

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Факультет іноземних мов
Кафедра методики навчання іноземних мов



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

Всеукраїнська науково-практична конференція

Матеріали конференції

18 жовтня 2023

УДК 80+[37.016:811](06)

Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18 жовтня 2023 р., ВДПУ імені Михайла Коцюбинського / гол. ред. О. М. Ігнатова. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ». 2023. 333 с.

Редакційна колегія:

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

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

Друкується за ухвалою навчально-методичної комісії факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 3 від 16 жовтня 2023 року)

УДК 80+[37.016:811](06)

© Автори статей, 2023

© Кафедра методики навчання іноземних мов

© Факультет іноземних мов

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА АСПІРАНТІВ

Беспалова Наталія

Університет імені Альфреда Нобеля

ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА» В УМОВАХ ВІЙНИ

Курс української мови є обов'язковим компонентом професійного навчання іноземного студента Університету імені Альфреда Нобеля. Після початку масштабної війни в Україні більша частина іноземців виїхали з країни, але продовжують он-лайн навчання у нашому навчальному закладі. Частина іноземних студентів, на жаль, виявили недовіру та перевелися до університетів інших країн. Ми з великою вдячністю відносимося до тих студентів-іноземців, які залишилися в університетах України, які прагнуть глибше розібратися в сучасних подіях, та висловлюють підтримку українцям.

Тому курс «Українська мова як іноземна» в умовах війни – це не тільки оволодіння лексичним та граматичним матеріалом та здатність спілкуватися українською мовою як у професійному, так і соціальному контексті, а і можливість поширення національної культури та мови, здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства, розуміння історії та її місця у розвитку суспільства, здатність усвідомлювати цінності громадянського вільного демократичного суспільства України [2, с. 4].

Багато іноземців з початком війни почали вчити українську мову, попит на он-лайн курси з вивчення української мови збільшився, і головною причиною є солідарність та підтримка України. Основний контингент – це студенти, волонтери, лікарі, які працюють в Україні або закордоном. Найшвидше українська мова набирала популярності у Німеччині, Польщі та у Чехії, далі ідуть Велика Британія, Ірландія та Нідерланди, які прийняли до себе найбільшу кількість українських біженців.

Ставлення іноземних студентів до української мови після повномасштабного вторгнення Росії в Україну також змінилося: це більший ентузіазм та бажання навчатися, повага до предмету, більша зацікавленість. Тому стає необхідним адаптація курсу до сучасних умов, збільшення культурологічного, мовознавчого, історичного матеріалу, підвищення зацікавленості до історії та культури країни.

Навчання дисципліні «Українська мова як іноземна» для студентів-іноземців у Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля передбачає комплексну реалізацію практичної, розвиваючої, загальноосвітньої та виховної цілей. Метою курсу «Українська мова як іноземна» виступає досягнення студентами знань, навичок та умінь, що реалізується шляхом досягнення таких цілей: *Практична*: формувати у студентів комунікативні мовленнєві компетентності (лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну) для забезпечення їх ефективного спілкування в повсякденному та академічному

середовищі. *Освітня*: формувати у студентів загальні компетентності, сприяти розвитку здібностей до самооцінки та здатності до самостійного навчання. *Пізнавальна*: залучати іноземних студентів до таких академічних видів діяльності, які активізують і далі розвивають увесь спектр їхніх пізнавальних здібностей. *Розвиваюча*: допомагати студентам у формуванні загальних компетентностей з метою розвитку їх особистої мотивації (цінностей, ідеалів); зміцнювати впевненість іноземних студентів як користувачів мови, а також їх позитивне ставлення до вивчення мови. *Соціальна*: сприяти становленню критичного самоусвідомлення та вмінь спілкуватися і робити вагомий внесок у міжнародне середовище, що постійно змінюється. *Соціокультурна*: досягти широкого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем, для того щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті академічних ситуацій.

Курс будується на основі комплексу мовних, мовленнєвих, соціокультурних знань, навичок та вмінь, сформованих у студентів під час вивчення української мови у закладі вищої освіти. Основна мета курсу – це навчання загальнонавчаної мови, формування комплексу навичок та вмінь вільного спілкування іноземною мовою в соціально-побутовій та соціально-культурній сферах з використанням чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання та письма), оволодіння мовним та мовленнєвим матеріалом, необхідним для такого спілкування в рамках загальнонавчаної мови [1, с.2-5].

Після завершення вивчення дисципліни, студенти зможуть розуміти адаптовані автентичні та навчальні тексти з підручників, газет, популярних і спеціалізованих журналів та Інтернет-джерел; розпізнавати суттєво важливу інформацію під час лекцій, бесід, пов'язаних з навчанням і професією; брати участь у типових світських та академічних ситуаціях.

Надання комунікативної компетентності студентам здійснюється згідно до основних положень мовної діяльності та комунікації. Мовний матеріал розглядається як засіб реалізації відповідного виду мовленнєвої діяльності, при його відборі використовується функціонально-комунікативний підхід. При презентації, опрацюванні та закріпленні граматичного матеріалу використовується системний концентровано-концентричний підхід [3, с.7].

Зміст навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» розподілено на окремі рівні за семестрами навчання: загальнонавчана українська мова (практична фонетика та початковий рівень), загальнонавчана українська мова (середній рівень), українська мова за професійним спрямуванням. Програма розробляється для іноземних студентів нефілологічних напрямів підготовки. В цілому весь курс української мови носить комунікативно-орієнтований характер. Всі етапи навчання являють собою взаємопов'язані та взаємозалежні частини єдиного курсу [1, с. 3-8].

Таким чином, у сучасних умовах, володіння українською мовою необхідно для здійснення подальшої навчальної діяльності іноземного студента, можливості працювати компетентно, етично, поважаючи різноманітність поглядів і культур.

Список використаної літератури

1. Беспалова, Н. В. *Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна»*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля. 2023.
2. Беспалова, Н. В., Вергун, Є. С. *Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» для студентів-іноземців підготовчого відділення*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля. 2023.
3. Вальченко, І. В., Прилуцька, Я. М. *Ласкаво просимо!* [навчальний посібник з української мови для іноземних учнів підготовчого факультету]. Харків: ХНАМГ. 2010.
4. Луцак, С. М., Іванишин, Г. Я., Кут, С. М. *Програма навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» для іноземних студентів підготовчих факультетів / відділень вищих навчальних закладів України*. Київ. 2019.

Богданова Оксана

Національна академія Національної гвардії України

ВИКОРИСТАННЯ АУДІО МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК

В останні роки все частіше піднімається питання про використання нових сучасних технологій навчання іноземних мов у навчальних закладах. Це не тільки нові технічні засоби, але і нові форми і методи викладання, новий підхід до процесу навчання. У сучасній педагогічній практиці застосовуються різні технології навчання, за допомогою яких різко зростає інтерес до предмету, підвищується успішність