дедукція, аналіз, синтез та абстрагування.

Беручи до уваги сучасні вихідні позиції – людиноцентризм, дитиноцентризм, гуманізм – як основні в організації функціонування усіх сфер суспільного життя, оновлення, новації, розвиток, самодостатність, самовідновлення є ключовими орієнтирами сучасної української освіти.

«Інноваційний» у контексті дослідження тлумачиться у контексті освітнього середовища, процесу та розвитку:

- інноваційна мета освіти – створення сприятливих умов для творчості, реалізації природної суті, соціальних потреб людини;

- інноваційні освітні процеси – зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, впровадження, поширення інновацій і зміни освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєвий цикл;

- інноваційний розвиток – комплексна діяльність, яка забезпечує створення (зародження, розробку), освоєння, використання та розповсюдження новації, що призводить до необхідних ефективних змін, появи якісного нового стану системи [1, с. 28–29].

Законодавчо самоврядування, як управлінська форма задіяних сторін, виокремлено та закріплено чинним законодавством, а саме: Конституцією України (Стаття 7), Законом України «Про освіту» (Стаття 70), Законом України «Про повну загальну середню освіту».

Самоврядування навчального закладу передбачає окремо його функціонування у середовищі учнів, педагогічних працівників, батьків тощо.

У переліку компетентностей Закону України «Про освіту», які набувають учні і через задіяність у процес самоврядування, серед інших закріплено громадянські та соціальні компетентності, пов’язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей. Формування останніх можливо виключно у процесі суспільної взаємодії у різних площинах та на різних рівнях.

У навчальному закладі учні є дієвими учасниками учнівського самоврядування з гарантованими правами, обов’язками, можливостями, формами і різновидами існування (Закон України «Про повну загальну середню освіту», Стаття 28).

Інноваційними характеристиками учнівського самоврядування вбачаємо:

- свободу вибору і дій у межах встановлених правил;
- відкритість роботи учнівських об’єднань;
- рівневість функціонування (група, клас, заклад);
- співробітництво з іншими органами самоврядування – працівників закладу освіти та батьків, вищим колегіальним органом тощо;

- безпосередня взаємодія з керівництвом закладу, педагогічною радою щодо вирішення питань навчально-виховного процесу тощо.

Втілення перерахованих позицій, гарантованих на тепер чинним законодавством, уможливлює створення новітнього освітнього середовища на рівні закладу освіти не тільки для навчання, але і для активного багатофакторного виховання і формування необхідних компетентностей у майбутніх учасників громадянського суспільства. Залучення усіх сторін до самоврядування слугуватиме рушійною силою активізації процесів перетворення власне самого суспільства та його розвитку.

Таким чином, учнівське самоврядування єднає суспільство і освіту через співпрацю щодо покращення останньої. Учнівське самоврядування є інструментом інноваційного розвитку освітнього середовища та сприяє формуванню громадянського суспільства. Інноваційність самоврядування не обмежується існуючими ознаками явища і потребує розвитку через розробку та втілення нових механізмів функціонування та можливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. НАН України. Інститут педагогіки. URL: http://undip.org.ua/photo/koncepciya_innovaciynogo_rozvytku_ZNZ.pdf (дата звернення: 15.03.2021).

Євген Мамчур,
кандидат педагогічних наук, в.о. доцента
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

МОРАЛЬНО-ЦІННІСНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В умовах євроінтеграції та поглиблення міжнародних зв’язків України роль іноземних мов, як важливого засобу міжкультурного спілкування, зростає. Вивчення іноземної мови дозволяє ознайомитись з їхньою європейською соціальною культурою, з різними видами державного устрою, життям та

побутом однолітків, усвідомити те спільне, що є у народів, які належать до різних культур, краще зрозуміти ідею створення єдиної Європи, механізмів загальноєвропейської інтеграції, прагнення європейських народів до спільного вирішення актуальних проблем.

Зростаюча глобалізація вимагає підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти. Про це йдеться в ряді державних документів: Законі України « Про вищу освіту» (2014), Національній доктрині розвитку освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Проекті концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2001) та інших нормативно-правових актах.

Аналіз останніх досліджень показує зацікавленість учених до важливої проблеми, присвяченої формуванню мовної особистості майбутнього фахівця, його морально-ціннісних якостей. Означена проблема є багатоаспектною й багатогранною. Так, питання фахової підготовки філолога, вчителя іноземної мови розглядали у своїх науково-педагогічних дослідженнях Ф. Бацевич, О. Безкоровайна, І. Жинкін, І. Зимня, С. Ніколаєва, О. Семеног, Ю. Пасов, М. Пентилюк, І. Соколова, Е. Соловова, Л. Пуховська та ін..

Нині в умовах переходу на компетентнісну й культурологічну модель мовної освіти, активізацією питання її гуманізації та гуманітаризації **метою нашої наукової роботи** є з’ясування важливості формування у майбутніх учителів іноземної мови моральних цінностей спілкування.

Процеси, які відбуваються в національній освіті на сучасному етапі розвитку країни, повинні відповідати вимогам трансформаційних змін, що спостерігаються в різних сферах суспільства і світу. Професійна освіта в центр системи навчання і виховання ставить особистість молодої людини в усіх її взаємозв’язках і відношеннях. В епоху глобалізації освіта стає гуманітарною, направленою на засвоєння цінностей, які виробило людство протягом свого розвитку. Система цінностей людини лежить в основі її світогляду. Тому

ціннісний або аксіологічний підхід у підготовці вчителя виступає як найпріоритетніший [2, с. 2].

Однією з особливостей духовно багатої і розвиненої особистості, необхідної для професійної діяльності вчителя, є мовленнєве спілкування. Розуміння одне одного як необхідна складова процесу спілкування базується на моральних якостях суб'єктів спілкування, які одночасно є цінностями цього процесу. Моральні основи спілкування (цілісне відношення до іншої людини, відкритість, емпатійна спрямованість та ін.) визначають духовність спілкування, а духовність спілкування відображає найвищий рівень моральної культури особистості, характеризує її в "глибинному спілкуванні" [4, с. 71].

Спілкування є тією сферою, де виявляються, функціонують, одержують цілісне усвідомлення, всебічне втілення і удосконалення різних цінностей. Ціннісна орієнтація процесу спілкування залежить від вибору дослідження моральними цінностями, від морального змісту, цілей, установок, засобів, форм спілкування. Поняття цінності виражає значимість будь-якого явища, процесу, ідеї, якості і т. ін. Цінності відображають еталон належного і проявляються в самих різних оцінках як вербального, так і невербального характеру спілкування.

У спілкуванні такі цінності як добро, справедливість, любов, рівність виявляють себе в якостях особистості: тактичність, чуйність, коректність, толерантність, поблажливість. Всі цінності спілкування конкретизуються у важливішій цінності культури – людині. Якості, що виявляються людиною в спілкуванні характеризують його особистість з позиції самоздійснення. Розглядаючи гуманістичну етику спілкування, В. І. Саф'янов стверджує, що в основі цінностей спілкування знаходиться орієнтація на самоцінність людської особистості, визнання поваги, її честі та гідності. Саме ці цінності виконують роль інтегруючого фактору цінностей структури гуманістичної етики спілкування. Орієнтація на цю цінність у спілкуванні виявляється в певних конкретних цінностях, яким віддають перевагу.

Найважливішим напрямком роботи викладача-словесника є збагачення словникового запасу студентів, відбір текстів, слів, термінів, уживання яких у мовленні даватиме змогу формувати морально- ціннісні якості людини.

Поняття тексту знаходилося й знаходиться в центрі уваги сучасної лінгвістики й лінгводидактики. На різних етапах цією проблемою займалися такі науковці: Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Е. Бенвеніст, І. Гальперін, Н. Іпполітова, О. Кубрякова, О. Москальська, Н. Петрова, О. Селіванова, Н. Семчинська, К. Серажим та ін.

Текст як явище мовної та позамовної дійсності – складний феномен, що спричиняє наявність у сучасній мовознавчій і методичній літературі різних тлумачень. За визначенням М. Зубрицької, "текст – у широкому значенні, – структура, що складається з елементів значення єдності цих елементів та вираження цієї єдності; у вузькому значенні – єдність мовних знаків, що організовані за нормами даної мови і є носіями інформації" [1, с. 621].

У межах певних типів комунікації виділяють наукові, публіцистичні, ділові, рекламні тексти інструкцій та оголошень, звертання, листи тощо.

Нашим зацікавленням став професійно зорієнтований текст як засіб формування професійно-ціннісних якостей мовлення майбутніх учителів іноземної мови. У професійно зорієнтованому тексті єдність змісту й форми, однорідність експресивно-стильової тональності зобов'язує контролювати й словесно-виражальні, і структурно-інтонаційні мовні та екстралінгвістичні засоби виразності.

Таким чином, формування морально-ціннісних якостей учителя є однією з головних і обов'язкових умов якісної освіти, оскільки майбутній педагог повинен не лише мати фахові знання, а й бути фахівцем із застосуванням морально-ціннісних якостей у своїй професійній діяльності.

СПОСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М. Зубицької, 2-е вид., доп. Л.: Літопис, 2001. 832 с.

2. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии. *Педагогика*. 2002. №8. С. 8–13.

3. Горовая В. И. Конструктивная педагогическая аксиология. *Педагогика*. 2007. №4. С. 14–21.
4. Сафьянов В. И. Этика общения: Учебн. пособие. М.: Изд-во МГУП Мир книги, 1998. 164 с.
.

Martirosyan Bakur,
PhD,
Armenian State University of Economics – Chair of Statistics;
Northern University – Chair of Economics and Management;
Eurasia International University –
Chair of Management and Information Technology
(City Yerevan, Republic of Armenia)

METHODOLOGICAL FEATURES OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Today's global development processes, such as globalization, the epidemic, the rapid development of information technology, etc., also have an impact on the education system and the organization of education. The modern educational system has changed significantly in terms of purpose. At present, the goal of education can be considered not so much the transfer of knowledge, but the development of a person's professional abilities and skills, the provision of conditions for self-realization and self-orientation.

Quality education is important not only for a person's professional establishment and development, but it can also be one of the guarantees of economic progress of the state, as it is already a proven fact that the guarantee of economic development of the state is not so much its oil resources or any other resources, but is an educated person who, with his professional skills, can become the economic resource on which the foundations of state-building and strong economic infrastructure will be built.

In the current conditions, the organization of distance learning has become an indispensable part of the education system, so the process of effective organization of distance learning has become one of the important preconditions for quality education today. Distance learning is now able to meet the growing demand for educational services by offering new methods of organizing the learning process, a new

environment due to spatial-temporal segregation, the latest technological solutions for telecommunications, which allows to increase the quality of education due to rapidly growing global educational resources.

Analysis of the experience gained in the field of distance learning regular introduction of new methodological approaches is currently one of the prerequisites for the continuous improvement of higher education. Speaking about the methodological features of distance learning, first of all, it should be noted that in this educational concept, the learner becomes a subject of cognitive activity, and not an object of the educational process. Here, the educational process is aimed at the development of the learner's active, creative abilities and the interactivity of the educational process is a necessary precondition for ensuring the effectiveness of the educational process. The active feedback between learners and teachers enables the learner to receive information about his / her progress in the learning process and to exercise self-control, as well as self-assessment.

If we compare distance learning with traditional methods, we can say that distance learning raises a number of problems that require new and effective methodological solutions. If we talk about problems, then in this case.

• There is no direct communication between the student and the teacher, the teacher can not always control the active participation of the student;

• It is difficult to encourage and maintain a collective creative environment, to strengthen the motivation of the audience;

• High demands are placed on the organization and management of the learning process;

• The learning process requires a number of individual psychological conditions, also strict self-discipline and self-organization, which directly depends on the learner's independence and maturity.

Given the above-mentioned issues, in the distance learning process it is necessary to pay attention to the application of a number of principles, such as flexibility, diversity, adaptability, portability, accessibility, student-centered approaches, learning regulation, systematic approaches to the use of new information

technologies, the identification of the knowledge acquired by the student, the application of personalization methods, etc.

If we approach the methodology of the distance learning process according to the need to solve the listed problems, then the following methodological directions can be distinguished, which, however, while solving separate problems, must at the same time be interconnected and have a complex, simultaneous application.

Those directions are:

• Adaptation methods;

• Feedback promotion methods;

• Effective telecommunication methods;

• Methods of promoting self-organization;

• motivational methods;

• Methods of promoting social interaction and preventing self-isolation.

As for adaptation methods, it should be noted that sometimes both teachers and students have insufficient knowledge and skills to use the latest technologies, software, large databases. In this case, specially prepared methodological guides, observational materials, explanatory introductory videos can be useful for students. As for the teachers, in addition to the above, the organization of additional seminars and training courses for them can be a way to develop distance teaching skills.

Feedback activity can be maintained through both “student-lecturer”, “student-student” or “student-university administration” communication channels. As for the feedback given by the students on the work done, it is possible to provide it through rating scales, which allows the learner to receive regular information about their progress. This, in turn, can have a motivating effect, be seen as a motivating method. Also, different assessment systems can work for the student to complete the tasks correctly, in the form of numbers, pictorial signs, and verbal incentives.

The curriculum of each subject should be based on the use of its own means of communication, but it should be noted that while the diversity of these means helps to maintain a high level of student motivation, this diversity should not be confusing and all means of telecommunication must be used in a unified, systematic way.

Leading videotaped lectures can be effective as a means of communication, which will significantly facilitate the student's adaptation and quick orientation processes in terms of easy access to the telecommunications tools used for the course.

Promoting self-organization is also a principle in the process of organizing distance learning, so the application of various methodological incentives is very important here.

It is important that any distance learning module will be accompanied by special instructions detailing e-tests, tutorials, exam schedules, online meetings, webinar և group discussion days. Students may not be in a passive position and It is necessary to be able to assess their involvement in the lesson process through various tools (for example, time presence on some online platforms, participation in debates, etc.).

Among the methods of promoting social interaction and preventing self-isolation are group work, the use of test features, online discussions, and meetings that can instill a sense of group belonging in students.

It is clear that all of the above methods have a motivational function, although it should be noted that the methods of motivating students with the above, of course, are not limited.

In conclusion, each of the listed directions can be the subject of a rather extensive discussion and study. On the other hand, the main criterion for classifying the methods given here is their classification according to the nature of the problems in the distance learning process, which can expand the possibilities of proposing structural methodological approaches. This in turn can be an ongoing process.

Ілона Мельник,
викладач-стажист,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В БАЗОВІЙ ШКОЛІ

У сучасному глобалізованому світі питання комунікації набули особливого значення. Жити та ефективно діяти в умовах інформаційного суспільства стає можливим за умови розвитку комунікативних умінь особистості, її здатності орієнтуватися у чисельних потоках інформації, користуватися різноманітними базами даних, умінням налагодити діалог з представниками різних мовних спільнот. Комунікація змінює світ і водночас висуває нові вимоги щодо рівня володіння особистістю різними засобами спілкування.

Інформатизація освіти та пов’язані з нею можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у навчанні ведуть не лише до зміни організаційних форм і методів навчання, а й до виникнення інноваційних методів навчання. Поняття «технологія» походить з грецької technê – мистецтво, майстерність, ремесло + logos – знання, вчення, тобто «знання про майстерність», але на сьогодні дане поняття тлумачать по-різному.

Компетентнісний підхід є важливим у процесі модернізації освіти в Україні, тому висвітлення його основних положень у контексті застосування ІКТ для формування іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК) здобувачів освіти базової школи є надзвичайно актуальним.

Вивченням проблеми формування іншомовної комунікативної компетенції під час вивчення іноземних мов цікавилися такі вчені як Ю. Пасов, О. Леонтьєв, А. Михальська, Н. Бордовська, І. Максимова, В. Биков та ін. Проблеми впровадження інновацій та інформаційних технологій як системи педагогічних та навчальних методів, прийомів і способів досліджували, І. Дичківська, В. Морозова, П. Сауха, Т. Туркот, Д. Чернілевського та ін.

Іншомовна комунікативна компетентність сприяє розвитку особистісних якостей, підвищенню рівня зацікавленості в оволодінні іноземною мовою та задоволенню емоційних потреб. Формування ІКК здобувачів освіти базової школи в освітньому процесі окреслює одержання низки спеціальних знань, умінь і навичок, досвіду й якостей, норм поведінки. Цей процес здійснюється у навчальному закладі й забезпечує можливість успішної мовної та мовленнєвої діяльності в системі освіти [1, с. 56–58].

На сучасному етапі розвитку суспільства всесвітня мережа Інтернет залишається вагомою частиною життя людини та урізноманітнює процес навчання й ефективно досягає основної мети в навчанні англійської мови, тобто оволодіння міжкультурним спілкуванням через формування й розвиток іншомовної комунікативної компетенції. Так за допомогою інтернет-ресурсу Youtube, вчитель має змогу візуалізувати навчальний матеріал, зробити його таким, який буде доступним та цікавим для дітей. Якщо ми говоримо про вивчення нових тематичних слів чи текстів даний сервіс містить різноманітні освітньо-пізнавальні канали, які пропонують користувачам як монотематичні, так і сюжетно-фабульні автентичні тексти, різноманітні ігри та аудіо, відеоматеріали та відео-тренажери, які сприятимуть ознайомленню учнів з автентичною вимовою, формуванню фонематичного слуху та інтонації. Наявність зорової опори при сприйманні пісень, розповідей, казок, монологів та діалогів сприяє досягненню позитивного результату у вивченні вокабуляру або ж удосконаленні навичок читання (Super Simple Songs**,** Kids TV – Nursery Rhymes And Children’s Songs, Kids Picture Show, Green Country: English School, Wow English TV) [2]. Застосування інтернет-ресурсу Youtube у навчально-виховному процесі з англійської мови є, на наш погляд, надзвичайно ефективним засобом підвищення якості навчання школярів. Інтернет-ресурс Youtube дозволяє зробити урок цікавим, динамічним, підвищує унаочненість навчального процесу.

У процесі дистанційного навчання ІКТ надають учителю можливість урізноманітнити форми та методи роботи на уроці. Використовуючи

комп'ютер, вчитель має можливість організувати індивідуальну, парну й групову форми роботи. Використовуючи мобільні додатки, (Duolingo, LinguaLeo, Johnny Grammar's Word Challenge та інші) школярі можуть повторити лексику відповідно до конкретних тем, які вивчаються в школі під час уроків з англійської мови мови, граматику та перевірити себе на правопис слів. Варто лише пам'ятати, що застосування будь-яких технологій, зокрема ІКТ, у навчальному процесі має відбуватися відповідно до мети та завдань, які ставить перед собою учитель із розумінням ролі технологій в освіті [3].

Отже, підсумовуючи все вищесказане, можемо зробити висновок, що розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності учасників освітнього процесу є важливим аспектом у процесі навчання на уроках англійської мови в умовах сьогодення. Позитивна роль ІКТ зумовлена тим, що вони виступають як потужні знаряддя праці, за допомогою яких, ті хто навчаються реалізують поставлені задачі, котрі підсилюють їх інтелект, звільняють від шаблонних важких рутинних дій, що дозволяють ставити перед собою різноманітні творчі задачі та розв'язувати їх. Саме тому, вважаємо, що сьогодні є необхідність використовувати різноманітні засоби ІКТ на уроках англійської мови. Їх використання відкриває перед вчителем та учнями безліч можливостей, а найголовніше – формує іншомовні комунікативні навички учнів і допомагає зацікавити та заохотити учнів до вивчення англійської мови в школі та у подальшому житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю., Овчарук О. В. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті, та інші. К.: *Педагогічна думка*. 2017. 160 с.

2. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy / M. Canal // Richards J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. London: Longman, 1983. P. 2–27.

3. Войтко С. А. Об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроках английского язика. *Интернет-журнал Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2004-2005*. URL: http://festival.1september.ru/articles/415914/ (дата звернення: 22.03.2021).

Ольга Мілютіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
(м. Глухів, Україна)

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОГО КОНТЕКСТУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Дослідники виділяють три ракурси глобалізації як соціального явища: соціально-політичний, соціально-економічний, соціокультурний. Останнім часом значна увага дослідників сконцентрована на вивченні культурного аспекту глобалізаційних процесів. Частина західних соціологів і політологів трактує процес глобалізації однозначно позитивно й оптимістично, вважаючи, що він веде до консолідації й подолання конфліктів, підвищення рівня життя народів і соціальної стабільності. Так, німецький соціолог Н. Луман розуміє процес глобалізації світового співтовариства як становлення такої соціальної системи, що не має ні вершини, ні центра, а є, завдяки розмаїттю культур, поліцентричним, поліконцептуальним суспільством, у якому взаємодіють між собою різні політичні, етнічні, релігійні, соціокультурні ідентичності індивідів і соціальних груп [2].

Процеси глобалізації здійснили значний вплив і на розвиток світових освітніх процесів. В епоху культурної глобалізації перед освітою постало питання розв'язання складного комплексу культурно-етичних проблем, що мають характер протиріч, вихід з яких можливий лише на шляху пошуку компромісів. Глобалізація освіти стала рушійною силою реформаційних перетворень національних освітніх систем, що змінило цінності в системах освіти та вплинуло на реалізацію освітніх реформ. Так, наприклад, складовою частиною культурної глобалізації можна вважати формування єдиного світового освітнього простору (наприклад, Болонський процес в Європі) [1], що проявляється у зростанні академічної мобільності, уніфікації навчальних планів і методів навчання, широкому поширенні дистанційної освіти.

Академічна мобільність – це важлива складова процесу формування єдиного європейського освітнього простору, яка відповідає вимогам часу та тенденціям глобалізаційних та інтеграційних процесів у світі і надає можливість навчатися, викладати, стажуватися, проводити наукову діяльність в інших навчальних закладах чи наукових установах як на території країни, так і за її межами. Найсуттєвішими перевагами участі у програмах академічної мобільності є отримання нових знань, професійних навичок та нового досвіду; знайомство з іноземним навчальним процесом та методикою викладання; краща кар'єрна перспектива; покращення мовних навичок; нові знайомства і контакти.

Сучасні дослідники простежують потужні зв'язки між академічною мобільністю та динамікою розгортання процесів глобалізації, спрямованих на створення європейських просторів вищої освіти та наукових досліджень. Як зазначає Д. Свириденко, глобалізація сприяє тому, що університети прагнуть до залучення великої кількості іноземних студентів у запеклій конкурентній боротьбі, при цьому вирішуючи питання досягнення високого рівня міжкультурного взаєморозуміння, прагнучи до зростання інтенсивності взаємодії представників різних культур, сприяючи підвищенню рівня освіти закордонних студентів − громадян країн, які розвиваються [3].

Однією з основних характеристик процесів глобалізації в освіті є домінування англійської мови в якості lingua franca для глобального академічного співтовариства.

Отже, глобалізація освіти, в тому числі й вищої, є процесом реформаційних перетворень національних освітніх систем, що мають наслідком їх конвергенцію в цілому ряді параметрів, а саме: у цінностях освіти, цілях, стратегіях реалізації освітніх реформ, змісті освіти, спроб та критеріїв оцінки якості знань. Розвинені країни світу виступають провідною глобалізуючою силою, їх реформаційний досвід активно поширюється на решту світу міжнародними організаціями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Козлітін В. Д. Основні напрями світових глобалізаційних процесів кінця XX – початку XXI ст., дискусії між глобалістами та антиглобалістами про їх наслідки. *Збірник наукових праць. Серія «Історія та географія».* Харк. нац. пед. ун-т ім.Г.С.Сковороди. Харків: Майдан, 2004. Вип. 17. С. 26–30.
2. Луман Н. Общество как социальная система. Пер. с нем. А. Антоновский. М: Издательство «Логос». 2004. 232 с.
3. Свириденко Д. Б. Глобалізація як чинник розгортання процесів академічної мобільності Philosophy & Cosmology 2015 (Vol. 14). Режим доступу: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=607134.

Liudmyla Moshkovska,
senior lecturer,
Kyiv National Transport University
(Kyiv, Ukraine)

FUNCTIONAL PROPERTIES OF ENGLISH TECHNICAL TERMINOLOGY IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS ON ROAD MAKING TECHNOLOGIES: TRANSLATION ASPECT

In today's society , the level of urban and rural infrastructure development is largely estimated by the current condition of the road network and the Ukrainians are becoming more and more concerned about the pavement destruction, outdated methods to road making and carriageway repairs. Either small-scale and large-scale projects have been launched all over Ukraine to combat the burning issue of poor quality roads. Following this road infrastructure development trend, the demand for accurate traslations in this particular subject field is growing since the original texts written by foreign construction engineers and correctly interpreted by Ukrainian experts will lead to many constructive solutions. Due to the world experience of construction technologies implementation (particularly the road network expansion) the role of researching technical terms of the construction sublanguage system is getting more notable. Modern realia force technical translators to vary the approaches to lexico-grammatical organization of scientific and technical texts of the road construction sphere with the focus on the terminology that constantly replenishes the lexical system.

Many scientific attempts have been made to identify or reconsider the functional nature of technical terms in the changing contextual environment, semantic criteria of their classification, their practical application range with the aim of their faithful interpretation into the target language. Scientific and technical construction texts are saturated with neologisms, borrowings, internationalisms, abbreviations that require a formal recording in dictionaries, reference sources and technical education literature. Besides, there is a need to improve the technical translation apparatus stipulated by the uninterrupted elaboration of translation strategies, techniques, ways and means for achieving full or partial equivalence in the course of conveying the meanings of the source language construction terms into the target language, thus avoiding their ambiguous interpretation by the target reader.

Aim. Taking all the factors above into account, the research is intended to conduct a functional analysis of English technical terms in modern scientific and technical construction texts and describe the main ways of their rendering into the Ukrainian language.

Methodology. The communicative and functional approach that includes the theoretical analysis of scientific and technical texts on road construction technologies along with the contextual method and the descriptive analysis of the construction terminology have enabled to explore the issue of the scientific and technical text as a linguistic environment of scientific information representation and as a result of the scientific finding having the informative function and pragmatic directionality that are realized through statements, considerations, clarification of the disputed questions, knowledge systematization, argumentation, hypotheses substantiation, a new idea exposition, all of them provided with the illustrative material: graphs, diagrams, charts, tables [1]. Scholars K. Sukhenko and F. Tsytkina as well as A. Aleksandrova and O.Krapivkina emphasize their strict syntactic norms to fully implement cause / effect relations that are mostly expressed by subordinate clauses, predicative complexes, parenthetical elements with the terms functioning as a lexical kernel [2, 3]. So, the issue of the transformational approach to rendering English technical terms into Ukrainian researched by V. Karaban, O. Semenov, S.

Maksymov, A. Marklund, S.Terminasova poses a great importance and requires further development [5, 6].

Results. Having investigated the lexical characteristics of scientific and technical texts on road making technologies, three main types of terminological units were singled out according to the sphere of their functioning: general scientific terms, interbranch lexemes covering related fields and intrabranch units denoting construction specificity. It is to be noted that contractions and abbreviations can also be regarded as the construction terms belonging to one of the groups above which form a small lexical layer in the construction terminology system.They mostly express measurement units, construction values or the magnitudes of the related branches (mathematics, physics, chemistry), names of institutions, standards: *BS (British Standards), RRL (Road Research Laboratory), CBR (coefficient of bearing ratio), L (lengh), in. (inches).* Moreover, the functional and semantic analysis allowed to classify the intrabranch terms into six thematic groups:

1. terms denoting names of construction materials, their composition, structure, properties*: crushed stone, blast furnace slag, crushed gravel, air-entraining agent;*

2. terms expressing technological processes and operations: *hardening, setting, differential uplifting, swell and shrinkage, softening;*

3. terms implying the parts of the road construction: *subgrade, sub-base, running surface, support, abutments, side forms, mesh reinforcement*;

4. terms specifying certain conditions of the road pavement and its service life: *extensive repairs, regular maintenance, compaction condition, subgrade failure, curing;*

5. terms naming construction tests, laws, methods: *unconfined compression test, water-cement law, the compacting factor test;*

6. terms conveying the names of construction machines, mechanisms, devices: *finishing machines, spreader, subgrade spreader, slip-form pavers.*

It was found that adequate translation of scientific and technical texts on construction technologies involves a number of translator’s competencies, skills in

strict exposition clarity, source and target language terms' unification inherent in the construction field recommended by the appropriate state terminological standards or by the terminological appendices to the state standards or other documents [4]. Accordig to research done, the most common way was identified as the equivalent rendering of the construction terminological units' content which is considered as a lexical correspondence according to linguist F. Tsytkina. Equivalent translation was mostly employed to formally recorded general scientific , interbranch technical lexemes that function as the head components for the intrabranch terminological word-groups and denote construction materials or processes: *reinforced concrete – залізобетон, fine graded aggregate – дрібнозернистий наповнювач, penetration test – випробування на глибину проникнення*.

It is noteworthy that the descriptive method was often used to convey the meanings of intrabranch terms expressing construction mechanisms with the mention of their practical application and some technical specifications in the target language: *hopper-spreading machine – машина для розподілення бетону, the paver – укладальник бетону на гусеничному ході*. Furthermore, many general scientific, interbranch and intrabranch terms, namely genuine internationalisms, were conveyed into Ukrainian by transliteration: *portland cement – портландцемент*, pigments – пігменти or by the mixed transformation (transliteration + explication): *Vicat apparatus – апарат Віка для випробування бетону на міцність.* English interbranch terms of polysemantic nature often take on a new terminological meaning in the combination with the intrabranch units*: moisture warping stress – напруження короблення від вологості*. It is to be noted that there is a tendency to convey the English technical lexeme by the same part of speech into the target language. However, the unambiguous lexical correspondence is not always achieved through the full translation equivalent. The translator has to resort to such lexical transformation as substitution with the source language noun being often transformed into the target language adjective, the participle – into the noun: *spraying – розбризкувач, expansion joints – температурні шви.* Another lexico-semantic transformation, semantic development, (as linguist L. Latyshev described it) can be

employed for achieving partial equivalence through the logical disclosure of the construction term's concept to be faithfully conveyed into the target language: *slump – усадка конуса бетонної суміші, а slip-form paver – укладальник із ковзкою опалубкою*.

Conclusions. Thus, there has been an attempt made to conduct a functional analysis of the technical terms that constitute the biggest layer in the lexical system of the scientific and technical texts on road construction technologies. Their functional properties were grounded due to the classification based on the sphere of application and semantic criteria exemplified in six thematic groups. It was confirmed that the dominant way of construction terms' rendering into Ukrainian is equivalent translation. Transliteration, descriptive method along with such lexical transformations as concretization, substitution and semantic development were frequently used to translate English general scientific, interbranch and intrabranch terminological units into Ukrainian. In addition, there were some cases of mixed transformations: transliteration + explication.

To sum up, the outcome of the research further suggests the systematization of translation instruments into the basic strategies for the faithful conveying of the construction terms into the target language with regard to possible difficulties caused by the synonymy, polysemantic nature of some terms and technical abbreviations functioning.

REFERENCES

1. Скороходько Э.Ф. Вопросы перевода английской технической литературы (перевод терминов). Киев, 2003. 91с.
2. Сухенко К.М. Лексичны проблеми перекладу. Національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2002. 87с.
3. Циткіна Ф.О. Термінологія й переклад. Львів: ВЛІ, 2003. 187с.
4. Eser O.A. Models of Translator's Competence from an Educational Perspective. International Journal of Comparative Literature and Translation Studies 3,1. 2015. 4-15 p.
5. Marklund A., Translation of Technical Terms, Linnaeus University, 2011. URL: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:431449/fulltext07
6. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Вінниця: Нова книга, 2001. 471с.

Інна Нестеренко,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сьогодні освітяни багатьох країн світу досліджують питання інформатизації суспільства з яким повязаний розвиток інтелектуального потенціалу учасників освітнього процесу, їх самореалізація та самовдосконалення, підготовка до повноцінної професійної діяльності та життя в інформаційному суспільстві.

Апробація та впровадження в системі освіти нових комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання (комп'ютерно-орієнтовані технології навчання, створення умов для їх розробки, раціональне поєднання нових інформаційних технологій навчання з традиційними) дало змогу відкрити нові можливості для реструктуризації змісту освіти в Україні. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання дають можливість самостійно приймати рішення, створюють власний темп, забезпечують більшу свободу та гнучкість у навчанні. Це сприяє навчанню протягом усього життя, де використання Інтернету представляє всесвітній бібліотечно-ресурсний центр зі швидким та ефективним доступо до інформації. Студент таким чином отримує доступ до широкого кола автентичних мовних матеріалів та ресурсів, які можуть бути обрані відповідно до навчальних потреб, цілей, стилів, стратегій та уподобань.

Не зважаючи на достатню кількість комп'ютерних технологій, що використовуються у навчальному процесі, викладачі та освітяни почали цікавитися новими технологіями, які б слугували підвищенню мотивації та автономії студентів. Автономія в таких випадках розуміється як здатність взяти на себе відповідальність за власне навчання. Іншими словами, учасники навчального процесу повинні мати можливість приймати всі рішення, що стосуються їх навчання: визначення цілей та завдань, вибір змісту та

матеріалів, методів та прийомів, організація навчання та оцінка їхнього прогресу.

У своїх дослідженнях О. М. Христіанінов підкреслює, що упровадження комп'ютера у навчальний процес не тільки звільняє викладача від рутинної роботи з організації навчального процесу, а й надає змогу створити багатий довідковий та ілюстративний матеріал, поданий у найрізноманітніших формах, як-то, текст, графіка, анімація, звукові й відеоелементи. Інтерактивні комп'ютерні програми активізують усі види діяльності людини: розумову, мовленнєву, фізичну, перцептивну, що прискорює процес засвоєння матеріалу.також автор багатьох праць, присвячених застосуванню компютерних тнхнологій. Застосування мультимедійних засобів і технологій дає змогу побудувати таку схему навчання, в якій доречне поєднання звичайних і комп'ютерних форм організації навчання [1].

Глибокому осмисленню проблем інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті та рекомендаціям викладачам і вчителям по використанню ІКТ для трансформації педагогічної діяльності, шкільної та освітньої системи присвячено роботу Дж. Андерсона «ІКТ трансформація освіти: регіональний путівник» («ICT transforming education: A regional guide»). Науковець зазначає, що ІКТ – всеосяжний термін, який включає в себе повний спектр електронних інструментів, за допомогою якого ми збираємо, записуємо і зберігаємо інформацію, а потім обмінюємося нею і поширюємо її, а саме, це: ноутбуки, мобільні телефони, камерафони, CDs, DVDs, GPS, електронні книги, модеми, комп'ютери, ігри, настільні комп'ютери, мережі Wi-Fi, Інтернет, записні книги, нетбуки, планшети, жорсткі диски, маршрутизатори, персональні цифрові помічники, цифрові фотоапарати, відеокамери, карти пам'яті, Mp3-плеєри, принтери, сканери, радіо, телебачення, сенсори, флеш-диски, проектори, інтерактивні дошки, супутникові зображення, E-mail, обмін миттєвими повідомленнями, відео-конференції, передача голосу по IP-протоколу. Автор наголошує, що Інтернет і такі послуги як Google і електронна пошта, разом з численними новими продуктами, такими як Wikipedia, Skype,

Facebook і Twitter, трансформують майбутнє життя, навчання, працю та ігри, дозволяючи впроваджувати інноваційні способи навчання, такі як мобільне навчання, всюдисуще навчання, позааудиторне навчання, перевернутий клас [2].

Варто зазначити, що останніми роками серед науковців спостерігається зацікавленість у тому, як комп'ютерні та Інтернет технології можуть найкраще бути використані для підвищення ефективності та результативності освіти на всіх рівнях, як у формальному так і в неформальному. Дослідження показують, що найбільш важливими досягненнями є:

- підвищення якості навчання при підготовці фахівців;
- швидкий та своєчасний доступ до інформації за дуже короткий час, а також доступність до великого обсягу інформації;
- зменшення деяких освітніх витрат;
- можливість покращити якість, точність та науковість текстів для навчальних дисциплін;
- непряме створення навчального досвіду;
- формування інтересу до навчання;
- збільшення можливостей у навчанні;
- можливість оцінювати студентів, а також збирати та представляти необхідну інформацію та відповідні відгуки.

Таким чином, досліджуючи питання інформатизації суспільства, а отже й комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання у педагогічному процесі навчальних закладів, ми з'ясували, що їх використання дає змогу студентам підвищувати свою самооцінку, професійну готовність, володіння мовою та загальні академічні навички. Крім того, вивчаючи переваги мультимедіа, Інтернету та різних форм дистанційної освіти, зроблено висновок, що викладачів особливо цікавили інтерактивні можливості технологій, такі як забезпечення зворотного зв'язку та підвищення автономії студентів. Навчальні заклади відображають культурну та лінгвістичну різноманітність сучасного суспільства, тому вони

зобов'язані забезпечити можливість доступу всіх студентів до навчальної програми. Використання ІКТ є великою підтримкою для викладачів, але це, в свою чергу, ставить перед ними певні зобов’язання, а саме – вибір найкращих технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Христіанінов О. М. Концептуальні підходи до створення і застосування комп'ютерних презентацій навчального призначення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах.* Бердянськ, 2006. № 2. С 59–69.
2. Anderson J. ICT transforming education: A regional guide / Jonathan Anderson. UNESCO, 2010. 130 p.

Інна Нестеренко,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

Анастасія Кононова, Катерина Гулковська
студенти 1 курсу ННІЕБО
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
(м. Умань, Україна)

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Актуальність тематики формування міжкультурної компетентності особистості визначається тенденціями розвитку сучасного суспільства і освіти. Даний процес буде розглянуто на прикладі вивчення англійської мови, так як, по-перше, дана мова є засобом міжнародного спілкування, по-друге, при вивченні іноземної мови реалізується міжкультурний компонент освіти.

Глобалізації, що розвиваються в даний час, призводять до розширення взаємодій різних країн, народів і їх культур. Вплив здійснюється за допомогою культурних обмінів і прямих контактів між державними інститутами, соціальними групами, громадськими рухами, шляхом наукового співробітництва, торгівлі, туризму і т. д. В наш час спілкування з іноземцями стає реальністю, а зіткнення з представниками іншої культури входить у

повсякденне життя. Все частіше навчальні заклади здійснюють обміни студентами та школярами, викладачі організовують спільні проекти та проходять стажування за кордоном, беручи участь, таким чином в діалозі культур.

Досягненню взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації сприяє міжкультурна компетентність, а саме здатність здійснювати спілкування іноземною мовою з урахуванням різниці культур і стереотипів мислення. Міжкультурне навчання направлено на формування у студентів здатності до міжкультурної комунікації та сприяє як усвідомленню студентами своєї приналежності до певного етносу, так і їх ознайомленню з традиціями і культурними особливостями представників іншої культури.

Сучасна людина, яка володіє іноземною мовою, стає залученою до процесу спілкування з іншими людьми, які є представниками власних культур. У зв'язку з цим, вивчаючи іноземну мову, потрібно не тільки мати багатий лексичний запас, пристойну вимова та добре знати іншомовну граматику, а й формувати в собі міжкультурну компетенцію. Вона передбачає досягнення такого рівня володіння мовою, який дозволяє, по-перше, гнучко реагувати на всілякі непередбачувані повороти в процесі спілкування; по-друге, визначити адекватну лінію мовної поведінки; по-третє, безпомилково вибрати конкретні засоби з великого арсеналу та, нарешті, по-четверте, вжити ці засоби згідно запропонованої ситуації.

Також формування міжкультурної компетентності передбачає взаємодію двох культур в декількох напрямках, а саме: знайомство з культурою країни досліджуваної мови за допомогою самої іноземної мови і засвоєння моделі поведінки носіїв іншомовної культури; вплив іноземної мови та іншомовної культури на розвиток рідної мови і модель поведінки в рамках рідної культури; розвиток особистості під впливом двох культур. В процесі оволодіння іноземною мовою студенти засвоюють матеріал, який демонструє функціонування мови в природному середовищі, мовну та жестову поведінку

носіїв мови в різних ситуаціях спілкування і цим самим розкриває особливості поведінки, пов'язані з народними звичаями, традиціями і т.д.

Міжкультурна компетентність формується в процесі навчання іншомовного спілкування з урахуванням культурних і ментальних відмінностей носіїв мови та є необхідною умовою для успішного діалогу культур. Усвідомлення можливих проблем, що виникають в міжкультурній комунікації представників різних культур, розуміння цінностей і загальноприйнятих норм поведінки є досить значимими факторами у вивченні іноземної мови. І коли люди підготовлені до їх вирішення відповідним чином, вони можуть уникнути нерозуміння, неадекватного сприйняття поведінки і потенційних конфліктів, які можуть виникнути через неправильне використання мови, помилкову інтерпретацію реакції співрозмовника та оцінки ситуації, що склалася. А здатність студента до зміни культурних цінностей у своїй поведінці сприяє становленню його як гарного фахівця у співпраці з представниками світової спільноти.

Отже, міжкультурна компетентність особистості являє собою складне особистісне утворення, що включає в себе:

- особистісно значущі знання про досліджувану культуру (знання про культурні цінності, про засоби спілкування, про особливості комунікації, про зв'язок мови, мислення і культури);
- міжкультурні вміння (здобування нових знаннь про рідну і досліджувану культуру, використовування наявних знаннь, співвідношення явищ рідної та досліджуваної культури);
- особистісні якості, необхідні для досягнення взаєморозуміння з представниками інших культур, що включають прагнення до пізнання рідної та іноземної культури, толерантність, емпатію і критичне мислення;
- досвід міжкультурного спілкування та діяльності, що полягає у вивченні рідної та іншомовної культури в процесі комунікації з представниками досліджуваної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горобець С. А. Теоретичні засади проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка.* Україна, 2007. Вип. 31. С. 106–109.
2. Отрощенко Л. С. Професійна компетентність економіста-міжнародника: технології формування: навчально-методичний посібник. Державний вищий навчальний заклад «Українська академія банківської справи Національного банку України». Суми, 2009. ДВНЗ «УАБС НБУ». 71 с.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. Москва, 2002. «Когито-центр». 396 с.

Ніна Нікольська,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)

ПОЛІТИКИ БАГАТОМОВНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Девіз ЄС «Єдність у розмаїтті» символізує істотний внесок мовного розмаїття та вивчення мов у європейський проект. Мови об'єднують людей, роблять інші країни та їх культури доступними і зміцнюють міжкультурне порозуміння. Знання іноземних мов відіграє життєво важливу роль в підвищенні можливостей працевлаштування і мобільності. Багатомовність також підвищує конкурентоспроможність економіки ЄС.

Мета дослідження Погане знання мови може привести до того, що компанії втратять міжнародні контракти, а також ускладнять мобільність навичок і талантів. Проте, занадто багато європейців і раніше залишають школу, і як наслідок не володіють другою мовою на робочому місці. З цієї причини ЄС зробив поліпшення викладання та вивчення мов своїм пріоритетом. Співпраця з Радою Європи та його Європейським центром сучасних мов, який фокусується на просуванні інновацій у викладанні мов. Оскільки багато систем освіти не використовують загальні методи оцінювання, зусилля щодо вдосконалення викладання мови слід координувати з розвитком сучасних методологій оцінювання.

Отримані результати Ініціатива «Скріплення мовних програм, тестів та іспитів до Загальноєвропейських компетенцій володіння мовою» (RELANG) спрямована на надання допомоги органам освіти у зв'язці мовних іспитів до рівнів володіння мовою, визначеними в Загальноєвропейських компетенціях володіння іноземною мовою (CEFR). Іншим напрямком цієї співпраці є підтримка багатомовних класів, щоб допомогти молодим мігрантам інтегруватися та комфортно вчитися у школі.

Співпраця з постачальниками лінгвістичних послуг європейських інститутів, особливо з Генеральним директоратом Комісії з письмового та усного перекладу, для підтримки надання освіти і навчання лінгвістів. Присудження європейського мовного знака громадянам і проектам, що сприяють розвитку інноваційних методів навчання мовам. Нарешті, програма Erasmus + пропонує молодим людям можливість відточити свої мовні навички, беручи участь у навчанні і стажуваннях за кордоном, а також підтримуючи професійно-технічну мобільність.

По всьому ЄС діти-мігранти приносять в клас безліч нових мов і свої мовні навички. Це потенційний актив для людини, школи і суспільства. Хоча цифри значно різняться між державами-членами ЄС - від 1% в Польщі до 40% в Люксембурзі - в цілому по ЄС, трохи менше 10% всіх студентів навчаються на мові, відмінній від свого рідної. Це піднімає питання про те, як найкращим чином використовувати потенціал мовного розмаїття ЄС. Існує твердження того, що діти-мігранти, як правило, гірше отримують базові навички, ніж їх однолітки. Школам необхідно адаптувати свої методи навчання для позитивної взаємодії з мовними і культурними особливостями дітей, щоб учні могли успішно навчатися в школі. Комісія працює разом з країнами-членами ЄС, щоб визначити успішні стратегії вивчення мов в багатомовному середовищі і у сприянні обміну позитивним досвідом в цій галузі. Результати цієї співпраці і всебічних досліджень на цю тему містяться в звіті Комісії «Викладання і вивчення мов в багатомовних класах». У розвиток даного звіту і в якості внеску в огляд Основних компетенцій для навчання протягом усього життя була

організована серія тематичних семінарів і заходів за взаємною навчання, присвячених інтеграції дітей-мігрантів через шкільну освіту.

Група підготувала два звіти: «Переосмислення мовної освіти та мовної різноманітності в школах» і «Мігранти в європейських школах: вивчення і підтримку мов». Програма Erasmus + пропонує нові можливості, такі як політичні експерименти і великомасштабні партнерства, для розробки нових стратегій викладання та вивчення мов в багатомовних класах. Разом з Радою Європи та його Центром сучасних мов Комісія буде підтримувати розробку і поширення нових методів викладання мов в багатомовних класах. Ресурси і підтримка вчителів, які працюють з учнями різних національностей в класі, будуть розроблені в рамках більш широкої стратегії Комісії щодо викладацьких професій.

В ЄС зараз є три алфавіти і 24 офіційні мови. Близько 60 інших мов в даний час послуговуються в певних регіонах або певних групах. Імміграція також принесла в ЄС безліч додаткових мов. За оцінками, в даний час в межах ЄС проживають громадяни не менш 175 національностей. Мовне розмаїття закріплено в статті 22 Хартії основних прав Європейського Союзу. Повага прав осіб, що належать до меншин, є основоположним елементом Хартії. Він забороняє дискримінацію людей, що належать до групи меншин, і вимагає поваги культурного, релігійного та мовного розмаїття на всій території Союзу. Комісія забезпечує дотримання основних прав і, зокрема, права на недискримінацію при застосуванні законодавства ЄС. Однак держави-члени мають виняткове право визначати або визнавати національні меншини в межах своїх кордонів, включаючи права груп меншин на самовизначення (як викладено в Європейській хартії регіональних мов або мов меншин Ради Європи та Рамкової конвенції про захист національних меншин). Це право поширюється на національні або регіональні мови меншин.

Всі країни мають різну ступінь мовного розмаїття і різні способи управління цим розмаїттям. Багато цікавих педагогічних підходів можна знайти в двомовних регіонах і багатомовних класах по всій Європі. Eurydice, мережа

національних підрозділів Європейського Союзу з аналізу освіти, що базується в усіх країнах програми Erasmus +, включила заходи підтримки для викладання регіональних мов або мов меншин в видання Key Data 2017 року про навчанні мовам в школах в Європі. У більш пізній публікації Eurydice міститься конкретний огляд, в якому основна увага приділяється заходам, що вживаються органами освіти для підтримки викладання регіональних мов і мов меншин у школі.

Щорічно 26 вересня Комісія об'єднується з Радою Європи, Європейським центром сучасних мов (ECML), мовними установами та громадянами по всій Європі, щоб просувати мовне розмаїття та вивчення мов в рамках Європейського дня мов. Ця ініціатива зазначає мовне розмаїття за допомогою ряду заходів і різних подій.

Програми ЄС з освіти та культури продовжать свою історію підтримки проектів з вивчення мов. За допомогою програм фінансування, таких як Erasmus + і Creative Europe, Європейський Союз підтримує вивчення мов і мовне розмаїття, наприклад, за допомогою програм мобільності, проектів співпраці та підтримки культурних столиць Європи. Завдяки цим програмам багато успішні проекти сприяють вивченню і популяризації регіональних мов і мов меншин в Європі. Деякі приклади можна знайти в записці Eurydice з викладання регіональних мов або мов меншин в школах Європи. Creative Europe також підтримує художній переклад, щоб забезпечити більш широкий доступ до важливих літературних творів і зберегти мовне розмаїття в ЄС.

Висновок Мови визначають особистість, але вони також є частиною загального наслідування. Вони можуть служити мостом до інших народів і культур, сприяючи взаєморозумінню і загальному почуттю європейської ідентичності. Ефективна політика та ініціативи в області багатомовності можуть розширити можливості громадян. Мовні навички можуть також підвищити шанси людей на працевлаштування, полегшити доступ до послуг і прав і сприяти солідарності за допомогою розширення міжкультурного діалогу і соціальної згуртованості.

Анна Опришко
викладач
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ШЛЯХИ ВИНИКНЕННЯ ІНВЕКТИВНОЇ ЛЕКСИКИ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У сучасній лінгвістиці все більше і більше значення відводиться лексиці, орієнтованої на взаємовідносини людини і навколишнього його світу. Виражається воно за допомогою емоцій, психічних реакцій людини на стимул, який змушує його по іншому групувати об'єкти світу і їх властивості.

Багато дослідників єдині в думці, що саме мова є основним засобом вираження оцінки та емоційного стану особистості.

Інвективна лексика ще не в достатній мірі піддалася серйозному, грунтовному аналізу як за кордоном, так і в Україні. Проте цей лексичний прошарок являє собою великий інтерес як важливий засіб реалізації зв'язку між ціннісними уявленнями соціуму і вираженням вкрай негативного ставлення до об'єкта оцінки — людині, як носію певних рис характеру, шкідливих звичок, порушника норм суспільної поведінки.

Інвективи посідають певне місце в мові будь-якого соціуму. Соціум оцінює дійсність, в тому числі і за допомогою мовної експресії, що служить способом вираження емоцій, переважно негативного характеру. Нанести образу, образити іншу людину можна, як відомо, і без застосування інвектив (наприклад, іронією, недоречною жартом або порушенням правил ввічливості), але саме інвективи становить список найбільш «різких» слів в мові.

Однією з проблем, що виникають в ході вивчення оціночної лексики, є визначення поняття «інвектива» і відмежування її від лайки, вульгаризмів, зниженої лексики, нейтральної лексики і т. д. Інвективна лексика (фразеологія) – слова і вирази, що мають у своєму смисловому значенні, експресивному забарвленні і оціночному компоненті намір мовця принизити, образити, зганьбити адресата мови. Навряд чи можна вважати інвективну лексику

частиною мови, що реалізує комунікативну функцію; інвектива не виконує головну функцію мови по відношенню до людства в цілому, не реалізує функцію спілкування. Інвективна лексика відноситься до емоційно-підвищеної, афективної сфери. Емоційність такої мови орієнтована на конкретну ситуацію, тому аналіз як самих висловлювань, так і їх лексико-фразеологічного складу можливий тільки в тісному зв'язку з контекстом, ситуацією мовного акту.

Джерелами формування інвективної лексики служать такі способи переосмислення лексичних одиниць, що відносяться до літературного пласту мови; як пейорація і евфемія. Інвективи можуть класифікуватися відповідно до засуджуваними ними вадами. Для найбільш зручного опису та систематизації інвектив Заворотищева Н. С. у своєму дисертаційному дослідженні пропонує наступну семантико-тематичну класифікацію даного лексичного прошарку: 1) інноваційні лексичні одиниці загального характеру; 2) інвективні позначення недоліків розумового розвитку; 3) інвективні позначення зовнішності людини; 4) інвективні позначення негативних рис характеру і асоціальних моделей поведінки; 5) інвективні позначення відхилень у здоров'ї. Вибір формул з більш-менш яскраво вираженим пейоративним забарвленням, грубою експресією, в т.ч. і вживання обсцінної лексики, також залежить від того, про який саме недолік йде мова. Найбільш частотна реалізація грубої, вульгарної лексики в англійській мові при позначенні сексуальної поведінки осіб жіночої статі і недоліків розумового розвитку. В американському національному варіанті англійської мови велика кількість грубих і лайливих слів також присутня серед інвективних позначень непривабливої зовнішності.

Психологічна концепція розглядає феномен інвективи не як філологічне явище, а як явище психологічне. Як ми вже зазначали раніше, під "інвективою" пропонується об'єднати всі різновиди вираження людської неприязні і агресії. А терміни "неприязнь" і "агресія" з області психології.

Таким чином, можна зробити висновок, що як класична, так і психологічна концепції розуміння шляхів виникнення інвективи мають свої

особливості і межі в поясненні цього феномена, але досі немає єдиної цілісності у визначенні цього поняття.

Вікторія Павлюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ІКТ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сьогодні знання та використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) стали майже суттєвою вимогою щодо пошуку роботи в нашому суспільстві. Цей факт змусив майбутніх робітників, школи та університети почати діяти в напрямку до впровадження елементів навчання з використанням ІКТ, проведення курсів з комп'ютерної грамотності, тощо.

Окрім спеціальної підготовки з ІКТ, сучасні роботодавці вимагають використання таких технологій у більшості предметів і програм пропонованих університетами (інструментів, які студенти згодом повинні використовувати на ринку праці). З огляду на процеси цифрової грамотності, наразі увага науковців зосереджена на університетах та їх програмах для встановлення стандартів компетентності та технологічних навичок в студентів, а головним завданням дослідження питань впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вищу освіту є аналіз процесу набуття ІКТ-навичок у студентів для їх майбутньої професійної діяльності та спеціалізації, яку вони здобувають в межах навчального курсую

Навички ІКТ грамотності у вивченні іноземних мов студентами немовних спеціальностей надзвичайно корисні для студентів. Виділяють чотири типи таких навичок: навички слухання, читання, письма й говоріння.

Навички слухання. Концепція висловлювання, будь то розуміння або власне іноземного мовлення, може викликати проблеми для не-носіїв мови.

Використання методу комп'ютерного навчання мови (Computer Assisted Language Learning) – це спосіб стимулювати тих, хто вивчає мову, підтримувати динамічну роль у навчанні, а не виконувати функції пасивного слухача [4]. Допомога студентам у розвитку навичок аудіювання може бути досягнута за допомогою різноманітних мультимедійних інструментів, таких як цифрові історії, записи MP3 або подкасти. Цифрові історії дуже добре сприймаються студентами немовних спеціальностей, оскільки поєднують в собі інтерактивність, наочність та повторення і охоплені певними побутовими темами. Розуміння мови – це складна навичка і саме такі історії допомагають слухачам розвивати цю навичку без особливих зусиль, завдяки мотиваційній діяльності, одночасно розвиваючи мовленнєву компетентність, грамотність, словниковий запас, звукові моделі, тощо, що в підсумку може призвести до вивчення мови. Крім того, студенти знайомляться з методами, якими можна передати значення іншим учасникам навчального процесу, використовуючи невербальне спілкування, таке як жести, вираз обличчя, висота голосу тощо.

*Навички говоріння***.** Оскільки англійська мова сьогодні розглядається як lingua franca, мовленнєві навички набули надзвичайного значення в світі. М. Гюнгор та ряд науковців зазначили, що сьогодні віртуальні класи розробляються з урахуванням принципів навчання іноземних мов та електронного навчання, а також методів, що підвищують взаємодію в інтеграції словникового запасу та усного використання англійської мови. При цьому забезпечуючи напружене середовище в класі, вчителі мотивують навіть мовчазних студентів до говоріння [1].

Проте студенти повинні мати базові знання іноземних мов для цього процесу і володіти базовими навичками роботи на комп'ютері. Роль викладача, окрім того, що він передає знання класу та керую ним, полягає у виконанні ролі ведучого та демонстрації технологічних й адміністративних навичок Використання онлайн платформ та програм для навчання іноземних мов (Zoom, Google Meet, тощо) дозволяє користувачам взаємодіяти із попередньо записаними повідомленнями, також надає можливість синхронного чату й

дозволяє створити віртуальні сесії від трьох до шести користувачів для групової роботи. Так, студенти можуть скористатися автентичним досвідом навчання, а що надає їм більше шансів усвідомити мову [2].

*Навички читання в Інтернет мережі***.** Навички читання інформації онлайн є необхідними для студентів у XXI столітті. Наразі в Інтернет-мережі існує фонематичний супровід при читанні текстів англійською мовою, зокрема було створено веб-програму для читання під назвою «Читання англійською в Інтернет-мережі» з метою зменшення розриву між читанням та розумінням мови за допомогою стратегій онлайн-читання. Загально відомо, що ефективне використання стратегій читання покращує розуміння мови для читача, зокрема і для студентів немовних спеціальностей. Технологія онлайн читання стала провідною в навчанні читання вцілому. На нашу думку, ефективне навчання іноземних мов на неспеціалізованих факультетах має бути тісно пов'язане із використанням вищеозначеної ІКТ, оскільки читання для розуміння мовлення є першим кроком до говоріння іноземною мовою.

Проте, незважаючи на те, що стратегії читання мають кілька переваг, існує кілька обмежень, таких як рівень учасників процесу читання, налаштування аудиторії та категоризація стратегій, які необхідно враховувати перед практикою проведення онлайн читань [3]. Вищезазначене, однак, не применшує ролі стратегічного читання, яке приносить користь навіть студентам немовних спеціальностей і сприяє розвитку їх мовленнєвої компетенції.

Навички письма. Навички письма іноземними мовами, які необхідні студентам будь-якої спеціалізації навчання, знання правил використання граматики. На відміну від розмовної мови, писемна мова не може використовувати систему жестів для передачі і пояснення необхідних мовних моделей.

Дослідник Юсоф провів дослідження ефективних способів навчання студентів навичок письма за допомогою ІКТ-технологій. Було виявлено, що традиційна методика «віч-на-віч» не є ефективною у виробленні навичок

письма, в той час як інтегративна методика навчання, яка передбачає зокрема й викладання через мережу Інтернет, та «веб-спосіб», в якому використовуються матеріали з мережі, є ефективними засобами навчання студентів.

Також було встановлено, що мовний рівень студентів змінювався у бік вдосконалення після використання інтегрованого способу, таким чином результати пост-тесту суттєво відрізнялись від результатів попереднього тесту. Це дослідження дозволяє нам побачити, що викладачі повинні використовувати веб-матеріали, оскільки вони покращують рівень оволодіння іноземною мовою в їх студентів, використовуючи безкоштовне програмне забезпечення.

Зокрема, використання різних веб- блогів (Tweeter, Facebook, тощо) як ефективних інструментів для навчання письма, може допомогти студентам практикувати писемну мову, спілкуватися мовою, яку вони хочуть вивчити, і, звичайно, ділитися своїми думками чи почуттями з дописувачами. Популяризація інструкцій вищезгаданої методики дає змогу більше зосередитися на навичках письма іноземною мовою, ніж на говоріння. Було досліджено, що студенти, які вели онлайн-щоденники, проте не відвідували заняття в класі, зарекомендували кращі результати від тих, хто отримував лише домашнє завдання з письма в класі. На нашу думку, вчителі повинні використовувати цей інструмент, оскільки він покращує ефективність писемних навичок їх студентів, і, зокрема, останні можуть практикуватися де завгодно. Крім такого, при одночасному впровадженні в навчання письму форумів, блогів та роботи із Вікіпедією, дозволить швидко отримати позитивні результати у навчанні студентів, оскільки цей змішаний підхід сприяє вивченню відмінностей, які можуть виникнути між мовленням англійською мовою та використанням писемної мови.

Отже, вищезазначене доводить, що ІКТ технології у навчанні іноземних мов студентів закладів вищої освіти сприяють ефективному розвитку чотирьох базових навичок необхідних для вільного оволодіння мовою, а саме навичок аудіювання, читання, письма й говоріння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. M. A., Güngor & M. N., Demirbas, ‘Action and words in online foreign language speaking class’ Conference ICL2010, ICL 2010 Proceedings, pp.1261-1262 (2010).
2. M., Hashemi, & M., Azizinezhad, ‘The Capabilities of Oovoo and Skype for Language Education.’ Procedia-Social and Behavioral Sciences, 28, 50-53 (2011b). http://dx.doi.org/10.1016/ j.sbspro.2011.11.010.
3. H. C., Huang, C. L., Chern, & C. C., Lin, ‘EFL learners’ use of online reading strategies and comprehension of texts: An explora-tory study.’ Computers & Education, 52(1), 13-26. (2009). http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.003

4H. C., Huang, C. L., Chern, & C. C., Lin, ‘EFL learners’ use of

4. H., Nachoua, ‘Computer-Assisted Language Learning for Improv-ing Students’Listening Skill.’ International Conference on Educa-tion and Educational Psychology (ICEEPSY 2012), Procedia - Social and Behavioral Sciences 69, pp. 1150 – 1159 (2012).

Ilona Palaguta,
lecturer,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

THE ROLE OF THE YOUTH SLANG IN LEARNING ENGLISH

The modern world does not stand still and also with it language develops dynamically. All events that take place in society are reflected in language, supplementing speakers’ vocabulary with new expressions and phrases.

Today, language is considered as the most powerful tool establishing relations between people in different spheres of society. Language is as the main mean of communication, provides information about speaker’s carrier, culture, country, history and reflects all changes in society. In this sense, the language of young people reflects people high living standards in society. A youth language is a complex multicomponent structure, which lives its own life. A characteristic feature of the youth language is the using of stylistically neutral and reduced vocabulary, large number of abbreviations which are aimed at saving language means maintaining the maximum – emotional load.

In the world of linguistics, the youth language is often associated with a term «slang». Slang, being the part of the language reproduces linguistic features of the society that uses it. In modern linguistics there are different approaches to the interpretation of the term «slang». According to one version, English «slang» comes

from «sling» («throw»). According to another version, «slang» refers to «slanguage». It should be noted that the initial letter *s* is added to the noun language in the result of the disappearance of the word *thieves*; that is, initially it was about «thieves' language» [3].

It is not known exactly when the word *«slang»* first appeared in the oral speech of England. In a written form, it was first registered in the 18th century. Then it had a meaning «image». In 1850 the term «slang» took on a broader meaning, it meant «illegal», simple, speech vocabulary.

Then, the concept of «slang» is combined with such concepts as «dialectism», «jargon», «vulgarism», «spoken language», «vernacular». Most of words and various phrases which were originally included in the modern language as slang is now firmly entrenched in the literary language [2].

From all mentioned above, we can make a conclusion, that when learning a language, we have to pay much attention to slang, especially if we plan not only to read classical English literature, but also communicate with peers face to face, using «living» language for communication.

It should be noted that in English there are different types of the youth slang:

1. « Cockney rhyming slang».

In the modern English-speaking world, it is a well-known type of slang. Most often, it is the slang of educated adults. Such form of opinions' expression puts the interlocutors in an awkward position. However, among young people it is a common and most expressive form of communication. «Cockney rhyming slang» is so common in modern « British » English, that many people, without even noticing it, every day use it in their conversation.

2. «Everyday slang».

English language is very original and significant. In English, depending on the context, one word may have a number absolutely not similar in content values. Such significance has found its reflection in the youth slang [4].

3. « Mobile slang ».

American teens, combined with modern information technologies, created a completely new language. It is based on functions of an intelligent input of SMS messages in mobile phones. When typing a message, teenagers choose the first variant of the word, proposed by the intelligent replacement system. So if we read an SMS message in which the word *book* does not fit in content, we do not worry about what is wrong with this word. Maybe the teenager meant the word *cool*.

The youth slang is a certain lexicon based on phonetics and English grammar. Its main difference is conversational, informal, often rude speech with a certain emotional color. The youth slang is most common in sections such as «Person and appearance», «Fashionable clothes », «House, life», «Leisure». Bigger part of the slang is all sorts of abbreviations and their derivatives. The characteristic feature of the youth slang is its mobility, which is explained with the generations' changing [1].

In order to master the youth slang, we have constantly communicate in an environment where English is spoken, where we will have the opportunity to hear the expressions we need, to express our own thoughts. It is enough to hear slang expressions by ourselves, to repeat at home, to see the translation in the slang dictionary and we will succeed.

Summarizing mentioned above, we can conclude that the English slang for a person who speaks Ukrainian is a good way to demonstrate the level of a foreign language. However it must be applied correctly, not in a rigid form and also to emphasize grammar. It is necessary to learn language, and then the slang as its complement. Best for the slang's learning is to use a variety of modern youth dictionaries and friendly companies.

REFERENCES

1. Волошин Ю. Общий американский сленг: состав, деривация и фукция (аспект). К., 2000. 5 с.
2. Молодежный сленг в современном английском языке. URL: http://englishfull.ru/znat/angliysky-sleng.htm.
3. Marchand H. The Categories and Types of Present-Day English Word Formation. Wiesbaden, 2008. 370 p.
4. Richard A. Slang and Euphemism. N.Y.: New American Library, 2000. 427 p.

Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

Ярослава Траченко,
здобувач ОС «магістр» ІІ курсу,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

СТРАТЕГІЯ АРГУМЕНТАТИВНОГО МАНІПУЛЮВАННЯ В ДИСКУРСІ ТОНІ БЛЕРА ЯК ВЕРБАЛЬНЕ ВІДЛУННЯ ВПЛИВУ НА РІЗНІ СОЦІАЛЬНІ ВЕРСТВИ БРИТАНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Інтегральною ознакою текстового простору аргументативного дискурсу британського політика Тоні Блера є стратегічність, яка націлена на досягнення запланованого прагматичного результату. Однією із стратегій, яка реалізується Т. Блером крізь призму дискурсивного простору його публічних виступів, є стратегія аргументативного маніпулювання.

Зауважимо, що стратегією є: « … процес розробки та реалізації комунікативного завдання, яке ставиться з метою ефективного впливу на адресата» [5, с. 164]. Оскільки евристичним вектором нашого лінгвістичного пошуку є стратегія аргументативного маніпулювання, вважаємо за доцільне зазначити, що існує 2 види мовного маніпулювання: референційне, аргументативне. Критерієм їхньої диференціації є характер інформаційних перетворень у політичному дискурсі. Як видно із рис. 1., аргументативне маніпулювання базується на порушенні постулатів спілкування. Під терміном маніпулювання слід розуміти: « … програмування психологічного стану різних верств суспільства з метою забезпечення такої поведінки, яка потрібна тим, хто володіє засобами маніпулювання. Це мистецтво керувати аудиторією за допомогою цілеспрямованого впливу на свідомість та інстинкти, майстерне нав’язування особистості намірів, які не збігаються з її власними бажаннями і потребами» [9].

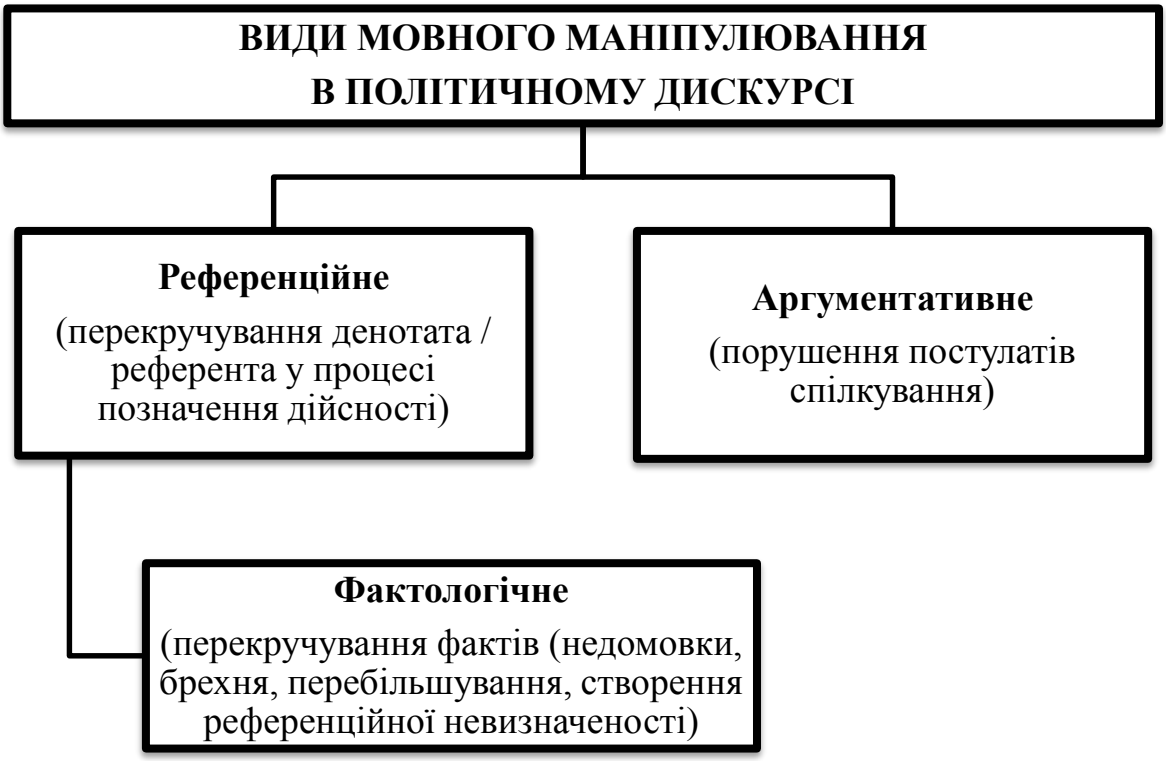

Рис. 1. Класифікація мовних маніпулювань в політичному дискурсі (узагальнено авторами на основі [8, с. 173–174]

Мовне маніпулювання є різновидом мовного впливу, який використовується: «для прихованого впливу на психіку адресата, його цілі, бажання, наміри, відношення та установки … » [1].

На наш погляд, стратегії в дискурсі Т. Блера реалізовуються із метою нав’язування слухачам певного уявлення про дійсність. Існують такі маркери маніпуляції, як прийоми спотворення сутності явищ [3], які використовуються в дискурсі Блера. Для здійснення мовного впливу ефективною є псевдоаргументація як різновид маніпуляції [6]. Псевдоаргументація будується перш за все на основі використання помилок аргументації, які вбудовуються в технології маніпуляції свідомістю та базуються на апеляції до ірраціональних структур свідомості адресата [7]. Проілюструємо вищесказане використовуючи мовний матеріал – уривок із публічної промови Блера в Палаті громад стосовно кризи в Іраку:

"(1) We all know that there are terrorist cells now operating in most major countries. Just as in the last two years, around 20 different nations have suffered serious terrorist outrages. Thousands have died in them. The purpose of terrorism lies not just in the violent act itself, it is in producing terror. It sets out to inflame, to divide, to produce consequences which they then use to justify further terror. Round the world it now poisons the chances of political progress: in the Middle East; in Kashmir; in Chechnya; in Africa. The removal of the Taliban in Afghanistan dealt it a blow. But it has not gone away. And these two threats have different motives and different origins but they share one basic common view: they detest the freedom; democracy and.tolerance that are the hallmarks of our way of life. (2) At the moment, I accept that association between them is loose. But it is hardening. And the possibility of the two coming together – of terrorist groups in possession of WMD, even of a so-called dirty radiological bomb is now, (3) in my judgment, a real and present danger" [10].

Відповідно до жанрової диференціації наведений уривок із публічного виступу слід аналізувати за параметром інституціональності / персональності в дискурсі Т. Блера. Метою виступу є розгляд питань стосовно кризи в Іраку, його учасниками є представники Палати громад, відповідно, Т. Блеру потрібно було заручитися підтримкою цього дискурсивного співтовариства, використовуючи ті стратегії, які сприятимуть зміні моделі світу реципієнта із метою здійснення впливу на процес прийняття ним рішення. У наведеному вище прикладі на стадії конфронтації Т. Блер не дотримується правил критичної дискусії. Висловлювання (1) – помилка неправдивого висновку, що є типовим argumentum ad ignorantiam [2]. Цей аргумент моделює маніпуляційний ланцюжок, спрямований на здійснення психологічного впливу на аудиторію. Хибна аргументація використовується із метою введення адресата в оману та створення видимості обґрунтованості, доказовості висунутої тези – *"The purpose of terrorism lies not just in the violent act itself, it is in producing terror"* [10]. Це вплив маніпуляції, оскільки Т. Блер, приховуючи від аудиторії істинні цілі та наміри, тобто, замість того, щоб прямо заявити про те, що необхідно

ввести британські та американські війська в Ірак, прагне змінити погляди та уявлення слухачів. Це відбувається за допомогою хибного доказу, розрахованого на невігластво та непоінформованість слухачів, створюючи ілюзію розуміння.

Висловлювання (1) можна відновити – «Звичайно, терористичні угрупування існують у провідних державах – ніхто не може в цьому сумніватися. Це, правда, оскільки не було доведено, що це брехня». Окреслений аргумент не спростовує тезу, а переконує аудиторію в тому, що близько 20 націй та тисячі людей постраждали від нападу терористів, що підкреслює уявну правдоподібність аргументів та є софістичним прийомом, пов'язаним із використанням в якості аргументів недоведених тверджень, які мають бути обґрунтованими. Цей вид мовного впливу використовується для прихованого впровадження в психіку адресата намірів, бажань, які не збігаються з тими, що є в адресата у певний момент.

У 2003 році британці були скептично налаштовані стосовно участі своєї країни на правах молодшого партнера в іракському поході США. Ідея-фікс Т. Блера – боротьба з «тиранами» та «диктаторами» не знайшла особливої підтримки в країні. У Великобританії проходили великі мітинги, демонстрації на знак протесту проти війни в Іраку. Переконати англійців полюбити американців та підтримати політику США для Т. Блера було неможливим, спираючись тільки на раціональну аргументацію. Стратегії раціональної аргументації в таких випадках виключно рідкісні для політика. Засуджувати антиамериканізм та спробувати переконати аудиторію в правильності ведення політики Великобританії можна було лише шляхом маніпулювання свідомістю людей.

Прийом argumentum ad ignorantiam допомагає виключити можливість прийняти іншу точку зору, і, відповідно, пропонується єдине альтернативне рішення – погодитися з думкою політика. Користуючись ним, Т. Блер переконує аудиторію, що існує лише одна можливість зупинити терор та розпочати боротьбу з терористичними угрупованнями. Це, перш за все,

уведення військ в Ірак та повалення диктатури С. Хусейна. На стадії аргументації прем'єр-міністр також не дотримується правила критичної дискусії. На наш погляд, він робить це навмисно, прагнучи за допомогою невірних ходів заручитися підтримкою аудиторії. Він намагається маніпулювати свідомістю та поведінкою слухачів. Т. Блер порушує правило ведення критичної дискусії, за яким: «аргументація повинна безпосередньо відноситися до точки зору, яка обговорюється: точка зору може бути захищена, якщо висунуті аргументи відносяться до цієї точки зору» [2, с. 123]. Політик вдається до застосування псевдоаргументації в досліджуваному нами дискурсі.

Т. Блер використовує argumentum ad populum, спрямований на емоційний вплив на аудиторію. Щоб її переконати йому немає необхідності приводити в якості експліцитних аргументів загальнокультурні цінності або особисту зацікавленість. Досить емоційно підкреслити значущість таких цінностей, як: political progress freedom, democracy, tolerance і аудиторія самостійно проведе необхідну аналогію з точкою зору, яка обговорюється під час виступу: тероризм отруює політичний прогрес та не передбачає свободи, демократії і терпіння. Політик свідомо йде на порушення правила з метою маніпулювання слухачами. Сфера почуттів, в цьому випадку, є важливим об'єктом маніпулювання. Як вважає дослідниця С. Кара-Мурза, «загальною принциповою установкою в маніпуляції масовою свідомістю є попереднє «розгойдування» емоційної сфери. Головним засобом для цього служить створення або використання кризи, аномальної ситуації, яка надає сильний вплив на почуття» [4, с. 146].

Цей відволікаючий маневр Т. Блера не дозволяє аудиторії зрозуміти його істинну мету і наміри. Метою гри на почуттях аудиторії є використання забобонів, які не відносяться до інформації, що доноситься до її відома.

Інтерес для аналізу представляють також висловлювання (2) і (3), які є основою псевдоаргументації. Ці висловлювання утворюють цілісну семантичну структуру, оскільки містять експліцитно виражені перформативне дієслово *accept* та вираз *in my judgment*. Означені висловлювання мають комісивну силу

згоди або близьку до неї асертивну силу визнання істинності факту того, що об'єднання двох терористичних угрупувань Талібану та Афганістану в застосуванні зброї масового знищення є неминучою небезпекою для всього людства. Так вважає Т. Блер, висловлюючи свою позицію. Крім апеляції до почуттів, він апелює до свого авторитету як до лідера Лейбористської партії. У цьому випадку виступає argumentum ad verecundiam (хизування особистими якостями). Блер: «намагається показати аудиторії, що правильність його слів гарантована його знаннями, його надійністю і чесністю» [2, с. 126]. Т. Блер використовує прийом ethos, який є найбільш ефективним засобом риторичного переконання. В якості аргументів наводяться особисті думки, його компетентність та інші особистісні установки. Політик намагається показати аудиторії, що правильність його слів гарантована його знаннями, надійністю та чесністю.

Таким чином, в уже згадуваному уривку Т. Блер допускає відразу три комунікативні помилки: argumentum ad ignorantiam, argumentum ad populum і argumentum ad verecundiam. Дотримуючись своєї стратегічної мети, політик подає факти у вигідному для нього світлі за допомогою вибору відповідних мовних засобів, впливаючи на вольову та емоційну сферу адресанта. Стратегія аргументативного маніпулювання спрямована на корекцію картини світу у слухачів та формування негативного ставлення до терористичних угрупувань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Быкова О. Н. К вопросу о языковой манипуляции в СМИ. *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения*. Красноярск: Ачинск, 1998. Вып. 8. С. 90–120.
2. Еемерен Ф. Х. ван Аргументация, коммуникация и ошибки. СПб.: Васильевский остров, 1992. 207 с.
3. Каплуненко А. М. О технологичной сущности манипуляции сознанием и ее лингвистических признаках. *Вестник ИГЛУ*. Иркутск, 2007. №5. С. 3–13.
4. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М.: Изд-во Эксмо, 2006. 832 с.
5. Миронова П. О. Коммуникативная стратегия редукционизма в политическом дискурсе. *Язык. Человек. Картина мира*. Омск: ОмГУ, 2000. Ч. 1. С. 163–165.
6. Сентенберг И. В. Псевдоаргументация: некоторые виды речевых манипуляций. *Речевое общение и аргументация*. СПб.: СПО, 1993. С. 30–38.
7. Федорова Т. В. Аргументация в контексте непрямой коммуникации (на материале английского языка): авторефер. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Иркутск: ИГЛУ, 2009. 21 с.

8. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. 326 с.
9. Barton D., Carmen L. Language Online: Investigating Digital Texts and Practices. Routledge, 2013. 208 p.
10. Blair T. Speech Opening Debate on the Iraq Crisis in the House of Commons. URL: https://www.guardian.co.uk/politics/2003/mar/18/foreighpolicv.iraql.

Ольга Побережник,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

СТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛО-АМЕРИКАНІЗМІВ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ КВЕБЕКУ

Постановка проблеми. Сьогодні лінгвісти при вивченні мовних явищ усе частіше вдаються до їх аналізу з позиції прагмалінгвістики, що дозволяє досліджувати різноманітні мовні феномени в конкретному комунікативно-прагматичному просторі й у тісних взаємозв'язках. **Актуальність** нашої роботи також полягає в тому, що в сучасних умовах глобалізації під впливом тісного й постійного контакту квебекського варіанту французької мови з англійською, вивчення спільних закономірностей і конкретних проявів взаємодії між мовами сприяє більш успішній організації спілкування з урахуванням національних особливостей полінаціональних мов.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання англійських запозичень у франкоканадській мові досліджували такі мовознавці, як В. Т. Клоков, К. А. Реферовська, Н. А. Слобожаніна, Н. Лабрі, Дж. Тюрнер та інші.

Мета статті – розглянути структурні особливості англо-американізмів у французькій мові Квебеку.

Виклад основного матеріалу. Англо-американські запозичення в мові квебекців є неоднорідними. Найбільш глибокий пласт запозичень складається з позначень явищ і предметів, не відомих раніше франкоканадцям. Йдеться про морфосемантичні запозичення, коли запозичуються і форма, і значення

лексичної одиниці (*time-table* – «розклад руху транспорту», *antifrise* – «морозостійка рідина») [2, с. 133].

Другий пласт лексики утворений англо-американськими словами і висловами, які існують у мовленні квебекців одночасно з французькими лексичними одиницями. Це семантичні запозичення, у яких використовується значення англійського слова, що має подібну форму з відповідним французьким [3, с. 98]. Найбільш типовим прикладом є дієслово réaliser, перше значення якого у французькій мові – «реалізовувати, утілювати»: réaliser un projet – «виконати проект». Друге значення це дієслово запозичило в англійського to realize, схожого за формою: «ясно розуміти, мати уявлення про щось»: «J'ai réalisé que je m'étais trompé» (Я зрозумів, що помилився).

Часто запозиченнями виявляються звичайні слова, які позначають повсякденні речі, оскільки вони часто використовуються у побуті: *poster* – «афіша» «Je savais, par exemple, qu'en ouvrant la porte je ne trouverais pas dans l'entrée le magnifique *poster* de la dernière pièce qu'avait jouée Mathieu au printemps...» [6, с. 14].

Своєрідністю квебекських англо-американізмів є переважання серед них кальок. Так, під впливом англійського *bedroom set* франкоканадці говорять *set de chambre*, незважаючи на те що французьке слово *chambre à coucher (спальня)* позначає не тільки приміщення *(кімнату, де сплять)*, але й меблі *(спальний гарнітур)*.

Калькуватися може вся комунікативна ситуація загалом, наприклад, у телефонному мовленнєвому етикеті квебекців, де використовуються словесні кліше [4, с.108]. Коли співрозмовника просять не класти слухавки, французи кажуть*: Ne quittez pas, а квебекці, користуються калькою з англійської/американської (Hold the line!): Gardez la ligne!* «Хто говорить?» для квебекців «*Qui parle?»* (англ. *Who is speaking?*) замість традиційного французького *Qui est à l'appareil?* чи *De la part de qui?* [5, с. 90].

Ще одним різновидом запозичень є зміна значення власне французьких слів під впливом зовні таких самих слів англійської/американської мови, або

так зване «перезапозичення» [3, с. 74]. Так, у сучасній французькій мові є слово *barguigner* – «сумніватися». Це значення дієслово набуло тільки у XVII ст., а до цього воно означало «торгуватися». Через деякий час французька мова Франції втратила значення цього дієслова, а в Канаді воно, навпаки, збереглося.

Ще одним різновидом запозичення є опосередковане, коли французька мова запозичує лексичну одиницю, яку англійська/американська мова раніше запозичила з іншої мови, тобто йдеться про мовне посередництво. Наприклад, французька запозичила іменник *kangourou* з англійської *(kangaroo),* першоджерелом якого є мова аборигенів Австралії.

Явище англоманії дало поштовх до псевдозапозичення, яке полягає в утворенні нових слів на основі іншомовних елементів: слово couponing «розповсюдження купона на скидку при купівлі товару» утворено від французького coupon за допомогою англійського суфікса –ing [6, с. 75].

Таким чином, характеризуючи структурний склад англо-американізмів у Квебеку, можна виділити такі різновиди запозичень: морфосемантичні запозичення; семантичні запозичення; кальки і звичайні, часто повторювані в мовленні англійські/американські слова, які витісняють існуючі французькі еквіваленти; перезапозичення; псевдозапозичення, утворені від французьких коренів з додаванням англійських афіксів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гак В. Г. Французский язык в современном мире. *Языки в современном мире*. М., 2004. Т. 1. С. 15–29.

2. Клоков В. Т. Французский язык в Северной Америке. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2005. 400 с.

3. Реферовская Е. А. Французский язык в Канаде. Л.: Изд-во Наука, 1998. 215 с.

4. Слобожанина Н. А. Англо-американизмы во французском языке Квебека (лингвопрагматический аспект): дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2008. 225 с.

5. Labrie N., Roberge B. Les Observatoires du français: l'exemple de l'Ontario, Canada // Modernité Diversité Solidarité: FIPF – Fédération internationale des professeurs de français. 2001. Tome 1. P. 88–95.

6. Tournier J. Les mots anglais du français. P.: Belin, 1998. 624 p.

Ірина Постоленко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ВІД АУДИТОРНОГО ДО ЗМІШАНОГО ФОРМАТУ

Життя кожної людини на планеті змінилося в умовах карантину. Змін зазнали різні сфери життя, особливо карантинні обмеження вплинули на освіту, спонукаючи освітян шукати нові підходи до організації освітнього процесу. В умовах пандемії COVID-19 заклади вищої освіти України, як і всього світу, мають нові виклики та можливості. Упродовж року студенти навчаються здебільшого онлайн, а щоб організувати якісне навчання в такому форматі, викладачам необхідно запровадити дистанційне навчання з використанням різних веб-серверів, платформ, ресурсів та соціальних мереж [1, с. 130].

Змішане навчання називають освітою третього покоління. Перше покоління – під час аудиторних занять викладач використовував радіо та телевізійні передачі в режимі прямої трансляції. Друге покоління – це застосування простих інформаційних технологій: навчання за допомогою комп’ютерів і використання елементарних інтернет технологій. Третє покоління – це навчання в аудиторіях, під час якого використовуються різні інформаційні технології для виконання самостійної роботи студентами [2, с. 68].

Під час організації змішаного навчання перед викладачем виникає непросте завдання, адже необхідно в обмеженому часі максимально розвинути у студентів різні компетентності. На сьогоднішній день без використання інформаційних технологій це неможливо провести якісно заняття. Модель змішаного навчання, поєднуючи традиційну і електронну моделі, підкреслює переваги і компенсує недоліки кожної з них. Якщо говорити про переваги традиційної моделі навчання, то ми зазначимо такі:

- соціалізація студентів і викладача. Встановлення соціальних контактів студентів один з одним, особисте знайомство з викладачем;
- можливість викладача реагувати на труднощі і побажання студентів відразу на занятті;
- можливість проведення дискусій та обговорень відразу на занятті;
- якісніша підготовка викладача до занять, враховуючи всі виклики і побажання студентів.

Щодо недоліків такого формату, зазначимо, що всі студенти мають бути в одному місці одночасно, мають бути приблизно одного рівня підготовки, і виробити індивідуальний темп навчання кожного студента досить важко.

Електронне навчання має ряд переваг, а саме:

- доступність. Студентам немає потреби купувати навчально-методичну літературу, вони можуть під'єднатися до навчання будь-де і будь-коли, не потрібно більше збиратися в одному місці і в один час;
- гнучкість. Студенти вчаться самостійній організації власного часу і місця навчання, вибудовувати більш зручний для себе графік;
- можливість обрати саме той матеріал, який студентові цікавіше вивчати.

Серед недоліків електронного навчання виділимо наступне:

- відсутність соціальних контактів між студентами і викладачем (у випадку, якщо в курс не закладена модерація);
- можливі труднощі в розумінні матеріалу через недостатність особистої уваги викладача;
- студент має бути організованим і дисциплінованим, повністю контролювати свій процес навчання і брати на себе відповідальність за результати;
- часто результат навчання може не задовольняти студента через відсутність організованого консультування;

– в основному електронне навчання відбувається в письмовому вигляді, відсутність усної мовної практики може заважати прогресу у вивченні іноземної мови;

– студенту необхідно мати технічне оснащення і хорошу роботу Інтернету [7].

Оскільки змішана модель навчання є поєднанням двох моделей, які ми вже описали, вона виглядає більш продуктивною. Така модель є балансом між аудиторною, самостійною формами навчання та навчанням у віртуальній сфері для підвищення ефективності освітнього процесу. Змішана модель має як засоби для навчання у режимі online (відео-конференції, сайти, електронна пошта, чати), так і у режимі offline (друковані видання, видання для електронних носіїв, аудіо- та відеоматеріали). Найважливіше завдання для викладача – чітко визначити структуру курсу з метою ефективного розподілу матеріалу. Певна частина має бути опрацьована в аудиторії, інша – на самостійне опрацювання. Базовий курс має проходити очно, а поглиблений – може засвоюватись самостійно, у вигляді індивідуальних творчих завдань або групової роботи, підготовки проектів, презентацій. Модульні й підсумкові тести можна проводити в режимі online, але основна перевірка має проходити в аудиторії.

Студенти самостійно опрацьовують матеріал, який не потребує опосередкованої присутності викладача. В аудиторії комунікативні завдання виконуються під наглядом викладача. Важливо зазначити, що іноземна мова – це особлива дисципліна, яка вимагає живого спілкування. Дискусії і обговорення вивченого матеріалу в змішаному навчанні є важливими для розвитку комунікативних компетентностей студентів. Одним із позитивних результатів змішаного навчання є те, що самостійне опрацювання теоретичного матеріалу збільшує кількість часу для спілкування в аудиторії. Великою перевагою використання змішаного навчання в опануванні іноземних мов є можливість спілкування з носіями мови як в режимі online (чати, конференції), так і в режимі offline (електронна пошта, блоги). У студентів є також

можливість працювати з аутентичними текстами іноземною мовою, статтями з найновішою інформацією, яка стосується кола їх професійних інтересів. У студентів є можливість ознайомитися з національно-культурними особливостями іншого лінгвосоціуму, різноманітними стилями спілкування, регіональними особливостями мови, зануритися в мовну атмосферу [7].

Отже, змішана модель навчання найбільше відповідає вимогам сьогодення. Поєднання традиційної та дистанційної моделі навчання допомагає не лише збагатити аудиторні заняття з іноземної мови автентичними матеріалами, але й заохотити студентів бути допитливими, зацікавленими, шукати й опрацьовувати актуальні дослідження з кола професійних інтересів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Berezhna S., Prokopenko I. Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19, Outbreak: New Challenges vs New Opportunities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12, Is. 1 Sup. 2. P. 130–135**.**

2. Гарбузова Т. Застосування моделі Blended Learning під час викладання курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням». *Молодь і ринок*. 2018. № 12. С. 68–71.

3. Kintu M. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes / Mugenyi Justice Kintu, Chang Zhu and Edmond Kagambe. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2017. Retrieved from: https://goo.gl/TYE1h6.

Геннадій Прокоф'єв,
кандидат філологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
(м. Умань, Україна)

РОЛЬ ОБРАЗНИХ ЗАСОБІВ МОВЛЕННЯ В СТРУКТУРІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Успішне використання непрямих засобів зв'язку між комунікантами передбачає існування певного системного контексту передачі та інтерпретації значення. Інформація про його закономірності та складові є частиною фонових знань носіїв мови, їх комунікативної компетенції – уміння доречно та ефективно використовувати мову у мінливих умовах спілкування.

У роботах з прагмалінгвістики непряме, поетичне та жартівливе

мовлення іноді характеризується як ненормальне, пусте та паразитичне [1, с. 90; 2, с. 78], йому протиставляються «нормальні», тобто прямі і серйозні, мовленнєві дії. Проте існують аргументи, які доводять неправомірність такого штучного обмеження. По-перше, воно відмовляє в розгляді тим мовним засобам, застосування яких логічно і символічно передує іншим використанням мови [3, с. 294]. Гумор та мовленнєва гра можливі тому, що поняття гри створює основу мови та є її джерелом: грайливе виконання дії може бути першим кроком до спілкування [4, с. 96]. По-друге, несерйозне або непряме висловлення дозволяє в імпліцитній формі виразити не лише те, про що ми не хочемо говорити прямо, але і те, – і це більш важливо, – що взагалі не може повно та точно бути вираженим експліцитно [5, с. 399]. По-третє, ігнорування одного з аспектів єдиного процесу мовленнєвої діяльності є недіалектичним, не дозволяючи розглянути об’єкт дослідження (у нашому випадку – процес безпосереднього спілкування між людьми) в єдності всіх природно властивих йому рис. Використання у мовленні образних лінгвістичних засобів та засобів комічного здебільшого не суперечить очікуванням адресата та не породжує проблем у комунікації.

Сучасні прикладні дослідження мови та міжкультурної комунікації приділяють значну увагу непрямим засобам мовлення як об’єкту та засобу навчання іноземної мови, починаючи з початкової школи і завершуючи вузівськими курсами з теорії і практики перекладу. Серед педагогічних стратегій використання гумору називаються стратегії зосередження уваги, мотивації, сприйняття інформації, розкриття змісту. Жарт та гумор сприяють вивченню слів, граматики, семантики та дискурсу мови – мети, культури країни, мова якої вивчається. Комічні смисли можуть виникати (та породжуватися) на різних рівнях – філології, морфології, синтаксису, лексикології, стилістики тексту.

Стрижнем сучасної методики викладання іноземних мов є вимога навчати в умовах автентичності, наближеності до реального іншомовного спілкування. Гумор, іронія, метафора, гіпербола, натяки, які постійно присутні

у спілкуванні носіїв мови, слід вважати одночасно інструментами та важливою частиною змісту навчання іноземних мов. Актуальним залишається питання «дозування» непрямих засобів спілкування в структурі навчального процесу в залежності від рівня володіння мовою, етапу її вивчення, характеру матеріалу, структури заняття, вікових особливостей слухачів, мети навчання. Також не слід забувати про соціолінгвістичні та етноспецифічні параметри як мов, що вивчаються, так і мови, яка є рідною для цільової аудиторії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Остин Дж. Л. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике.* Вып. 17. Теория речевых актов. М, 1986. С. 22–130.

2. Searle J. R. Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 208 p.

3. Campbell P. N. A Rhetorical View of Locutionary, Illocutionary and Perlocutionary Acts. *The Quarterly Journal of Speech.* 1973. Vol. 59. No 3. P. 284–296.

4. Fonagy I. He Is Only Joking: Joke, Metaphor and Language Development. *Hungarian Linguistics.* Amsterdam, 1982. P. 31–108.

5. Фє Хоанг. Семантика высказывания. *Новое в зарубежной лингвистике.* Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М, 1985. С. 399–405.

Viktoriia Remeniaka,
4th -year student,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

TEACHING VOCABULARY USING GAME-BASED PLATFORM: ON THE EXAMPLE OF KAHOOT

A person who is starting to learn English or continuing to improve it very often thinks that this is the main point in the English language. One thing can be said – this is an important point. The vocabulary in a foreign language fulfills its important function. The more a person knows the vocabulary, the better he can communicate, the wider the range of his use of the language. This is a fact that has been confirmed many times. In practice, this can always be observed very well. We sometimes say, «He has a bad vocabulary [1, p. 23–24]»; in the end, it is just that a person really knows very little of the English-speaking speech, as far as vocabulary is concerned. You can say many times that lexicology is a field of science that does not require careful processing, but it is enough just to talk to a foreigner and the lack of words

can be very bright. You may have excellent grammar, good reading, but you may not be able to hear foreign speech well. And this may well be the fault of the presence of vocabulary [2, p. 74].

Technological innovation has created various teaching models and tools that can improve the efficiency of the language learning process. Practicing linguists now have a variety of technological equipment and software to engage students in the language learning process and optimize their participation. There is a wide range of teaching software and platforms designed to assist foreign language teachers in their learning experience and to help them create a sustainable learning environment. Research has shown that the implementation of "gamification" software can influence and improve language learning outcomes and create a supportive learning environment [3, p. 12].

You can effectively train the vocabulary, using different types of game-based platforms. For example, there is such a popular game «Kahoot». Kahoot is a game-based learning platform used to review students' knowledge, for formative assessment or as a break from traditional classroom activities. It is among the most popular game-based learning platforms, with 70 million monthly active unique users and used by 50% of US K-12 students.

Kahoot is best played in a group. You will need a unique PIN to join the game. If you are the host of a game, you need a big screen. Players answer on their devices, and questions are displayed on the shared screen. In addition to live play, you can also submit kahut assignments that players complete at their own pace for example, for homework or remote learning [4, p. 34–35].

The goal of Kahoot is to increase engagement, motivation, enjoyment, and concentration to improve learning performance and classroom dynamics. Kahoot is a game-based learning platform used to review students' knowledge, for formative assessment or as a break from traditional classroom activities.

Responsive software and platforms like Kahoot enable students to engage and actively participate in the language learning process and thus provide a more meaningful and richer language learning experience.

REFERENCES

1. Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2007). How people learn: Brain, mind, experience, and school. São Paulo: Senac Publisher.
2. Diamond, L. & Gutlohn, L. (2006). Vocabulary Handbook. Consortium on Reading Excellence, Inc.
3. Bitner, N. & Bitner, J. (2002). Integrating technology into the classroom: Eight keys to success. Journal of Technology and Teacher Education, 10(1), 95– 100. Norfolk, VA: Society for Information Technology & Teacher Education. Retrieved from: https://www.learntechlib.org/primary/p/9304/.
4. Bicen, H. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot! as a case study. International Journal of Emerging Technologies in Learning.

Ольга Свиридюк,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

КУРСИ ІНОЗЕМНИХ МОВ, ЯК ФОРМА НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

За даними Eurydice, мережі з обробки та моніторингу інформації з освіти країн-членів ЄС, англійська, французька, німецька, іспанська та російська мови становлять 95% від досліджуваних європейськими школярами іноземних мов.

Вивчення англійської мови переважає в усіх країнах Старого Світу, її позиції зміцнюються перш за все у нових державах Східної Європи. 90% учнів старших класів середньої школи вивчають англійську як другу мову [1].

Європейські країни значною мірою штучно підштовхують школярів до вивчення англійської мови. Понад 60% курсів, оплачуваних по лінії спільних програм Євросоюзу, викладаються англійською мовою. Тому влітку британські та ірландські лінгвістичні школи бувають сильно завантажені італійськими, іспанськими і французькими групами школярів, які приїжджають вивчати англійську по лінії програм, що фінансуються Євросоюзом.

За даними опитування, проведеного Європейською Комісією, як другу мову європейці відзначили англійську (41%), французьку (19%), німецьку (10%), іспанську (7%) і італійську (3%).

Трохи менше половини (47%) серед опитаних зазначили, що вони не знають жодної іншої мови, крім своєї рідної.

На питання, які дві мови, крім своєї рідної європейці знаходять найбільш корисними для вивчення, 75% відзначили англійську, 40% – французьку, 23% – німецьку, 18% – іспанську. Знання англійської та іспанської мов найбільш часто зазначалося студентами та менеджерами. А французька, як не дивно, згадувався як краща мова до вивчення робітниками і домогосподарками.

Німецьку хотіли б вивчати студенти й підприємці, що ведуть власний бізнес. У звіті «Європейці та мови», підготовленому Асоціацією міжнародних досліджень (INRA), було виділено кілька груп, що вказують як основні причини вивчення іноземних мов різну мотивацію. Особи, які мають вищу освіту, бізнесмени і підприємці в якості відповідей вибрали такі формулювання, як: для проведення відпустки за кордоном; щоб бути здатним спілкуватися на роботі; щоб читати на роботі; для ділових поїздок.

Другу групу склали школярі та студенти. Вони вивчають іноземну мову, щоб шукати необхідну інформацію в інтернеті, і для навчання в іншій країні. Цікаві відповіді вибрала третя група, до якої увійшли молоді безробітні, домогосподарки і робітники. Вони відзначили, що друга мова їм необхідна для «спілкування з друзями», «перегляду фільмів» і «слухання радіо».

В якості методу вивчення іноземної мови європейці відзначають навчання в групах під керівництвом вчителя (46%), спілкування з носіями мови (17%), часті поїздки до країни мови, що вивчається (15%), самостійно (12%). 74% батьків, які мають дітей віком до 20 років, як основну причину вивчення другої мови, називають перспективи кар'єрного росту. 39% вважають, що це необхідно, тому що цією мовою говорять у всьому світі, 36% – тому що ця мова широко поширена в Європі.

Якщо відійти від європейської статистики та звернутися до даних, узагальнених CERAN Lingua, то перше місце за поширеністю займе китайська мова, якою розмовляють 1 мільярд 80 мільйонів чоловік. Втричі менше займає англійська (508 млн). Далі гінді – 497 млн, іспанська – 392 млн, російська – 277

млн, арабська – 216 млн, португальська та іспанська – 129 млн, німецька – 128 млн і японська – 126 млн.

Разом з тим за кількістю країн, в яких та чи інша мова є рідною лідирує англійська. Нею говорять в 45 країнах світу. Французькою – в 33, арабською – в 21, іспанською – у 20, португальською – в 7, німецькою – 5, на китайській – в 3, російською та гінді в 2, і на японській – в 1.

Цікава картина вимальовується також зі вживання мов в інтернеті. З 35.8% лідирує англійська. Китайський займає 2 місце (14.1%). За ними слідує японська – 9.6%. Іспанська, що має 9% користувачів серед користувачів всесвітньої павутини, є другою найбільш популярною європейською мовою.

Далі німецька – 7.3%, французька – 7.8%, португальська – 3.5%, російська – 2.5%, арабська – 1.1%. Гінді до списку не увійшла.

Які висновки можна зробити з сухих цифр статистики. Ситуація з вивченням мов в найближчій перспективі найімовірніше не зміниться. Англійська мова як і раніше буде домінувати серед своїх європейських побратимів. У тому випадку, якщо держава буде проводити політику, яка полягає в тому, що Іспанія є не тільки європейським курортом, а й країною з розвиненою системою вищої освіти, іспанська може потіснити французьку і німецьку мови з другої і третьої позицій.

Китайська, арабська та гінді поки будуть як і раніше залишатися цікавими фахівцям і підприємцям, які мають бізнес у цих країнах.

З метою підвищення іншомовної компетентності у студентів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини на факультеті іноземних мов функціонують курси іноземних мов (англійська, німецька та французька мови). Робота курсів регулюється згідно «Положення про курси іноземних мов».

Курси іноземних мов організовуються з метою всебічної підготовки слухачів до іншомовної діяльності у формі додаткових платних послуг.

Зарахування на курси здійснюється на підставі результатів пробного тестування, яке засвідчує вхідний рівень володіння іноземною мовою.

Навчання на курсах іноземних мов здійснюватиметься протягом 6 місяців: з 01 листопада по 31 травня, січень місяць – канікули; заняття проводяться в позаурочний час, форма навчання – вечірня, по три аудиторні години двічі на тиждень або дві аудиторні години тричі на тиждень. Обсяг навантаження – 160 годин / 6 кредитів ECTS.

Навчання здійснюється за такими напрямами:

- підготовка до складання ЗНО з іноземної мови для вступу на освітній рівень «магістратура»
- вивчення іноземної мови за різними рівнями (A1- B2);
- підготовка до складання міжнародних іспитів.

Загальна мовна підготовка здійснюється з метою розвитку компетентностей з іноземної мови за чотирма видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо та читання) за допомогою найкращих навчальних комплексів, розроблених провідними видавництвами Великобританії (Oxford University Press, Cambridge University Press, Macmillan, Longman Pearson).

Викладачі використовують прогресивні методики викладання для того, щоб допомогти слухачам у спілкуванні іноземною мовою і зробити цікавим процес її вивчення.

Під час занять використовуються сучасні підручники та спеціально підібрані додаткові матеріали, а також слухачам пропонуються різноманітні інтерактивні завдання, що роблять весь процес навчання захоплюючим і ефективним.

Слухачі курсів мають можливість дізнатися про культурні та краєзнавчі особливості англомовних та німецькомовних країн. Окрема увага приділяється використанню технічних засобів навчання та розвитку комунікативних здібностей.

Слухачі, які засвоїли програму курсів отримають сертифікати. У сертифікаті буде зазначено загальна кількість годин та рівень володіння мовою.

Навчання на курсах платне. Розмір місячної плати встановлюється згідно із кошторисом витрат. У розрахунок вартості навчання включаються видатки за наступними статтями: заробітна плата професорсько-викладацького складу та адміністративно-обслуговуючого персоналу; нарахування на заробітну плату; придбання навчального обладнання; навчальні витрати та комунальні платежі (реквізити на оплату).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Перспективи вивчення іноземних мов. URL: http://osvita.ua/languages/article/6142/
2. Курси іноземних мов. URL: https://fld.udpu.edu.ua/kursy-inozemnyh-mov-na-fakulteti/

Вікторія Сліпенко,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

СУТНІСТЬ, МЕТА ТА ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД

Постановка проблеми. Перехід України до нових форм економічних відносин супроводжується активізацією підприємництва, конкуренцією, зростанням вимог до рівня підготовки молоді, яка у свою чергу, повинна прилучитись до витоків підприємницької освіти, та забезпечити незворотність економічного зростання держави, ґарантувати її розвиток у майбутньому на рівні економічно розвинутих держав світу.

Цікавим і корисним є досвід організації підприємницької освіти та виховання в Сполучених Штатах Америки, із сталими традиціями демократії, захисту свобод і прав людини, в яких законодавчо – на державному рівні підтримується й захищається приватна власність та індивідуальна діяльність. До того ж розвиток в учнів підприємницької компетентності визнається педагогами США як найважливіший результат діяльності шкіл на сьогоднішній день.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Саме по собі підприємництво як одне з соціальних явищ не нове. Його вивченню присвячена велика кількість трактатів, книг, підручників, починаючи з кінця XVII – початку XVIII ст., коли французький економіст шотландського походження Річард Кантільйон розробив одну з перших концепцій підприємництва. Надалі цією проблемою займались такі вчені як Ж. Бодо, П. Друкер, Ф. Уокер, Д. Маклелланд, Р. Хизрич, Ф. Хайек. Й. Шумпетер та ін.

Вище зазначені дослідники вивчали питання сутності підприємницької компетентності, розкривали її певні характеристики, проте важливість розвитку підприємницької компетентності в учнівської молоді не зовсім ще повно досліджена.

Формулювання цілей. На основі вивчення та аналізу літератури з'ясувати та проаналізувати сутність, мету та завдання розвитку підприємницької компетентності в учнів середніх шкіл США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Варто зазначити, що у педагогічній літературі США поняття «підприємницька компетентність» набуло широкого тлумачення. Воно пов'язується з оволодінням школярами різнобічними знаннями щодо створення та розширення підприємства, опануванням вмінь та досвіду розвитку бізнесу, забезпечення працевлаштування та можливостей самореалізації [3].

Підприємливість – найчастіше трактується як якість особистих можливостей та ідей, що проявляються у здатності втілювати їх у цінність для інших. Створена таким чином цінність може бути фінансовою, культурною або соціальною, незалежно від типу чи контексту в будь-якій сфері життєдіяльності та можливому вартісному ланцюжку, що означає її створення у приватному, публічному та інших секторах, а також у будь-якому поєднанні цих секторів.

У свою чергу, це визначення охоплює різні види підприємництва, у тому числі внутрішньоорганізаційне – підприємництво всередині організації; соціальне – спрямоване на знаходження інноваційних рішень для невирішених соціальних проблем. Воно часто пов'язане із процесами соціальних інновацій,

спрямованих на покращення життя людей за допомогою сприяння соціальним змінам; «зелене» підприємництво – підприємництво, що має позитивний вплив на навколишнє середовище та може розглядатись як перехід до більш стабільного майбутнього; а також підприємництво у сфері інформаційних технологій (цифрове підприємництво) – підприємництво з використанням нових цифрових технологій, особливо соціальних мереж, великих обсягів даних, рішень для мобільних пристроїв. Метою такого використання може бути вдосконалення ділових операцій, винахід нових бізнес-моделей, покращення інтелектуальних ресурсів підприємства чи спілкування зі споживачами або зацікавленими сторонами [1, с. 20–21].

У сучасній американській педагогічній науці поняття компетентність автори трактують по-різному, як:

1. Не просто володіння знаннями (в таких випадках ми звичайно говоримо про ерудицію), але швидше потенційна готовність вирішувати завдання зі знанням справи. 2. Поглиблене вивчення, стан адекватного виконання завдання, здатність до актуального виконання. 3. Мобільність знань, гнучкість методів, критичність мислення. Змістовий компонент компетентності (знання), процесуальний компонент (уміння). 4. Знання, уміння, обізнаність, підготовленість, досвід. На думку дослідників США, знання про управлінську діяльність і всього того, що з нею пов'язано, та досвід їх використання це і є суть підприємницької компетентності, тобто сукупність навичок, що пов’язані з успішним розвитком нового бізнесу [2].

Підприємливість як компетентність стосується всіх сфер життєдіяльності. Вона дає громадянам можливість піклуватися про власний розвиток, робити активний внесок у розвиток суспільства, виходити на ринок праці як найманий працівник або самозайнята особа, а також започатковувати власну справу чи виводити на вищий рівень підприємство, яке може мати культурне, соціальне або комерційне спрямування [1, с. 11].

Головна мета при вивченні підприємництва та здійсненні підприємницького виховання, як стверджують американські педагоги, полягає

у формування економічно грамотних громадян, котрі здатні встановлювати, розвивати та підтримувати підприємництво. Цю загальну мету можна звести до певних освітніх тверджень таких, як: 1.Удосконалення підприємницької якості, тобто мотивації або необхідності її досягнення. 2. Аналіз навколишнього середовища, в контексті дрібної промисловості та його популяризації. 3. Запобігання безробіттю. 4. Підвищення промислового розвитку, тобто розвиток відсталих в промисловому відношенні регіонів. 6. Розуміння процесу та процедури, пов'язаних зі створенням невеликих підприємств. 7. Отримання необхідних управлінських навичок, необхідних для запуску промисловості. 8. Ретельне вивчення особистісних людських та соціальних потреб [4].

У цілому, мету підприємницької освіти та виховання можна узагальнити як безперервний навчально-виховний процес, спрямований на формування культури молоді, розвиток підприємницької компетентності.

До завдань розвитку підприємницької компетентності в учнів середніх шкіл США можна віднести:

1. Спроможність мислити по-новому та узагальнювати інноваційні бізнес-ідеї, перетворюючи їх у нові технології з метою отримання доходу.

2. Вміння здійснювати пошук нових ринкових можливостей для власної справи.

3. Здатність розробляти бізнес-плани для створення і розвитку нових організацій, напрямків діяльності.

4. Спроможність до прийняття рішень, готовність взяти на себе відповідальність за наслідки цих рішень.

5. Розуміння суті проблеми та вміння знаходити новаторське рішення проблеми в стандартних і нестандартних ситуаціях.

6. Вміння налагоджувати зв'язки, домовлятися, здійснювати комунікації з різними партнерами, укладати ефективні угоди.

7. Готовність до особистого і професійного саморозвитку.

8. Здатність до критичної оцінки особистих переваг і недоліків.

Висновки з даного дослідження та перспективи. Отже, одним із завдань сучасної американської школи є формування освіченого, комунікабельного, конкурентоспроможного, економічно підготовленого громадянина, котрий здатний започатковувати та розвивати підприємництво. Підприємницька компетентність розглядається як знання щодо створення та розширення підприємства, вміння та досвід розвитку бізнесу, забезпечення працевлаштування та можливість самореалізації.

Подальшого вивчення потребують питання діагностики підприємницької компетентності, розроблення ефективних форм та методів розвитку підприємницької компетентності в учнів підліткового віку США, порівняльний аналіз розвитку підприємницької компетентності в школах України та США.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., VandenBrande G. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016. P. 20–21. doi:10.2791/593884.
2. Colombo M., Grilli L. Founders' human capital and the growth of new technology-based firms. A competence-based view. *Research Policy*. 2005. Issue 34. P. 795–816.
3. Ferrari A. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence. *JRC Science and Policy Reports*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2013. 45 p.
4. Hayton J. C. et al. National culture and entrepreneurship: A review of behavioral research. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 2002. Vol. 26, No. 4. P. 33–52.

Наталія Ставчук,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Активізація глобальних інтеграційних процесів, включаючи розширення міжнародної співпраці в різних сферах професійної діяльності, є одним з найважливіших елементів сучасного світогляду. В результаті цих процесів значно зріс попит на фахівців, які володіють іноземною мовою. Очевидно, що застосування комунікативного підходу до викладання іноземних мов студентам

вищих навчальних закладів є загальновизнаним у багатьох країнах і є найефективнішим способом формування мовних комунікативних компетентностей майбутніх фахівців у певній галузі.

Необхідно зазначити, що більшість дослідників (Л. Бахман, К. Кендлін, Дж. Річардс, Т. Роджерс та інші) погоджуються, що комунікативний підхід слід називати «підходом», а не «методом», оскільки, на думку Дж. Річардса, підхід набагато ширше поняття, ніж метод. Підхід – це складна категорія, яка визначає не тільки стратегію, а й вибір методів навчання, які реалізують цю стратегію та забезпечують варіативність її інтерпретацій [3].

Незважаючи на усталену думку про те, що Д. Хаймс є основоположником комунікативної теорії, Дж. Річардс і Т. Роджерс довели, що витоки комунікативного підходу можна знайти в американській доктрині 1930-х років, згідно з якою навчання було організовано з урахуванням потреб майбутнього професійного спілкування [4].

Як відомо, формування комунікативної компетентності вимагає переорієнтації викладача на особистісно-діяльнісну модель взаємодії зі студентами. Це передбачає активне залучення самого студента до пошукової навчально-пізнавальної діяльності, організованої на основі внутрішньої мотивації, організацію спільної діяльності, партнерських стосунків викладачів і студентів; забезпечення діалогового спілкування не лише між викладачами й студентами, а й між самими студентами в процесі здобування нових знань [2].

«Згідно з комунікативно-діяльнісним підходом та з урахуванням навчального й життєвого досвіду студентів, їхніх інтересів і схильностей, зростає пріоритетність методів і форм навчальної діяльності, що забезпечують соціальну взаємодію студентів у процесі комунікації. Насамперед, такими можуть бути інтерактивні методики навчання, що дають можливість виконувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: інформаційно-комунікаційні технології, рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи, проектна діяльність тощо. Вони сприяють формуванню у студентів готовності до самостійної діяльності,

до роботи в колективі, толерантного ставлення до всіх учасників соціальної взаємодії, до власної відповідальності за результативність виконаного завдання та критичного ставлення до отриманих результатів» [1].

З огляду на той факт, що досягнення комунікативних цілей є кінцевим результатом комунікативного акту, доцільним буде створення на занятті атмосфери природного мовного середовища, оскільки в цьому випадку студенти набувають навичок автономного аналізу мовних одиниць. Наприклад, коли викладач бачить, що студенти роблять мовленнєві помилки (які часто тісно пов'язані з особливостями мислення рідною мовою), він або вона виконує роль іноземця, який або «не може зрозуміти» граматично неправильне мовлення, або, у разі неадекватно сформульованих запитань, дає неадекватні відповіді, що змушує студентів використовувати граматично та стилістично правильні моделі мовлення. Вищезгаданий метод дозволяє реалізувати принцип імпліцитного вивчення граматичних правил не за допомогою формул вивчення мови, а природним шляхом, під час спілкування.

Доречно згадати, що навчання іноземних мов переважно базується на принципі колективності навчання, що є одним із найважливіших принципів комунікативного підходу. Це означає, що групова робота організовується на основі співпраці. У цьому випадку викладач стає не лише ретранслятором знань, але й радником та організатором тренінгу, посібником з методів навчання, розробником навчальних матеріалів. У цьому випадку вчитель має рівні права як суб'єкт навчальної комунікативної діяльності. Очевидно, що не всі студенти почуваються однаково комфортно під час групових дискусій, тому для розкриття свого творчого потенціалу слід використовувати роботу в парах. Також можна дати студентам індивідуальний проект, результати якого потім будуть представлені та обговорені. Завдяки такій варіативності підбору завдань усі студенти можуть активно брати участь у груповій роботі на занятті. Як результат, підвищується ефективність засвоєння навчальних матеріалів.

Однак слід зазначити, що, незважаючи на незаперечні переваги комунікативного підходу у викладанні іноземних мов, представники світового

педагогічного співтовариства досі не мають одностайної думки щодо найбільш ефективного способу вивчення активної лексики, що є основою функціонального застосування іноземної мови. Тому, незважаючи на те, що до цього часу представники світового педагогічного співтовариства ще не повністю визначились, чи застосовувати, чи ігнорувати традиційні методи викладання іноземних мов на користь єдиного комунікативного підходу, ми вважаємо, що найефективніших результатів навчання можна досягти за умови застосування складної системи, яка повинна включати як елементи традиційних методів, так і інноваційні підходи у навчанні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буренко В. Стратегічні напрями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти. *Іноземні мови в сучасній школі*. 2012. № 4. С. 28–33.
2. Хом'як А. Особистісно-діяльнісний підхід як важлива умова формування комунікативної компетентності учнів у процесі вивчення англійської мови. *Молодь і ринок*. 2008. № 2 (37). С. 129–134.
3. Richards, J. (2006). Forty Years of Language Teaching. Language Teaching, No 40 (1), pp. 1–15.
4. Richards, J., Rodgers, T. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 270 p.

Olha Sushkevych,
PhD in Philology, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

COMMUNICATIVE LEADERSHIP: WHO IS THE HERO?

Every time we meet different people in our life. All of them play specific role in it but some play the biggest part – your mother, your boss, husband or wife, the president, your favourite actor or a dreadful politician, or Napoleon Bonaparte etc. Who knows but to some extend they influenced us and made us who we are. We absorb other people's ideas and guidelines due to a very specific fluidic charisma, sometimes assertiveness or eagerness, manner of speaking or behavior etc. Everything that is called "communicative leadership". Thus, *the objective* of this paper is to analyze different approaches to the notion "communicative leadership".

The early research addressed the peculiarities of accentuated personalities, namely, political leaders, their speeches and effectiveness, namely, the works by L. Vygotsky, M. Bahtin, L. Scherba, L. Yakubinsky revealed someone's dominance in a dialogue as the most important form of human communication. When a person is opposing himself / herself to "others" in the discursive interplay.

The notion of communicative leadership comes into scientific operation in Northern European countries in late 1990s although the research had addressed the peculiarities of accentuated personalities, namely, political leaders, their speeches and effectiveness much earlier, since 1930s. The new term sprang into existence due to the need to understand and facilitate better communication within organizations and structures [4]. In Northern Europe, it was necessary to develop such models of communicative leadership which would permit achieving common goals according to the values and principles of a social organization. The role of communicative leadership was not reduced to controlling and stimulating people but to inspire and persuade to contribute to the development of an organization [4]. Thus, every member is valuable and highly appreciated, feeling the support and care. Therefore, communicative leadership is developed on the basis of shared values of society, culture, nationality, company, family. Correspondently, the model of self-centered and self-interested leader is highly criticized. It means that communicative leadership involves communicative competence of all members of an organization but not only the leader.

Communicative leadership was a noticeable but not highlighted part of human resources management.

Generally speaking, the studies on communicative leadership can be grouped into two large categories – ***heroic*** and ***post-heroic***. Clearly, the first associate this phenomenon with outstanding personalities – heroes, the latter – with all the people involved by the leader in some common affair, meaning, sharing leadership among all members. In this paper, we regard both approaches as they greatly contribute to the understanding of what transformations happen in society due to communication, leaders, non-leaders, leadership and their mutual influences.

Firstly, traditional, **heroic approach** to communicative leadership is focused on big names who played principle roles in history and society, in large or small social groups, ranging from a usual family to some state such as: your mentor; Adolf Hitler, Julius Cesar, Margaret Thatcher, etc. Their communicative leadership was crucial and caused dramatic changes in people's lives, societies of their times. In other words, this approach focuses on leaders, their traits, behaviours, controlling functions, which result in effectiveness, motivation and productivity in the given context. Meaning, leadership is mainly associated with such key words as *power*, *authority*, *strong personality*, *hierarchy* and *influence* [2].

Sven Hamrefors in his work "Communicative Leadership. Modern leadership in value-creating networks" claims that the ability to lead other people largely depends on the ability to communicate well in the given context, which means that one model of successful communication can absolutely fail in some different historical, political, cultural and national context [2: 30]. For instance, Soviet communicative leadership of 1950s would be inappropriate in the USA in the same period. Communicative leadership has the goal to maintain a political system making people believe in it and its positive effect on the society. Such a goal requires flexibility, creativity and respect for the values and principles of the system and society.

Post-heroic approach to communicative leadership developed out of modern social necessities. Meaning, traditional approaches to leadership with their focus on leaders, followers, or context cannot cope with today's social network where there is an urgent need to involve all the players. Leadership is not merely about leaders but about social construction, a product of social interaction and influence [3; 5]. Communicative leadership is a discursive game of influences done on a daily basis. Furthermore, modern psycholinguistic approaches shift focus from leaders and their personal characteristics, actions and deeds to a model of leadership involving all stakeholders (social constructionist discursive approaches). Such approaches claim that mutual agency among all organizational members is what makes leadership possible, since leadership is co-constructed in daily interactions and constructed on

the context [2]. In this respect, in the times when nominal swards are down in politics, the discourse power is attributed the role of metaphorical swards. Thus, discourse constitutes, protects, maintains, or fails leadership. That is the reason why communicative leadership is a dynamic phenomenon: leadership takes place at the moment the discourse takes place. It is quite hard to predict the outcome of such a communicative interaction.

The post-heroic approaches to leadership brought to light the relations between leadership and communication; the importance of communication for organizing, motivating and creating energy for people's high performance. In this respect, communicative leadership gains distributive and collaborative character, involving all members of an organization. This phenomenon shifted away from oppressive control over non-leaders. It is associated with interplay among all communicators involved in discourse in the context.

Within social constructionism, communicative leadership is a co-constructed reality, integrative interactional process whereby both leaders and non-leaders are necessary [2]. Communicative leadership constructs common reality with shared values, knowledge, practices. Leaders who are aware of how to manage, shape, and interpret situations, can thus guide members to a common interpretation of reality [2]. (Within objective reality there are numerous created realities for a person: at work, in the family, in social networks etc.). It is a meaningful cooperation aimed at achieving set goals. Communication with leaders motivates non-leaders to achieve professional and personal goals. It depends on perception and understanding of the established world and knowledge. It means that leadership is of discoursive and relational character.

Summing up the overview of existing scientific trends concerning communicative leadership, we should admit that there is a growing tendency to post-heroic approaches with their eyes on discourse interactions constructing leadership in an organization rather than leader's and their roles. The traditional approach focusing on heroic leaders, their outstanding peculiarities and discourse but with little attention to passive non-leaders is still prevailing in modern science (Alvesson & Sveningsson,

2003; Carsten, Uhl-Bien, West, Patera & McGregor, 2010; Collinson & Collinson, 2009).

REFERENCES

1. Fairhurst, G.T. Reframing. The Art of Framing: Problems and Prospects for Leadership. *Leadership*, 1 (2), 2005. pp. 165–185.
2. Hamrefors, S. Leadership. Modern Leadership in value-creating networks, 2010. 105 p.
3. Hamrin, S.. Communicative leadership and context: Exploring constructions of the context in discourses of leadership practices. *Corporate Communications*. Volume 21, Issue 3, 2016. PP. 371–387.
4. Hamrin, S. Johansson, C., Jahn, J. L. S.. Communicative leadership: Fostering co-worker agency in two Swedish business organizations. *Corporate Communications.* Volume 21. Issue 2, 2016. PP. 213–229.
5. Johansson, C. Miller, V.D., Hamrin, S. Conceptualizing communicative leadership: A framework for analysing and developing leaders' communication competence. *Corporate Communications.* Volume 19. Issue 2, 2014. PP. 147–165.

Ярослава Траченко,
здобувач ОС «магістр» ІІ курсу,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ХАРАКТЕРИСТИКА ЖАНРУ З ПОЗИЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОДІЇ В АРГУМЕНТАТИВНОМУ ДИСКУРСІ Т. БЛЕРА

Для здійснення мультиаспектного аналізу жанру з позиції комунікативної події в дискурсі Тоні Блера вважаємо за доцільне розглянути приклад виступу, в якому первинний жанр моделюється в процесі безпосереднього спілкування, а вторинний жанр, що включає, у свою чергу, первинний, є офіційним публічним виступом:

"Mr. Speaker and Mr. Vice President, honorable members of Congress, I'm deeply touched by that warm and generous welcome. That's more than I deserve and more than I'm used to, quite frankly. And let me begin by thanking you most sincerely for voting to award me the Congressional Gold Medal. But you, like me, know who the real heroes are: those brave service men and women, yours and ours, who fought the war and risk their lives still.

And our tribute to them should be measured in this way, by showing them and their families that they did not strive or die in vain, but that through their sacrifice future generations can live in greater peace, prosperity and hope" [2].

Промову політик починає з репліки, в якій дякує спікеру, віце-президенту та членам Конгресу за теплу і великодушну зустріч, а також за те, що саме йому випала честь отримати одну із найпрестижніших нагород США – золоту медаль Конгресу. У контексті нашого дослідженню ми можемо стверджувати, що учасники (аудиторія) та Т. Блер утворюють єдине дискурсивне співтовариство, яке, в свою чергу, визначає дискурс та володіє набором певних жанрів (первинних і вторинних) з позицій дискурсивного аналізу [5; 3; 4].

Кожен окремий жанр має певну комунікативну установку або мету, яка формує жанр та його внутрішню структуру. Відтак, на початку виступу Т. Блера ми аналізуємо первинний жанр, який сформувався в умовах безпосереднього спілкування [1, с. 252]. Прикладами слугують не лише експресиви, використані політиком: *"I'm deeply touched by that warm and generous welcome"*, але й подяка Т. Блера за теплий прийом: *"And let me begin by thanking you ... "*.

У цьому випадку спілкування відбувається у межах дискурсивного співтовариства, відповідно Т. Блер намагається говорити на рівних із присутніми представниками США:

"Members of Congress, I feel a most urgent sense of mission about today's world. September 11 was not an isolated event, but a tragic prologue, Iraq another act, and many further struggles will be set upon this stage before it's over.

(1) There never has been a time when the power of America was so necessary or so misunderstood, or when, except in the most general sense, a study of history provides so little instruction for our present day. We were all reared on battles between great warriors, between great nations, between powerful forces and ideologies that dominated entire continents. And these were struggles for conquest, for land, or money, and the wars were fought by massed armies. And the leaders were openly acknowledged, the outcomes decisive. Today, none of us expect our

soldiers to fight a war on our own territory. The immediate threat is not conflict between the world's most powerful nations. And why? (2.1.) Because we all have too much to lose. (2.2.) Because technology, communication, trade and travel are bringing us ever closer together. (2.3.) Because in the last 50 years, countries like yours and mine have tripled their growth and standard of living. (2.4.) Because even those powers like Russia or China or India can see the horizon, the future wealth, clearly and know they are on a steady road toward it. (2.5.) And because all nations that are free value that freedom, will defend it absolutely, but have no wish to trample on the freedom of others. (2) We are bound together as never before. And this coming together provides us with unprecedented opportunity but also makes us uniquely vulnerable" [2].

Цей фрагмент визначається як вторинний монологічний жанр, що включає до свого складу не тільки аргументативні, але й маніпулятивні компоненти. Під маніпуляцією ми маємо на увазі вид мовного впливу, спрямований на сферу свідомості учасника дискусії з метою спонукати його повідомити інформацію, змінити модель поведінки несвідомо або всупереч власній думці, намірам. Ми вважаємо, що для досягнення успіху маніпуляція повинна залишатися непомітною, а її успіх буде гарантований, якщо Т. Блер переконає аудиторію, що все, що відбувається природно і неминуче. Це є частиною технології влади, оскільки в політичному дискурсі дійсний сенс завжди прихований.

Між членами спільноти існують особливі умови комунікації і Т. Блер розглядає конкретні події, які є значущими для США та Великобританії. Це мова, яка відображає суть його політичної ідеології (співпраця країн Європи, в першу чергу, Великобританії із США в економічних, політичних і соціальних сферах) та конкретні пропозиції щодо ведення політики в світі (встановлення демократичного уряду в Іраку, боротьба з бідністю в Африці тощо).

Опора на прототипну оцінку у твердженні (1) свідчить про вагому роль двох країн в історії світу. В результаті цих воєн, як каже політик, за останні 50 років саме такі країни, як США і Великобританія потроїли могутність та

підвищили рівень життя людей. але конфлікт з Іраком не можна прирівнювати до тих масштабних військових конфліктів, адже мета цієї війни інша: США і Великобританія не завойовують землі і багатства, а воюють проти тих, хто зазіхнув на свободу цих країн.

Відзначимо використання Т. Блером метафори *to trample on the freedom of others*, що має значення «топтатися на свободі інших людей». Ця метафора допомагає визначити цінності Заходу, сформульовані Тоні Блером у виступі – право на свободу людей. На думку політика, люди, які живуть у вільній країні, не забиратимуть цю свободу у інших за рахунок воєн та насильства. Т. Блер використовує метафору для створення політичного міфу про свободу: захищати свободу, за словами політика, означає вести боротьбу проти тих, хто зазіхає на неї. Що стосується таких країн, як Росія, Китай та Індія, то вони повинні пройти довгий шлях до цієї заповітної мети.

У виступі Т. Блер використовує аргументацію, де наявна теза (2), яка підтримується аргументами (2.1.), (2.2.), (2.3.), (2.4.), (2.5.). Комбінація окреслених аргументів є прикладом комплексної аргументації, оскільки кожен аргумент передбачає подальшого обґрунтування: "*We are bound together as never before because we all have too much to lose"* (арг. 2.1.). "*We all have too much to lose, because technology, communication, trade and travel are bringing us ever closer together"* (арг. 2.2.) тощо.

Парадоксальне твердження: *"And this coming together provides us with unprecedented opportunity but also makes us uniquely vulnerable"* доводить, що взаємне співробітництво країн забезпечує можливості для подальшого розвитку світових держав та водночас робить громадян «слабкими». Блер має на увазі ймовірність терористичних актів, що відбуваються в світі. Союзники можуть стати ворогами, і навпаки, хто був ворогом, може стати союзником (Наприклад, Німеччина після Другої світової війни).

Ми можемо припустити, що зумовленість цього жанру пов'язана з:

- об’єктивними властивостями події (факту) – поширення загрози терору та зброї масового знищення, які призводять до трагічних подій. Наприклад, вибухи в США 11 вересня 2001 р.;
- конкретними завданнями, які розв’язуються в процесі комунікації та світоглядними й індивідуально-психологічними особливостями особистості Тоні Блера. Він говорить про місію, яку повинні виконати дві держави: боротися за свободу, в результаті чого інші країни Європи приєднаються до виконання цієї місії.

Таким чином, жанр характеризується як клас комунікативних подій, в якому мова відіграє інтегральну роль, а дискурсивне співтовариство володіє не тільки набором соціальних цілей, але й одним або більше жанрами в комунікативному наближенні до своїх цілей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 432 с.
2. Blair T. Address to Congress Accepting Congressional Gold Medal. URL: https://www.americanrhetoric.com/speeches/tblaircongressionalgoldmedaLhtm.
3. Bhatia V. K. Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings. London: Longman House, 1993. 246 p.
4. Eggins S., Martin J. R. Genres and Registers of Discourse. *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. London: Sage Publications, 1997. Vol. 1. P. 230–256.
5. Swales J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Glasgow: Cambridge University Press, 1990. 240 p.

Наталія Тучина,
кандидат педагогічних наук, професор
Ігор Каминін,
кандидат філологічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
(м. Харків, Україна)

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Рушійними силами сучасного навчального процесу стають його суперечності між зростаючими вимогами суспільства до процесу навчання і

загальним станом цього процесу; між досягнутим студентами рівнем знань, умінь та навичок і знаннями, вміннями й навичками, необхідними для розв'язання поставлених перед ними нових завдань; між фронтальним викладом матеріалу й індивідуальним характером його засвоєння; між розумінням матеріалу викладачем і студентами; між теоретичними знаннями й уміннями використовувати їх на практиці та ін. [2]. Компетентнісний підхід, який панує в організації сучасної системи вищої освіти, передбачає формування у здобувачів вищої освіти цілої низки загальних і фахових компетентностей. Для майбутніх вчителів іноземної мови такими фаховими компетентностями є психолого-педагогічна, лінгвістична та професійно-методична. Дослідницька компетентність розглядається як загальна компетентність, що потрібна спеціалістам будь-якого фаху. Проте, вона одночасно є складовою психолого-педагогічної, лінгвістичної та професійно-методичної компетентностей, залежно від того, яку сферу своєї професійної діяльності досліджує вчитель.

У найбільш узагальненому тлумаченні термін дослідницька компетентність вживається на позначення таких характеристик вчителя як а) наявність дослідницької позиції і здатність організовувати свою роботу з її урахуванням; б) вміння проводити інформаційний пошук і застосовувати результати наявних досліджень у власній практиці; в) здатність самостійно планувати і здійснювати практичні дослідження [5].

Мета публікації – висвітлити особливості процесу формування дослідницької компетентності студентів на основі досвіду, набутого на факультеті іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

В психолого-педагогічній літературі виділяють декілька компоненти у структурі поняття дослідницька компетентність: 1) мотиваційно-ціннісний компонент, тобто сформованість певних ціннісних орієнтацій, мотивацій та позицій дослідника; 2) когнітивний компонент, а саме володіння системою наукових знань професійного та міждисциплінарного характеру; 3) діяльнісно-практичний компонент, змістом якого є володіння методами і методиками

науково-дослідницької діяльності; 4) рефлексивний компонент, який включає систематичну самооцінку, критичний аналіз і прагнення до самовдосконалення [1].

Узагальнюючи висновки дослідників та власний досвід організації процесу формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти, ми можемо виділити такі базові принципи цього процесу: поступовість; послідовність; циклічність; педагогічна і психологічна підтримка; урахування інтересів і схильностей студентів; добровільний вибір тем дослідження; дотримання вимог до дослідження; обов'язкове виконання взятих на себе зобов'язань; урахування тематики досліджень кафедр і факультету.

Розглянемо деякі принципи більш детально.

Принцип поступовості реалізується перш за все у тому, що у вищому навчальному закладі продовжується процес набуття знань і практичних навичок дослідницької діяльності, який починається ще у школі в процесі проєктної роботи і виконання інших завдань пошукового характеру. Поступовість також передбачає градацію від менш складних до більш складних видів роботи, від групових проєктів до індивідуального дослідження, від інформаційного пошуку до самостійного формулювання гіпотези і проведення дослідження.

Послідовність реалізується в поглибленні роботи над обраною темою від написання рефератів, узагальнень спостережень під час практики в школі, виступів на семінарах і конференціях, написання курсових робіт продовж навчання на рівні бакалавра і до виконання магістерського дослідження.

Циклічність виявляється в тому, що студент-дослідник, поступово просуваючись в роботі над темою, проходить декілька етапів, які співвідносяться з визначеними вченими етапами циклів дослідження і періодично повторюються на кожному подальшому рівні. Циклічність пов'язана з послідовністю і поступовістю і разом з ними відбиває динаміку процесу формування дослідницької компетентності студента.

Педагогічна та психологічна підтримка здійснюється протягом усього періоду навчання у закладі вищої освіти з боку наукових керівників, викладачів

методики навчання та інших професійно-орієнтованих дисциплін, керівників практики, вчителів-менторів. Така підтримка необхідна студенту для визначення теми дослідження, проходження його окремих етапів (пошуку інформаційних ресурсів, вибору методів і розробці інструментів дослідження, збирання даних і їх інтерпретації, тлумаченні та поширенні результатів). Важливо, щоб така підтримка не носила примусового характеру і спиралася на партнерські відносини із студентами.

Ідея студентоцентрованості виражається, з одного боку, в урахуванні інтересів і схильностей студентів і добровільному виборі тем дослідження, що є ще одним підґрунтям для створення індивідуальної освітньої траєкторії кожним студентом. З іншого боку, автономія здобувачів вищої освіти включає відповідальність студента за власну дослідницьку роботу, обов'язкове виконання взятих на себе зобов'язань, дотримання вимог до дослідження та термінів його проведення.

Процес формування дослідницької компетентності студентів буде відбуватися більш успішно, якщо він спирається на досвід науково-дослідницької роботи, накопичений викладачами кафедр факультету, напрямки і тематику їх досліджень. У сумісних дослідженнях народжується нова модель партнерських взаємовідношень між викладачами і студентами.

Досвід роботи за новою типовою програмою «Методика навчання англійської мови», розробленою в рамках міжнародного проекту «Шкільний учитель нового покоління» Міністерства освіти і науки України і Британської Ради в Україні [3], свідчить, що процес формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти відбувається поетапно: від підготовчого та інформаційно-пошукового через орієнтувальний і виконавчий етапи до аналітичного та узагальнюючого [4]. Зазначимо, що цей процес не закінчується після отримання диплому, і набуті знання і навички дослідницької роботи будуть використовуватися майбутніми вчителями впродовж їх професійного життя, допомагаючи їм стати справжніми агентами змін.

Одне з основних завдань закладів вищої освіти ми вбачаємо у підготовці вчителів, здатних до систематичної рефлексії і критичного аналізу навчально-виховного процесу і власної діяльності в ньому, об'єктивної самооцінки і застосування ефективних методів для дослідження різних аспектів навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття "дослідницька компетентність". *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць*. Випуск VII. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. С. 55-62.
2. Каменєва Т. М. Теоретичні основи навчання: Навчально-методичний посібник. Київ: МНУЦ, 2018. 282 с.
3. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с.
4. Тучина Н. В., Каминін І. М. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Актуальні проблеми функціонування мови і літератури в сучасному полікультурному суспільстві*: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Мелітополь, 25–26 вересня 2020 р.). Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2020. С. 256-259.
5. Andriessen, D. (2014). Praktisch Relevant én Methodisch Grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO (Practically Revelant and Methodically Thorough? Dimensions of research in higher professional education). Utrecht: Hogeschool van Utrecht. 218 p.

Turdagaliyeva Almagul Zheksenovna,
Head of the International Office
Atyrau Oil and Gas University named after Safi Utebayev,
(Kazakhstan)

CHALLENGES OF USING ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION IN HIGHER EDUCATION (EMI)

Abstract: *As a result of the internationalization of higher education around the world, many programs in non-English-speaking countries are transitioning to English-language instruction (EMI) to attract international students and staff, develop global skills in local students, and increase employability. This article considers the EMI implementation problems faced by universities.*

Key words: English as a Medium of Instruction (EMI), language proficiency, higher education, internationalization, pedagogy, curriculum.

The universities around the world are facing an internationalization process. Its transversal lines of action and research are partially encompassed in the term "English as a Medium of Instruction (EMI)". Using English as a medium of instruction (EMI) is gaining popularity in many universities in countries where English is not their native language. Simply, EMI is the use of English to teach academic subjects in countries where English is not the first language for the most of the population.

As a participant in the global market, Kazakhstan has also not spared this trend of academic internationalization. Over the last decade, higher education in Kazakhstan has undergone a period of significant change and growth. There are some Universities whose language of education is English. Many universities have groups in which specialized subjects are taught in English.

Why is EMI growing? For some universities, this is an opportunity to attract a wider range of students in terms of economics; or they believe that EMI offers great employment opportunities for students where a quarter of the population speaks English.

There are five main reasons why many universities are placing a lot of emphasis on EMI.

- Improvement of the students' English language proficiency. The assumption is that by learning selected courses in English, students will receive more opportunities to learn and use the language which will help them to enhance their English proficiency.
- The status of English as the lingua franca in the academic world. As the majority of academic publications are written in English, it is considered that it would be easier for educators to teach and for students to learn the subjects.
- The next reason is economic. Teaching academic subjects in English is seen as a way of attracting more international students which in turn helps to increase the universities' revenue.

- Increasing the level of employability of graduates. Knowledge of English is determined as a basic condition for increasing practical and professional skills of specialists on international markets.
- Another reason is the involvement in student exchange programs. In European higher education policy several interexchange programs open in a new tab. In most countries around the world the English provides a major impact on student mobility.

As the competition among international students grows, EMI can certainly help in attracting the students.

The role of EMI as an internationalisation strategy seems to be no major dispute. The main issue with EMI is whether it can improve students' English proficiency. To what extent does teaching academic subjects in English actually benefit students' English language proficiency? How prepared are the universities in implementing EMI policies? Are educators ready to use English as a medium of instruction?

Current requirements for the language proficiency of a specialist imply not only the ability to understand written and oral speech, as well as to write and speak, but also the ability to act effectively in a foreign language communication, which implies a higher level of language, speech and extra-language training.

But the practice of teaching specialized subjects in a foreign language to university students shows that there are a number of problems that affect the organization of the process, its content and the final result.

The following factors must be considered in the implementation of EMI in non-native English countries: s*tudents' motivation to learning academic subject in English, students' level of English language proficiency, lectures' level of English, lecturers' ability to teach EMI courses effectively*, i*nstitutional support for EMI.*

Students' motivation is a key to their learning success. Students with a positive attitude and motivation tend to do better. Students' language proficiency also matters. Several studies have shown that students with low proficiency in English may have

difficulty taking courses in English, resulting in poor performance in both English language proficiency and content learning.

Instructors participating in EMI courses must have an acceptable level of English proficiency and must know the pedagogical methods and techniques of teaching EMI courses.

For this reason, institutional support is vital. Lecturers must receive sufficient training not only to improve their English proficiency, but also to improve their teaching skills in teaching EMI courses. Collaboration between content experts and language specialists should also be initiated and practiced.

The concept of “internationalization of universities” is controversial. The internationalization of the university can be seen in the narrow sense of the word as attracting foreign students and teachers. However, internationalization can mean a lot more. The University strives to prepare its students for life in the international space, and for this, all these experiments and innovations are being introduced. But even here universities need a systematic approach. In this regard, there is a need for EMI. But, as stated earlier, are universities ready for such changes? Universities face many challenges.

Methodological problems are the most common problem. The world is changing at a rapid pace. EMI is also subject to rapid change, and anything a researcher claims to have discovered today can quickly become obsolete.

EMI simply describes the practice of teaching an academic subject in English, which is not the first language of the majority of the population.

In Kazakhstan, EMI exists in leading private universities. There are joint educational programs between universities in Kazakhstan and foreign universities within the framework of agreements on international cooperation. Most educational institutions face difficulties with EMI training resources as well as challenges in implementing EMI. Most of the experienced teachers do not speak English, and the younger generation with English proficiency has no teaching experience.

In conclusion, EMI is not just a new teaching tool, but also a way to introduce pedagogy and curriculum that are more in line with established global standards for teaching and assessment.

The scope of EMI is enormous. The reasons why universities are willing to face EMI are numerous and complex: to attract international students, to be better positioned in the university rankings, to increase revenue, to give our students the possibility to study abroad, to further student and staff career possibilities, to modernize universities or even to follow global trends of how universities are supposed to become more international .

In general, EMI institutions should adopt solid policies for decision-making, teaching modes, training, support, and also for convincing all university stakeholders of the need for innovating with EMI.

REFERENCES

1. Dearden, J. (2015). English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. London: British Council. Retrieved from https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_cover_option_3_final_web.pdf.Google Scholar

2. Dafouz, E. & Smit, U. (2014). Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. Applied Linguistics 37.3, 397–415.CrossRefGoogle Scholar

3. Тимофеева А.Б. EMI (English as a Medium of Instruction) – новая реальность или всего лишь новая аббревиатура? // XLIV Международная филологическая научная конференция. 2015

Таміла Філіппович,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ МЕТОДИКИ НА ЗАНЯТТІ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ У ЗВО

Застосування проєктної роботи − важлива практика, яка надає можливість здобувачам освіти набувати та застосовувати компетенції XXI століття. У сучасній педагогіці проєктна діяльність набуває особливого значення. Цей вид

діяльності широко застосовується у багатьох освітніх сферах та набуває усе більше прихильників, серед яких є і викладачі іноземних мов.

Класна аудиторія стає не лише місцем, де можна отримати теоретичні знання з мови, що вивчається (з граматики, фонетики, лексики і т.д.), а й місцем, яке дозволяє здобувачам вищої освіти досліджувати різні сфери та питання, в яких використовується мова. Тобто, студенти одразу отримують можливість використати отримані знання на практиці і зрозуміти для чого саме вони вивчають іноземну мову.

Проблемою навчання студентів на основі використання методу проєктів займались педагоги-дослідники: Ф. Бегьом [1], В. Биков [2], С. Генкал [3], П. Китайгородська [4], М. Кочетурова [5], О. Коберник [6], С. Купрікова [7], І. Олійник [8], Є. Полат [9].

Актуальність роботи обумовлена загальним інтересом до інноваційних технологій та проєктної технології зокрема як такої, що розвиває активне самостійне мислення та практичні навички іншомовної комунікації.

Для викладачів іноземної мови проєктний метод – це один із тих засобів, який допомагає досягти результатів у викладанні іноземної мови якомога ефективніше та швидше. Методи навчання неможливо використовувати як певні «алгоритми», викладач повинен бути креативним і вміти пристосовуватись до обставин навчального процесу [8, с. 23].

Н. Кочетурова виділяє такі особливості у проєктах, які використовуються при викладанні іноземної мови:

- мова повинна використовуватись у таких обставинах, які будуть нагадувати учневі умови реального життя;
- необхідність самостійної діяльності учнів. Діяльність може бути індивідуальною або груповою;
- обрана тема повинна бути актуальною і цікавою для учнів; необхідність зв`язку між темою і умовами реального життя;

• вибір матеріалу і завдань має відповідати обраній темі проєкту; представлений результат має бути наочним [6].

Безперечно, метод проєктів має величезну кількість переваг. Під час виконання проєктних робіт постерігається підвищення мотивації, адже студенти отримують право вибору, можливість самим контролювати процес і співпрацювати з іншими здобувачами освіти. Завдяки проєктній діяльності студенти засвоюють нові знання набагато швидше. Це відбувається завдяки творчому процесу під час пошуку вирішення поставленої проблеми [1, с. 42-43].

Але, зрозуміло, що метод проєктів має і певні і недоліки. Викладач забов`язаний знайти баланс між наданням студентам незалежності і контролем за адекватним структурування думок. Крім того, деякі учні можуть використовувати для виконання завдання не іноземну мову, а свою рідну і вчитель повинен контролювати використання іноземної мови. Певною проблемою може стати різний рівень мовної підготовки. Для того, щоб створювати і обговорювати проєкти, учні повинні мати певний багаж знань з лексики і граматики, яка стосується обраної для проєкту теми [8, с. 14].

Оскільки вивчення іноземної мови відкриває широкі можливості у застосуванні проєктної технології, кілька проєктів було реалізовано автором статті на заняттях з іспанської мови.

Це такі проєкти як «Екскурсія по Софіївці для гостей з Іспанії», «Національні страви України та Іспанії», «Віртуальна екскурсія містами Іспанії». Вашій увазі представлено зразок проєкту: «Екскурсія по Софіївці для гостей з Іспанії»

Цілі проекту: розширення кругозору студентів, активізація пізнавальної діяльності, мотивація студентів до пошуку нової інформації, набуття знань та умінь і застосовування їх в конкретній ситуації в реальному житті.

Коло учасників: академічна група студентів та викладач.

Підготовча робота: учасниками проєкту заздалегідь був складений перелік завдань, визначені ролі кожного з учасників, окреслене коло питань,

які варто охопити увагою, складено поетапний план підготовки проєктної діяльності.

Порядок роботи над проектом:

- розгляд теми *«Екскурсія по Софіївці для гостей з Іспанії»* на занятті з Практичного курсу іспанської мови;
- підбір та опрацювання відповідної лексики та граматичного матеріалу під час занять з іспанської мови;
- обговорення цілей, плану та термінів роботи;
- розподіл завдань і компетентностей;
- збирання інформації (про історичні події часів створення парку, постаті засновника парку С.Потоцького та його дружини Софії, архітектурні споруди парку, рослинний фонд і т. ін);
- складання приблизного переліку питань, які можуть зацікавити «іноземних гостей», що пов'язані з різними аспектами існування парку (історією створення парку, архітектурою, ландшафтним дизайном і т.ін);
- розподіл обов'язків, ролей («гід», «гості з Іспанії», «директор парку», «головний архітектор», «спеціаліст з ландшафтно-паркового дизайну»);
- власне проєктна фаза (реальна екскурсія в парку з побудовою комунікативної ситуації зустрічі іноземних туристів з гідом та представниками адміністрації парку. Під час дистанційного навчання це може бути уявна (віртуальна) екскурсія);
- підбиття підсумків [10, с. 248].

Застосування проєктної технології на практиці – це складна і велика за обсягом часу та ресурсів праця. Але дана форма організації навчального процесу приносить задоволення від позитивних результатів, підвищує інтерес до предмету, що вивчається, виявляє творчі здібності учасників проєкту, навчає працювати в команді, створює дружню атмосферу співпраці викладача та студентів, залишає неймовірні спогади.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бегьом Ф. Проект на уроці іноземної мови. К.: Основа, 2007. 45 с.
2. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: зб. наук. праць до 10- річчя АПН України* / Академія педагогічних наук України. Харків: «ОВС», 2002. Ч. 2. С. 182–200.
3. Генкал С. Є. Дидактичні можливості індивідуальних освітніх проектів учнів профільних класів. *Наукові записки ВДПУ. Серія «Педагогіка і психологія»*. Вінниця, 2005. № 14. С. 15–17.
4. Китайгородська П. Використання проектних завдань на уроках англійської мови. *ІМвНЗ*. 2003. № 5. С. 110.
5. Коберник О. М. Проектна діяльність у системі національно-патріотичного виховання учнів. *Рідна школа*. 2016. № 11–12. С. 13–17.
6. Кочетурова М. Метод проектів у навчанні мови: теорія і практика URL: http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php/
7. Купрікова С. В. Шляхи реалізації проектної методики при навчанні іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30).
8. Олійник І. П. Використання методу проектів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня. Котовськ, 2012. 23 с.
9. Полат Е. С. Нові виховні та інформаційні технології системи освіти. М.: Академія, 2003. 272 с.
10. Філіппович Т. М. Застосування методу віртуальної екскурсії на заняттях з іспанської мови. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Умань, 10 квітня 2020 р.). Умань: «Візаві», 2020.С. 247–250.

Ірина Холод
кандидат педагогічних наук,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Міністерство освіти і науки України вважає, що запровадження Державних стандартів початкової, базової і повної загальної середньої освіти, нових програм, новітніх технологій в освітній процес, вивчення іноземної мови з першого класу та другої іноземної з п’ятого класу потребує оновлення змісту та підходів до мовної та методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у закладах вищої освіти країни відповідно до Закону України від 05.09.2017 № 2145-VIII «Про освіту», зокрема, статті 7 («Мова освіти») та статті 18 («Освіта дорослих»).

Теоретичні та методичні аспекти професійної підготовки педагогічних працівників визначено у працях таких українських вчених як Н. Бібік, О. Дубасенюк, Н. Клокар, О. Пєхоти та інших. Важливість професійного удосконалення педагогічних працівників в контексті освіти дорослих доведено у науковому доробку О. Аніщенко, О. Волярської, Л. Лук'янової, Л. Хомич та інших. Методологічні засади покращення якості післядипломної педагогічної освіти висвітлено у працях А. Кузьмінського, В. Олійника, Л. Пуховської, М. Скрипник, Т. Сорочан, Т. Стеценко та інших.

Наявна практика підвищення кваліфікації педагогічних працівників спрямовані переважно на обласні інститути післядипломної освіти педагогічних працівників, проте згідно чинного законодавства післядипломної освіти педагогічних працівників може реалізовуватися на базі закладу вищої освіти як суб'єкта підвищення кваліфікації.

Метою статті є здійснити аналіз основних засад організації та проведення курсів підвищення кваліфікації учителів англійської мови на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини як суб'єкта підвищення кваліфікації.

Досліджуючи чинне законодавче забезпечення функціонування післядипломної освіти педагогічних працівників (Закони України, Постанови Міністрів, Державні стандарти освіти, Типове положення про атестацію педагогічних працівників та Накази Міністерства освіти та науки України), нами з'ясовано, що педагогічним працівникам надано право у виборі форм, видів та суб'єктів підвищення кваліфікації як в Україні, так і закордоном. Педагогічний працівник на власний розсуд обирає конкретні форми, види та суб'єктів підвищення кваліфікації, з урахуванням самооцінки своїх компетентностей і професійних потреб [1].

Також встановлено, що чинними визнані наступні форми підвищення кваліфікації: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), а також інші форми підвищення кваліфікації, які можуть поєднуватись. Основними видами підвищення кваліфікації є: 1) навчання за

програмою підвищення кваліфікації; 2) стажування; 3) участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо [1].

Варто зауважити, що в Україні упродовж багатьох років успішно проводяться семінари, майстеркласи, вебінари та навчальні онлайн курси з англійської мови такими міжнародними організаціями як Британська рада (British Council Ukraine), міжнародною асоціацією вчителів англійської мови (IATEFL), міжнародними освітньо-методичними центрами Cambrigde University Press та Dinternal Education, що надає належну методичну підтримку учителям англіської мови та визнається як вид підвищення кваліфікації.

На нашу думку, ці організації є надійними партнерами для впровадження зарубіжного досвіду навчання англійської мови як іноземної, оскільки вони забезпечують постійний доступ до зарубіжної методичної й навчальної літератури, ресурсів тощо. Тому, ми вважаємо, що внесені зміни щодо вільного вибору суб’єктів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками є об’єктивними та раціональними, як і індивідуальний вибір теми курсів підвищення кваліфікації.

Вивчаючи обсяг підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти нами з’ясовано, що він не може бути меншим ніж 150 годин впродовж п’яти років, при цьому обсяг щорічного підвищення кваліфікації педагогічного працівника закладу загальної середньої освіти не може бути меншим аніж 30 годин [1].

Згідно Положення про курси підвищення кваліфікації завданнями курсів в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини є формування методологічної та теоретичної компетентності педагогічних працівників, поглиблення їх соціально-гуманітарних і психолого-педагогічних знань, формування вмінь використання новітніх освітніх та інформаційно-комунікативних технологій в умовах Нової української школи.

Програма підвищення кваліфікації вчителів англійської мови націлена на формування низки компетентностей учителя XXI століття, а саме: професійно-

педагогічної, соціально-громадянської, інформаційно-цифрової, мовно-комунікативної та психолого-фасилітативної компетентностей [5].

Програма підвищення кваліфікації учителів англійської мови на базі факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини розроблена з урахуванням нової типової Програму з дисципліни «Методика навчання англійської мови», оскільки нова Програма рекомендує ряд інтерактивних навчальних підходів та технологій, як то – навчання на основі комунікативних завдань, використання ситуаційних досліджень, групових проектів, кейсів тощо. Основними складниками професійної діяльності вчителя є розуміння потреб учнів, планування та організація уроків, оцінювання рівня сформованості компетентності учнів, а також знання англійської мови, методики її навчання, керування власним професійним розвитком [5].

Перспективи подальших досліджень в означеному руслі вбачаємо у вивченні потреб учителів англійської мови та шляхів розвитку ЗВО як суб'єкта курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова каб. міністрів від 21.08.2019 р. № 800. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п#Text (дата звернення: 11.03.2021).

2. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. 2019.) URL: https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi (дата звернення: 11.02.2020).

3. Концепція розвитку педагогічної освіти: Наказ № 776 МОН України, 16.07.2018. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (дата звернення: 11.03.2021).

4. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти : наказ 36 від 15.01.2018 р. URL: https://imzo.gov.ua/2018/01/16/nakaz-mon-vid-15-01-2018-36-pro-zatverdzhennya-typovoji-osvitnoji-prohramy-orhanizatsiji-i-provedennya-pidvyschennya-kvalifikatsiji-pedahohichnyh-pratsivnykiv-zakladamy-pislyadyplomnoji-pedahohichn/ (дата звернення: 11.03.2021).

5. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. : Тип. програма. Івано-Франківськ : НАІР, 2020. 126 с.

Наталія Цимбал,
кандидат філологічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ДИФЕРЕНЦІЙНІ ОЗНАКИ ТЕРМІНА

Важливою проблемою дослідження термінології є дефініція та диференційні ознаки її основного поняття – терміна. Дослідники акцентують увагу на основній функції терміна – здатності виражати наукове поняття, вказуючи також і на інші властивості терміна, які є оптимальними для його функціонування в терміносистемі, цим він відрізняється від загальновживаної лексики. У поглядах мовознавців на склад і сутність термінів також спостерігається розбіжність через абсолютизацію однієї властивості, обмеженість аналізу лише мовою однієї певної науки, категоричність і неприпустимість компромісних, дихотомічних трактувань тощо.

У нашій роботі визначено такий склад диференційних ознак терміна: ***системність; тенденція до однозначності в межах термінологічного поля; відсутність експресії; наявність точної дефініції; стилістична нейтральність.***

Розглянемо їх сутність на проблемному рівні.

Системність. Уперше проблему системності термінологічної лексики поставив у своїх працях Д.С.Лотте, підкресливши в ній класифікаційну сутність. На його думку, термінологічна лексико-семантична система зумовлюється насамперед класифікаційними ієрархічними зв’язками між поняттями. Визначальною для термінології є системність на рівні «логосу», а не «лексику».

Погляди Д. С. Лотте знайшли підтримку і дальший розвиток у працях представників термінологічної школи В. В. Виноградова, Г. Й. Винокура, Б. М. Головіна, В. П. Даниленко, О. В. Суперанської, С. Д. Шелова та ін.

Так, О. В. Суперанська вважає, що терміни-слова групуються не в порядку, зумовленому системою певної мови, а у зв’язку з системністю науки, яку вони обслуговують, що створює особливу парадигматику, особливу сполучуваність, яка не спричинюється нормами мови. На думку Л.О.Симоненко, системність термінів повинна розглядатися у двох аспектах:

словотвірному та поняттєвому, причому поняттєва (логічна) системність не завжди збігається зі словотвірною. Е. Ф. Скороходько вказує, що системність лексики передбачає: системність плану змісту, тобто системність семантичного рівня лексики; системність плану вираження, тобто системність словесного наповнення, а також системність відповідності між планом змісту і планом вираження. Таке трьохаспектне розуміння, на нашу думку, найточніше відображає сутність поняття системності в термінології.

Системність прийнято вважати не тільки базовою ознакою термінології, а й основною вимогою до терміна. Тому головне завдання термінолога – працювати над підвищенням ***рівня системності*** термінолексики як на внутрішньому, так і на міжгалузевому рівні, хоч досягти абсолютної системності загалом неможливо.

Тенденція до однозначності в межах термінологічного поля. Така диференційна ознака термінів, як тенденція до однозначності в межах певного термінологічного поля, характеризує термінологічну одиницю конкретної галузі науки в аспекті рівності "знак – означуване". Тобто ідеальний термін не повинен мати синонімів і мусить бути однозначним. Проте повністю позбавитися неоднозначності неможливо, адже лексичний склад мови постійно розвивається, хоч працювати над проблемою треба систематично. Для цього, на нашу думку, термінолог повинен:

– знати структуру і систему мови взагалі;
– знати предметну галузь, володіти системою понять;
– розуміти системний характер лексики певної галузі;
– знати специфіку вияву семантичних явищ синонімії, полісемії в певній терміносистемі;
– визначити принципи і методи опрацювання термінологічної лексики конкретної галузі науки;
– координувати свою роботу на міжгалузевому рівні.

Наявність точної дефініції. Наукове визначення (дефініція) терміна як виразника наукового поняття певної галузі наук є його незаперечною ознакою. Проблема лише у доборі певного типу та правильному формулюванні дефініції. Погляди на проблему дефінування викладено у працях І. Н. Волкової, О. С. Герда, Т. Р. Кияка, Н. Ф. Непийводи, С. Е. Нікітіної, Т. В. Радзієвської, О. О. Реформатського, Е. Ф. Скороходька, С. Д. Шелова. У науці об'єднуються логічний і лінгвістичний аспекти теорії дефініцій, що не зовсім правомірно.

Конкретна мета роботи (укладання словників, термінологічних стандартів тощо) зумовлює вибір того чи іншого типу дефінування.

З відомих типів (родо-видова, партитивна, квазіродова, операціональна та ін.), в термінологічній практиці найчастіше використовується родо-видова, яка спирається на два складники: 1) вказівка на найближчий рід; 2) вказівка на видову відмінність.

Формулюючи дефініції термінів певної науки за цим принципом, можна домогтися високого рівня системності термінології, її точності та однозначності, адже термін вважається членом термінологічної системи тільки тоді, коли до нього застосовна дефініція *через найближчий рід і видову відмінність*.

Стилістична нейтральність. Оскільки термін має чітку дефініцію, він є стилістично нейтральним (незалежним від контексту) в термінологічному полі. Як зазначає С.О.Карцевський, значення наукових термінів зафіксоване раз і назавжди, завдяки тому, що вони включаються в **систему** ідей. За межами конкретного термінологічного поля термін може втратити свої ознаки і змінити значення – детермінологізуватися. Але, якщо йдеться про використання терміна певної галузі знань у тексті іншої наукової субмови, зміни значення, як правило, не відбувається. Наприклад, у фармакології користуються термінами органічної хімії, адже це складові лікарських препаратів, не змінюючи їх визначень. Такі терміни називають “залученими” (термін В. М. Лейчика). У випадках, коли значення терміна, використовуваного в іншій галузі, змінюється відповідно до системи понять терміносистеми-реципієнта (лексико-семантична деривація), утворюються “міжгалузеві” омоніми (термін О.О.Реформатського). У практичній роботі з термінологією, щоб не виникло неоднозначностей, треба враховувати функціонування термінологічних одиниць за межами термінологічного поля і, навпаки, термінів інших терміносистем у складі досліджуваної терміносфери.

Відсутність експресії. За традицією прийнято вважати, що терміни відзначаються відсутністю експресії (О. О. Реформатський, В. П. Даниленко, Л. О. Симоненко та ін.). Науковим текстам властива сувора логічність викладу і об’єктивність як ознака наукової творчості, тоді як художня творчість суб’єктивна і, відповідно, насичена емоційно-експресивними відтінками. Проте у термінологічній лексиці є значна кількість лексем, які стали термінами внаслідок вторинної номінації понять, тобто мотивуються їх первинними

назвами з суфіксами суб'єктивної оцінки (наприклад: у біології: *пилок, щиток, мозочок, коваделко* тощо, у хімії: *водневий місток, нейтрино* (укр. *нейтрончик*) тощо). Якщо в розмовному мовленні, в інших сферах ці слова відзначалися експресивністю семантики, то в науковій за її законами будь-які суб'єктивні відтінки значення втратилися. З експресивністю пов'язана проблема розрізнення термінів і професіоналізмів у складі мови науки. Професіоналізми, як і терміни, позначають наукові поняття, але їм властива функціонально-стильова обмеженість уживання та наявність емоційно-експресивних конотацій: терміни вживаються у книжному варіанті наукової мови, а професіоналізми – в розмовному як просторічні відповідники термінів.

Nadiia Sheverun,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
National Transport University
(Kyiv, Ukraine)

BUSINESS STANDARDS IN THE VOCABULARY OF TELEPHONE CONVERSATIONS IN ENGLISH

A telephone lately became one of the major means of communication. Today by phone both personal and business conversations, negotiations, time of the business meeting comports are conducted. Researchers assert that in the last few years middle duration of telephone conversation increased three times, though the volume of information that is passed remained the same. Psychologists consider that time of telephone conversations increases, in particular, due to the emotional colouring.

A research aim consists in the exposure of features of English-language business telephone conversations. Telephone conversation is always more difficult to conduct, so as it is such method of communication, when we are divided by information from each other only by means of words and can not pass information facilities of mimicry and gestures. At such communication we are oriented only on voice of man and try to listen to intonation, catch every word and quickly to pick up necessary phrases for retroaction. For example, if we have a call with a business-keypal or pen pal, and this person speaks only

English. To all other problems can be added some problems with connection, and naturally, that it easily to lose one's head in such situation, to lose the filament of said, feel shy to ask again an interlocutor and doom itself to the complete failure.

However it does not cost to lift panic, in fact it is a not tragedy, and for help such phrases can be used: *This is a bad connection. Please hang up and I'll call you back. – Зв'язок дуже поганий. Будь ласка, покладіть трубку, і я Вам передзвоню. There's a lot of background noise. I can't hear you very well. Can I call you back? – Тут багато стороннього шуму. Я Вас погано чую.*

The methodology of research is to investigate the specifics of business standards in the vocabulary of telephone conversations in English. In telephone conversation our task is to show a confidence and thus to produce on an interlocutor the kind impression, that is formed for the first 30 seconds of communication. Mainly try to concentrate and avoid easy panic, otherwise your trembling voice can play against you, and, control above a situation will be lost, and to renew a former trust it will go out hardly. Remember – it is better to warn an error, than to correct it!

At some time it could even seem for you that an interlocutor did not understand you, and it maybe so, because he needs time too in order to get used to your intonation, pronunciation and speed of language. And maybe, an interlocutor will ask you to repeat something several times, that is why it will be useful to write on a separate paper what you want to say, not hammered together from an idea during conversation (write down what you are going to say).

You also have a right to ask again, if something was missed out from conversation, in fact it fully naturally, and next phrases will come to help: *Sorry, I did not catch you. – Вибачте, я Вас не зрозумів. Could you repeat your last phrase, please? – Не могли б Ви повторити останню фразу, будь ласка?*

By phone you can sometimes ask to dictate the name or last name on letters, for this purpose we can use Spelling (dictate letters how they sound in the alphabet of English) or international intercode (in case if you are quite not heard). Every letter is associated with a certain word, and we will name these words, in order to avoid errors in writing. For example: *Peter Johnson*. So you say: *Papa Echo Tango Echo Romeo*. And then: *Juliet Oscar Hotel November Sierra Oscar November*.

It is important to own a thematic vocabulary in order to say a necessary phrase in time, so obtained results of our research is the generalisation of the standard cliches, stated in below expressions that should be memorized.

So, if you greet and introduce yourthelves: *Hello, Alex. Nick is speaking. – Привіт, Алекс! Це – Нік. It's Daryna here. – Це Дарина. Hi! This is Andrew. – Привіт, це Андрій.*

When you invite to the telephone: *May I speak to Denn? Будьте ласкаві Дена! Could / Can / May I speak to ..., please? – Можу я поговорити з ..., будь ласка? Is Helen in? – Олена на місці?*

When you answer that a person is not in place: *I'm afraid he's out at the moment. – Боюся, що його немає зараз. He is not here. – Його немає. I am afraid he's in a meeting now. – Боюся, він зараз на нараді. She is not in the office at the moment. – Її зараз немає в офісі. He is talking on another phone now. – Він зараз говорить по іншому телефону.*

If you ask and answer, when a person will return: *He'll be back in 20 minutes. – Він повернеться через 20 хвилин. When will he be in? – Коли він буде? In about 2 hours. – Години через 2. She'll be back in an hour. – Вона буде через годину.*

When you ask about possibility to ring up: *Try calling again later. – Спробуйте передзвонити пізніше. Could you call again a bit later, please? – Ви могли б передзвонити трохи пізніше? Can you call me back, please? – Не могли б Ви мені передзвонити, будь ласка?*

When you ask and name a telephone number: *My telephone number is ... – Мій номер телефону ... Can you leave your phone number, please? – Не могли б Ви залишити свій номер? What is your telephone number? – Який Ваш номер телефону? You can reach me at ... – Ви можете зв'язатися зі мною за номером ... Call me at ... – Зателефонуйте мені на номер ... Could I get your phone number, please? – Можу я дізнатися Ваш номер?*

When you ask and offer something to report: *May I take a message? – Що я можу передати? What message would you like to leave? – Що б Ви хотіли передати? Would you like to leave a message? – Ви хотіли б залишити інформацію? Can you, please, tell me ... – Скажіть, будь ласка ... Is there any message? – Що-небудь передати? Could / Can / May I take a message? – Я можу йому щось передати? Tell him I will call in the evening, please. – Скажи йому, що я подзвоню ввечері, будь ласка.*

When you answer on a request: *I'll make sure he gets the message. – Я простежу, щоб він отримав Ваше повідомлення. Yes, certainly, I'll pass on your message. – Так, звичайно, я передам Ваше повідомлення.*

When you apply with a request to repeat: *Could you, please, repeat that? – Повторіть ще раз, будь ласка. I'm sorry I can't hear you very well. – Вибачте. Я погано Вас чую. I'm sorry, I didn't get that. Could you say it again, please? – Вибачте. Я не зовсім зрозумів (а). Не могли б Ви повторити сказане? Can you repeat, please, what you said? – Повторіть, будь ласка, сказане.*

When you suggest to ring up: *Please, call again … – Передзвоніть, будь ласка …*

When you apply with a request to wait: *Hold on a minute … – Зачекайте хвилинку … Please hold. I'll just put you through. – Зачекайте, будь ласка, я зараз Вас з'єднаю. Can / Could you hold the line, please? – Не вішайте трубку, будь ласка. One minute … – Хвилинку …*

When you ask for a telephone number: *Do you know the number for …? – Ви знаєте номер …? Please give me the telephone number of … – Дайте, будь ласка, номер телефону … Could you tell me the number for …? – Ви могли б сказати мені номер …?*

If you have a bad connection: *Sorry, it's too noisy here today. – Вибачте, тут сьогодні дуже шумно. This is such a terrible line (It's a really bad line). I can't hear a thing. – Я нічого не чую – жахлива зв'язок. The line just went dead. – Роз'єднані. This line is so poor. – Дуже погана лінія.*

When you ask to talk more loud: *Sorry, can you speak up? – Вибачте, Ви могли б говорити голосніше? Can you speak a bit louder, please? – Не могли б Ви говорити трохи голосніше?*

When you report about a necessity to charge a telephone: *I need to charge up my phone. – Мені потрібно зарядити телефон. need to recharge my mobile. My battery's very low. – Мені потрібно підзарядити телефон, акумулятор майже сів. My battery's about to run out. – Моя батарея майже розрядилася.*

If you dialed wrong number: *You must have misdialed. – Ймовірно, Ви помилилися номером. You dialed the wrong number. – Ви набрали невірний номер. I must have got the wrong number. – Повинно бути, я помилився номером.*

When you ask to send for e-mail: *How about sending me it by email? – Може, надішлете мені це по електронній пошті?*

For completion of conversation: *It's been nice to talk to you. – Було приємно з Вами поспілкуватися. Look forward to hearing from you soon. – Чекаю з нетерпінням наступного Вашого дзвінка.*

Thus, for conclusion we can mark that business telephone conversations always occupied the substantial segment of time in business communication. The number of advantages were introduced with appearance of telephone connection, and first of all it is speed of information exchange. In any case business telephone conversations refer to officially-business style and execute the functions of informing (report), refuse, suggestion, apology and others like that. However the basic discursive specific of business telephone conversation standard is cliched character of language.

Оксана Шпарик,
кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)

SELFIE – ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ САМОРЕФЛЕКСІЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Побудова дієвої освітньої політики в галузі цифровізації загальної середньої освіти є одним із важливих факторів для покращення якості шкільної освіти. Необхідною умовою для розробки такої політики є аналіз діяльності закладів освіти щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі. Задля підвищення своєї спроможності до інновацій та ефективного використання всього потенціалу цифрових технологій, європейські освітні заклади переглядають свої організаційні стратегії.

Метою дослідження є висвітлення європейського досвіду з цифровізації освіти та ефективного впровадження цифрових технологій у освітній процес для окреслення перспектив використання в Україні.

Європейською комісією у співпраці з групою європейських шкільних експертів та науково-дослідних інститутів у 2018 р. було ініційовано і впроваджено у практику платформу SELFIE, яка допомагає школам оцінити наскільки ефективно вони використовують цифрові технології у викладанні,

навчанні та оцінюванні. Цей онлайн-інструмент було розроблено на основі «Плану дій з цифрової освіти» (2018). До установ-партнерів належать Європейський фонд підготовки кадрів, Європейський центр розвитку професійного навчання (CEDEFOP) та Інститут ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті.

За допомогою SELFIE можна всебічно проаналізувати та зробити обґрунтовані висновки про результати діяльності шкільного колективу, визначити проблеми та намітити подальший шлях розвитку. Однією з основних властивостей є те, що він допомагає розставити пріоритети для забезпечення якості внутрішнього освітнього середовища. Його результати можуть висвітлити такі питання, як: де школа ефективно використовує технології і де може вдосконалюватися? чи має шкільна адміністрація бачення того, як вона хоче використовувати технології, і якщо так, чи знають про це співробітники та учні? як краще розподіляти фінансування?

SELFIE анонімно збирає інформацію від учнів, вчителів та адміністрації школи про те, як конкретний заклад освіти застосовує цифрові технології, а потім компілює результати в інтерактивному звіті, який надає як поглиблений аналіз, так і швидкий огляд сильних та слабких сторін. Для цього використовуються короткі запитання та проста шкала відповідей, на які потрібно близько 20 хвилин. Більш того, кожна школа може налаштувати інструмент під себе – обирати та додавати запитання відповідно до своїх потреб. Звіт може допомогти у саморефлексії навчального закладу й у розробці покрокового плану дій щодо впровадження інновацій в школі.

На більш пізньому етапі SELFIE можна застосувати для оцінювання прогресу та імплементації плану.

SELFIE регулярно оновлюється новими функціями на основі відгуків користувачів. Останній випуск включав питання, пов’язані з дистанційною освітою. На сьогоднішній день інструмент доступний 31 мовою, є безкоштовним для використання початковою, середньою чи професійною школою. SELFIE може використовувати будь-яка школа – не лише ті, які мають

розвинуті цифрові інфраструктури, обладнання та технології. Опитування можна пройти за допомогою комп'ютера, планшета чи смартфона. Тож інструмент отримав широку підтримку з боку міністерств освіти та інтерес понад 650 тис. студентів, викладачів та керівників шкіл.

Отже, SELFIE допомагає школі приймати зважені рішення, переглядаючи та постійно вдосконалюючи використання цифрових технологій для викладання, навчання та оцінювання. Інструмент широко використовується в більшості Європейських країнах і є доступним для активізації процесу цифровізації шкільної освіти. Тож українським освітянам також доцільно звернути увагу на нього при проведенні інституційного аудиту в закладах освіти та для проектування їх цифрової освітньої політики.

Світлана Шумаєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ПОГЛЯДИ АМЕРИКАНСЬКИХ ФАХІВЦІВ ЩОДО СТРАТЕГІЧНИХ ТА МЕТОДОЛОГІЧНИХ МОДЕЛЕЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Питання стратегій і методик вивчення мови завжди перебувало у полі зору американських педагогів, зазнаючи при цьому значних змін. Так, раніше при навчанні перекладу увага, головним чином, зосереджувалася на його точності з рідної мови на іноземну. Проте, згодом, акцент змістився в бік комунікативності [1]. При вивченні іноземних мов американські фахівці використовують різні моделі. Так, Крашеном (Krashen) була запропонована модель, яка спочатку мала назву *Моніторингова*, потім автор змінив назву на *Установочну*, а згодом і на *Модель доступності* [2]. Відповідно до моделі велика увага надається інтелектуальним процесам, що відповідають за вивчення мови. Модель Доступності Крашена базується на теорії вивчення мови на рівні підсвідомості, і не є усвідомленим вивченням. Автор розглядає свою модель як лінійний процес, який не лише встановлює причинно-

наслідкові відносини між впливом і засвоєнням, а і стверджує, що граматична структура мови засвоюється в певному порядку, зводячись таким чином до засвоєння. Америмканські науковці Хатч та Лонг абсолютно не згодні з моделлю Крашена на основі установок, відповідно до якої учні спочатку вивчають структури, а потім використовують їх у розмовній мові, вони, навпаки, впевнені, що спочатку учні вчаться організовувати розмову, взаємодіяти вербально, і лише потім вирішують для себе, які синтаксичні структури вживати. Було виявлено, що в ході розмови між носієм і не носієм мови виникає більше модифікацій інтерактивності, ніж в установках, які пропонує лише носій мови. Ларсен Фріман і Лонг довели, що інтерактивний метод є більш ефективним, оскільки задіює і внутрішні фактори, і фактори навколишнього мовного середовища. Як опозиційна, вважається і *соціокультурна* теорія, запропонована Виготським [3], відповідно до якої вивчення іноземних мов є соціально обумовленим процесом. Мова є культурним артефактом, який виступає посередником у соціальній та психологічній діяльності.

Оксфордський словник 1990 року визначає термін «*стратегії вивчення мови*» як специфічні дії, які використовує учень з метою легшого, кращого, швидшого засвоєння нових мовних ситуацій. А видання цього словника за 2003 рік пропонує додавати специфічні інклюзивні стратегії під час вивчення іноземних мов. Ці стратегії умовно можна поділити на 6 основних категорій, до яких належать: пам'ять, когнітивне мислення, компенсувальна поведінка, метакогнітитвне мислення, емоційна і соціальна поведінка. Враховуючи ці категорії вчитель може ефективно навчити іноземній мові і дітей, які не мають навчальних труднощів і тих, у кого такі труднощі виявивлені. Проте, спеціальних досліджень, які б допомогли майбутнім вчителям іноземних мов зрозуміти різницю між поняттями «труднощі у засвоєнні» і «труднощі сприйняття мови», проведено не було. А якщо така тематика і має місце, то вона стосується скоріше теоретичної сторони питання, а не практичної. Як зазначають Кейс і Тейлор, навіть теоретично майбутні вчителі не знають

конкретно, якими знаннями, що стосуються вимови, синтаксису, семантики вони повинні володіти, щоб мати змогу розрізняти, приміром, артикуляційні розлади у дітей [4]. Відпрацювання зразків вимови, їх синтаксичні і семантичні особливості, зазвичай, є обов'язковою практикою вивчення будь якої мови, на які, як правило, відводиться чимала частина часу підготовки майбутніх вчителів, проте їх не вчать працювати з дітьми, які можуть не вимовляти, плутати, спотворювати або додавати певні звуки мови, так само, як і не вчать як правильно підтримувати таких дітей. Отже, як бачимо, незважаючи на те, що концептуалізація інклюзивної освіти стає все більш складною, фокус все ще залишається на учневі, який має певні освітні потреби, а не на повній картині інклюзивної освіти [5].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Krashen, S. Some issues relating to the Monitor Model. In H. D. Brown, C. Yorio and R. Crymes (Eds.) Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice. Washington: TESOL, 1977. pp. 144-158.
2. Vygotsky, L.S. Thought and language. Cambridge, MA: Massachusetts Institution of Technology Press, 1986. URL: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/10384/7_703_061.pdf (Last accessed: 30.10.2020).
3. Case, R.E., & Taylor, S.S. Language difference or learning disability?: Answers from a linguistic perspective. The Clearing House, 2005. January/February. pp. 127-130.
4. Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S., & Christensen, C. Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. Review of Research in Education, 2006. 30. pp. 65-108.
5. Pugach, M.C., & Blanton, L.PA framework for conducting research on collaborative teacher education. Teaching and Teacher Education, 2009. 25. pp. 575-582.

Iryna Shcherban,
PhD in Education, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

ACTIVITY-BASED LEARNING AS THE BASELINE FOR CREATIVE AND CRITICAL THINKING SKILLS ENHANCEMENT

Learning spaces significantly affect the way humans learn. Being able to think critically, problem solve and innovate are cornerstones of the modern job market.

Nowadays educators recognize the importance of activity-based learning as an essential learning technique for the acquisition of knowledge and skills.

Activity-based learning is considered as the process of learning by doing. As opposed to asking kids to simply listen and take notes, activity-based learning encourages students to actively participate in their own learning experience through practical activities such as problem-solving and independent investigation [3].

This learning method plays an important role in upcoming interactive learning courses. In recent years there has been an increasing emphasis placed on the design of new learning spaces and their impact on learning by such researchers as T. Arentze, M. Bassett, A. Festus, P. Freyberg, R. Gillies, A. Henrico, R. Osborne, N. Ranganath, W. Superfine and others.

Professor R. Beichner from North Carolina State University identifies three reasons for learning spaces changing. First, the world is rapidly changing, and students expect more connection with information, technology and people as they learn; for example, the removal of mobile technologies during classes contradicts what students are used to and has little relationship to their everyday practices. Second, information is often required to be accessible wherever and whenever needed; the connectivity of smartphones and tablets enable them to provide information in a matter of seconds. Third, learning spaces change because students change. The ways students remember, locate and modify information is transforming significantly. Educators no longer hold the monopoly on information, which means that students increasingly seek answers beyond the teacher [1].

Activity-based learning as the baseline for creative and critical thinking skills enhancement has many benefits, including:

Helping students memorize information – By encouraging students to get physically and mentally involved in the learning process, activity-based learning helps them learn and retain information.

Encouraging students to be independent and inquisitive – Activity-based learning focuses on independent investigation and analysis. By asking students to work on their own and/or in small groups, this teaching method encourages them to

be independently inquisitive, think critically, and learn from their own experience. This self-directed learning process in turn supports their acquisition of knowledge outside (as well as inside) the educational environment.

Supporting social development – activity-based learning encourages students to take responsibility for their own learning experience, group-based activity work also helps students develop teamwork and social skills.

Emphasising the relevance of educational material – activity-based learning helps students understand the 'real-life' relevance of learning material by encouraging them to explore and solve realistic problems and scenarios.

Encouraging students to express themselves in different ways – activity-based learning encourages students to be creative in the way they express their knowledge. This learning method provides students with the opportunity to express what they have learnt through the act of doing as well as through the act of verbal presentation [3].

The activity-based learning methods appeal to a wide range of different senses and also appeal to individual's varied learning styles. Different activities can be identified and tried in the skills thereby increasing the students' interest in learning process. The activity-based learning plays a key role in developing the critical and creative mind of students.

To make learning interactive and interesting, short activities should be included in the learning of language. This gives more scope for listening to English conversations, developing one's own vocabulary and skill of speaking. Teachers should have an opportunity to apply the checklist as a way of deciding whether some activities are suitable for their teaching purposes. Such activities as brainstorming (done individually on paper or in a group, orally or on the blackboard), word/sentence building jigsaw method (studying narrative material), twenty questions game, etc. help students to reinforce the grammar techniques in their mind and also later relate them into real life situations [2].

The activity-based learning methods have great advantages as it is appealing to a wide range of different senses and also appeal to individual's varied learning styles.

Different activities can be identified and can be tried in the skills thereby increasing the students' interest in learning process. The activity-based learning plays a key role in developing the critical and creative mind of students. The activity-based learning methods have great advantages as it is appealing to a wide range of different senses and also appeal to individual's varied learning styles. There are many activities which a language teacher could exploit in the classroom, which could create a free, frank and interactive atmosphere. In activity-based learning the learners have the opportunity to construct their own conceptualization and finds solutions to problems. The learner is exposed to a problem solving situation and meaningful learning takes place when learners are able to identify, justify and defend their ideas. The teacher acts as a facilitator of learning who creates an environment for students to question, exchange personal views and critically evaluate others' views and ideas.

REFERENCES

1. Beichner R. History and evolution of active learning spaces. *New Directions for Teaching and Learning.* 2014 (137). P. 9–16. https://doi.org/10.1002/tl.20081. (дата звернення: 26.02.2021).
2. Thayniath S. Activity Based Language learning in the classroom – An Effective Learning Method. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*. 2015.Vol. III. Issue V. P. 33-40. URL: http://ijellh.com/papers/2015/July/03-33-40-July-2015.pdf (дата звернення: 1.03.2021).
3. The benefits of activity-based learning. URL: https://www.stemmates.com.au/our-blogs/activity-based-learning (дата звернення: 25.02.2021).

Olha Yalovenko,
PhD in Philology, Associate Professor
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

GENDER SPECIFICS IN JHUMPA LAHIRI'S "MRS. SEN'S"

The study of gender is important in the modern literature discourse. The differences between the adaptation of men and women to the new cultural environment are clearly seen in Jhumpa Lahiri's writing (an American author of Bengali origin). Yes, men`s purpose is to realize their "American dream", as most of them emigrate for scientific and often academic purposes (an example is the husband

from “Mrs. Sen’s”). Like Bengali families, men have every right to make all the important decisions in the family. The features of Indian women's adaptation to the new culture are seen not only in overcoming the language barrier, but are traced in everyday life and in relations with men.

Women have completely different adaptation experiences. The problem of gender relations is traced to the identity crisis of the Indian woman in America, who balances between cultures and lives in two worlds: wants to be American and at the same time not forget her “desh” (literally “homeland” in Bengali).

Gender problem in Jhumpa Lahiri`s writing was studied by T. Arianto (Indoctrination Against Women in “The Lowland” by Jhumpa Lahiri), S. Chattopadhyay (Crossing Border in search of “Home”: Gender and Empowerment in Jhumpa Lahiri`s “The Namesake”), S. Dar (The Portrayal of Women as Rebels in the Literary Works of Jhumpa Lahiri and Bharati Mukherjee), S. Mehta (Exploring Gender in the Literature of the Indian Diaspora), D. Shanmugam (Portrayal of Indian Women in Jhumpa Lahiri`s “Unaccustomed Earth”), E. Vojdani and V. Rahiminezhad (Gender and Social Issues in Persian translation: A Case Study of Jhumpa Lahiri`s “The Namesake”) and others.

In J. Lahiri`s writing gender mobility is not due to political influence; women often follow their husbands in search of a better life, in order to achieve financial independence. J. Clifford expressed an interesting opinion in this context, noting that a “good journey” (heroic, educational, scientific, adventure, chivalrous) befits men. Women are kept from serious travel. And if they go to distant lands, it is mainly for the company or, as an exception, [they] are forced to accept, imitate or secretly protest against the rules and experiences that belong to men” [1, p. 32]. This, in fact, is what Mrs. Sen does (the story protagonist); she follows her husband to foreign America and realizes that she was “brought” here as a thing: “[h]ere, in this place Mr. Sen has brought me, I cannot sometimes sleep in so much silence ” [2, p. 115]. For Mrs. Sen, life in America is very different from life in Calcutta.

Lahiri shows her heroines mainly through internally lonely, offended and unhappy women who lack the opportunity to express themselves as individuals

(except in the family). Lacking the choice and self-realization, most characters (women) remain lonely in American apartments that are still foreign to them. That is why women find refuge in the past and avoid the present, and result in they continue to be in the symbolic "cage" of their American apartment.

The story shows a stereotypical image of an Indian woman who "sacrifices" herself and stays hopeless in her own, but in fact someone else`s American apartment. Mrs. Sen never thought she would be so far from home. She understands that everyone but her wanted her to adopt American reality: her husband, who wanted her to learn to drive, the policeman who didn't arrest her and didn't ask to pay the fine for the car accident, and the fishmongers, who always left orders for her. It all depended on Mrs. Sen`s efforts and desires.

M. Trinh emphasizes that "if a woman is not forced to leave home by economic hardship, her mobility is limited. Transcultural, specifically class and gender movements have been almost inaccessible to women for centuries, so every woman who has travelled has become an outcast for her family, society, gender" [3, p. 15]. Mrs. Sen accepts new life`s realities, but she is still alone: she realizes that there is no more return home, as there are no real friends, and her husband is constantly busy at work.

The heroine adapts to American life and at the same time "holds on" to her culture and home values. Describing the collection characters ("Mrs. Sen`s" is a part of the "Interpreter of Maladies" collection), S. Raj notes: "physically they are in America, but mentally in South Asia. They deal with loneliness and dislocation, cultural displacement, a sense of identity and belonging to Indian and American cultures, taking into account the small details" [4, p. 460]. Mrs. Sen is a good example in this way: she compares two cultures and constantly tells her life stories. Speaking at home, she means there, in India, not in America, where she is at the moment: "At home, you know, we have a driver; Everything is there" [2, p. 125, 126].

In Lahiri`s writing, food and clothing are directly related to gender issues, because family, not public life has always been the primary thing for an Indian

woman. Her education was the second thing; first of all, a woman from India was evaluated for her culinary skills.

Being in America, the women must learn to live away from their families, as well as to adopt new cultural habits for raising children, cooking and other household chores. As a true Bengali woman, Mrs. Sen spends most of the day in the kitchen and carefully monitors the cooking process. Getting used to America, she follows everything that meets Indian social norms (she cooks, does not drive a car, does not call her husband by name, etc).

Lahiri's female characters, in particular Mrs. Sen, often "fight" for space and place in the new cultural environment, but still they stay limited within their cultural norms. Unlike her husband, who settled well in America and was successful in his career, Mrs. Sen still does not feel completely at home, even after many years in America. India, especially Calcutta, is a very special and "own" place for her; it is a home, while America is simply a country of her temporary residence.

In almost every her work, the writer addresses the family problem and shows that the main female vocation to be an exemplary wife, mother, daughter is not inferior to the public purpose. Lahiri`s female characters are ordinary women who seek to find their place in life and happiness in the family, as family plays an important role in an Indian woman`s life.

In Lahiri's writing, female images play an important role in the plot-compositional construction, act as their ideological center, and are an expression of the author`s ideal; these images have an important semantic and emotional load. Lahiri successfully feels the natural features of women's style. Her works are valuable primarily because they skillfully reproduce the female immigrant world`s view, the features of female character, language, thinking, imagination are reflected psychologically convincingly.

We notice that gender specificity is seen in the role of "invisible existence": heroines are associated with maids who can cook dinner and wash socks only. Unlike men, the assimilation process is much more difficult for women. Often Lahiri shows the material dependence of women on men. The problem of gender relations is also

associated with the decline of family values, where marriage becomes a temporary matter.

Despite the symbolic “escape” to a new cultural environment, women images lack the inner freedom because they “fall out” of the usual cultural environment. The heroines find themselves in a labyrinth of a bizarre world (Mrs. Sen is in the so-called “cultural whimsy”), full of “cultural confusion”. There is a “thickening” of cultural and spatial coordinates in terms of composition, which is characteristic of the transcultural poetics of Lahiri`s works.

Women communicate in Bengali only, they embarrassed when meet a man`s eyes (it is unacceptable for an Indian woman to look a man in the eye). They feel not only moral, but also internal discomfort, a symbolic “mismatch” of Indian and American cultures, resulting in a conflict of internal consciousness with the realities of American modernity.

REFERENCES

1. Clifford J. Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century. Cambridge, MA: Harvard UP, 1997. P. 25–32.
2. Lahiri J. Interpreter of Maladies. Boston, New York: Houghton Mifflin Co., 1999. 198 p.
3. Trinh T.M. Other than My Self/My Other Self. *Travellers’ Tales: Narratives of Home and Displacement*. Eds. Robertson G. et al. London: Routledge, 1994. P. 15-34.
4. Raj S.A. Cultural Alienation in Jhumpa Lahiri's Short Stories Interpreter of Maladies. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, Volume 4, Issue 1. January 2016. P. 459-470.

Тетяна Яськів,
магістрантка ІІ курсу,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ДИДАКТИЧНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Мета дослідження – визначити лінгводидактичний і методичний потенціал соціальних мереж в розрізі їхнього застосуванні на уроках англійської мови в старшій школі.

Отримані результати. У другій декаді XXI століття соціальні мережі в Інтернеті міцно закріпилися в повсякденному житті людей і стали його невід'ємною частиною. Наразі відкриваються все нові можливості для використання соціальних мереж не лише в повсякденному спілкуванні, але і в освіті (дистанційне або самостійне навчання), роботі, бізнесі та інших сферах життєдіяльності. Крім надання ексклюзивної можливості отримання інформації безпосередньо з джерел засобів масової інформації, соціальні мережі дозволяють практикувати свої комунікативні навички в процесі спілкування з представниками культури, мова якої вивчається. Це робить можливим не лише поліпшення володіння англійською мовою як в цілому, так і окремих її аспектах, а й дозволяє розширити і поглибити країнознавчу компетентність – знання про традиції, звичаї і навіть історію, тобто про культуру країни, що надзвичайно важливо для формування іншомовної комунікативної компетентності [4].

З розвитком соціальних мереж почали з'являтися такі їх види, як освітні та наукові соціальні мережі, тобто орієнтовані на користувачів, що бажають навчатися. Наприклад, Facebook вже давно визнається одним з найбільш популярних інструментів (у розрізі програмного забезпечення) навчання і розвитку. Так, у 2019 році даною соціальною мережею користувалося більше 2,5 млрд людей у всьому світі щомісяця [2]. Facebook дозволяє викладачам університетів створювати курси для студентів, вчителям – для учнів шкіл, а компанії можуть створювати закриту корпоративну мережу співробітників на платформі Facebook тощо.

Також зазначимо, що тим, хто вивчає іноземні мови, особливо подобається використовувати засоби й ресурси мережі Інтернет в процесі навчання: це дозволяє економити час і фінансові витрати на дорогу до мовних курсів або репетиторів, а також дає можливість займатися вивченням мов у більш комфортному середовищі і в зручний час. Зручність є досить вагомою причиною для здобувачів освіти старшої школи використовувати саме Інтернет-технології при вивченні англійської мови, оскільки саме у старших

класах в учнів йде підготовка до майбутніх випускних іспитів та ЗНО й таким чином вони економлять час на користь підготовки до інших іспитів [4].

Наразі в Інтернеті існує декілька спеціалізованих мовних соціальних мереж, наприклад, Italki, GoSpeaky, My language exchange, Busuu та ін. Реєструючись на цих сайтах, користувач вказує в інформації про себе мови, які він вивчає або хоче вивчити, а також мови, якими він в різній мірі володіє, й мови, з вивченням яких він може допомогти таким самим користувачам даної мережі. Таким чином, користувач вивчає іноземну мову, взаємодіючи з іншим користувачем-носієм цієї мови, у відповідь (за бажанням) навчаючи його своєї рідної мови [3].

Навички усної та писемної комунікації також можуть успішно формуватися за допомогою таких соціальних мереж, як Facebook, Instagram, My Space, Twitter та ін. Найчастіше спілкування відбувається так: за допомогою мовного сайту, наприклад, Italki, люди знаходять по зазначеним критеріям відповідного співрозмовника, готового допомогти їм у вивченні мови, потім вони обмінюються контактами і продовжують спілкування в Skype, Zoom, Google Meet з використанням відео-дзвінків. Здійснюючи живе спілкування, ті, хто вивчає іноземну мову, відчувають результат своїх старань, що істотно підвищує мотивацію до навчання.

Після вивчення й аналізу структур, функцій та особливостей соціальних мереж, що існують на сьогоднішній день в Інтернеті, вважаємо за потрібне визначити їхні лінгводидактичні переваги в розрізі потенціалу застосуванні на уроці англійської мови [1, 3]:

- можливість спілкування з великою кількістю людей, серед яких безліч носіїв мови;
- мультимедійність, тобто використання аудіо, відео і текстових матеріалів англійською мовою в одному середовищі (на одному ресурсі);
- наявність розробленої комунікаційної програми, з готовим детально продуманим інтерфейсом;

- можливість миттєвого обміну актуальною інформацією і миттєвого зворотного зв'язку учнів з учителем;
- високий рівень взаємодії, що дозволяє мінімально переривати освітній процес, виходячи за рамки навчального часу;
- розвиток навичок самостійної роботи;
- можливість відчути себе активним агентом освітнього процесу (реальні суб'єкт-суб'єктні відносини не в теорії, а на практиці);
- почуття свободи і розкутості в середовищі, в якому учні не бояться зробити помилку, що створює умови спілкування максимально наближеними до реального, що, в свою чергу, сприяє формуванню навичок і розвитку вмінь використання англійської мови як основного засобу спілкування в полікультурному, віртуальному просторі.

Висновок. Таким чином, сучасні інформаційно-комунікаційні Інтернет-ресурси, зокрема соціальні мережі, мають значний дидактичний потенціал і можуть бути використані в якості джерел матеріалу для формування міжкультурної комунікативної компетентності на уроках англійської мови у старшій школі. З огляду на означене, завданням вчителя на уроці англійської мови в старших класах є використання прийомів, які привертали б увагу учнів і викликали б природну мотивацію працювати на уроці. Для виконання цього завдання потрібен ретельний відбір матеріалів, які вчитель може ефективно використовувати на уроці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Anwaruddin S. M. Web 2.0 and language learners' motivation: an action research study. *Canadian Journal of Action Research*. 2013. Vol. 14/1. P. 51–68.

2. Facebook. URL: http://facebook.com

2. Kukulska-Hulme A., Shield L. Are language learning web sites special? Towards a research agenda for discipline-specific usability. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 2006. Vol. 15. P. 349–366.

3. Пантилеева Е.С. Социальные сети Интернет, как средства обучения иностранного языка. *Современная педагогика*. 2015. №10. URL: http://pedagogika.snauka.ru/2015/10/5022.

Володимир Гончарук,
магістрант ІІ курсу,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ОСНОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА СТРУКТУРА ЮРИДИЧНОГО ДИСКУРСУ

Постановка проблеми. Термін «дискурс» давно зміцнився в науці, і вже нема потреби обґрунтовувати законність його вживання. Використання в галузях, що мають принципово різні предмети дослідження, зумовило і різне тлумачення цього терміну. Юридичний дискурс як загальний термін, може використовуватися для розгляду всього спектра юридичних явищ, не тільки письмових, таких як законодавство, але й усних, таких як взаємодія в залі суду, а також невербальних, таких як речові докази та фізична підготовка залу суду.

Таким чином, актуальність даної теми полягає в широкій затребуваності англійської мови на міжнародній арені, особливо у галузі юридичного спілкування. Юридичний дискурс постійно розвивається, що веде до оновлення жанрових моделей.

Мета визначає чітку спрямованість розумово-мовленнєвої діяльності суб’єктів аргументації, тобто те, заради чого вони ведуть юридичний дискурс – пошук істини, розв'язання певних проблем, розв’язання спірних питань, досягнення консенсусу тощо.

Основні матеріали дослідження. Узагальнивши різні дефініції дискурсу, можна виділити два підходи до розуміння цього явища: комунікативно мовленнєвий і структурно текстовий. В межах комунікативно-мовленнєвого підходу дискурс характеризується як комунікативний процес, і його еквівалентами виступають такі поняття, як «мова», «мовна дія», «комунікативна ситуація» і т. п. (Н. Д. Арутюнова, Е. Бенвеніст, В . Г. Борботько, Ж. Гийому, Д. Мальдідьє, Т. Б. Гуляр, Т. Ван Дейк, Н. М. Кожина, Н. І. Формановська, Л. С. Чікілева). Другий підхід аналізується

А. А. Леонтьєвим, К. Бюлер, Р. Якобсоном, Л. В. Щербою, Т. Ван Дейк, В. І. Тюпою [1].

Також, термін «дискурс» аналізують такі автори як: (Ю. В. Данюшина) в контексті бізнес-дискурсу, дискурс мас-медіальний (М. Р. Желтухіна), комп'ютерно-медійний (Л. Г. Ковальська), публіцистичний (Т. В. Чернишова), PR-дискурс (Л. В. Селезньова), рекламний (Е. С. Кара-Мурза), науковий, масово-інформаційний, політичний, релігійний, педагогічний, медичний, військовий, юридичний, дипломатичний, діловий, рекламний, спортивний та інші типи інституційного дискурсу (Р. Водак, В. І. Карасик), наративний, епістематичний, агональний, художній (В. А. Андрєєва, В. В. Миловидов, В. І. Тюпа), спонукальний (Т. Б. Гуляр) [1].

В процесі роботі було виявлено, що кожному виду дискурсу притаманні такі властивості: він завжди має предмет обговорення; ведеться особливою мовою міркування залежно від галузі (філософський, науковий, юридичний, політичний, дипломатичний і т. д.); використовує методи аргументації. Також в роботі проаналізовано саме дослідження поняття «дискурс», охарактеризована структура та базис юридичного дискурсу, виявлені функції та зіставлена класифікація англомовного юридичного дискурсу та описано основні проблеми вивчення англомовного юридичного дискурсу в сучасній лінгвістиці.

В процесі роботи було виявлено, що контекст дискурсу – це ситуація конкретного міркування, акту комунікації, коли суб’єкти з’ясовують для себе або для інших сенс і значення термінів, висловлювань, промов, текстів. Контекст дискурсу визначає специфіку міркувань, їх глибинний сенс, зв’язок з реальним життям людей. Звернімося до аналізу юридичного дискурсу як до комунікативної діяльності, спрямованої на регулювання соціальних відносин через стійку систему правових норм.

Юридичний дискурс представляє інтелектуальну діяльність в галузі права з логічною структурою, яка може бути розгорнута таким чином: мета – метод – результат.

Англійський юридичний дискурс як джерело комунікативних моделей традиційно досліджується з точки зору стратегій і принципів мовної поведінки в умовах різних ситуацій спілкування, опису відмінностей українськомовного і західного менталітету, що виявляються у галузі співробітництва, практичних рекомендацій з організації та проведення важливих нарад, презентацій і переговорів, мовної поведінки під час працевлаштування [1].

Комунікація в юриспруденції являє собою багатогранний і дуже складний процес в рамках юридичного дискурсу, який нерозривно пов'язаний з прагматичним аспектом взаємодії. Кожен з учасників процесу має свої цілі, завдання і установки.

Висновки. Під час дослідження вдалося виявити, що юридичний дискурс розглядається як особливий вид, через те, що дискурс розглядається як зв'язний текст в сукупності з екстралінгвістичними факторами, в зв'язку з чим заведено виділяти два основних типи дискурсу – особистісно-орієнтований та інституційний.

Оскільки юридичний дискурс являє собою сукупність висловлювань з питань правової дійсності, то він відноситься саме до інституціонального типу, який характеризується використанням в певних соціальних інститутах.

Судовий дискурс є різновидом юридичного дискурсу, а адвокатський дискурс в свою чергу є різновидом судового дискурсу і має на увазі особливий вид взаємодії між мовцем і адресатами, цілі та установки якого реалізуються безпосередньо в залі суду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дискурс іноземномовної комунікації: [кол. монографія] / [К. Кусько, М. Полюжин, Т. Кияк, О. Д. Огуй; ред. кол. С. Денисенко]. Львів: Видавництво Львівського національного університету імені І. Франка, 2001. 154 с.
2. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен: [кол. монографія] / [під загальн. ред. І. С. Шевченко]. Харків: Константа, 2005. 137 с.
3. Манаенко Г. Н. Осложненное предложение в языке и речи: Очерки по теории методологии исследования. Ставрополь: СГ, 2003. 299 с.
4. Лобода Ю. А. Судовий дискурс у перекладознавчому аспекті. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*. 2013. Вип. 23. С. 312.

ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

МАТЕРІАЛИ

IV Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 12.04.2021 р. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 9,00
Тираж 150 прим. Замовлення № 109

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»
20300, м. Умань, вул. Садова,2
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
ДК № 2521 від 08.06.2006.
тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88
vizavi-print.jimdo.com
e-mail: vizavisadova@gmail.com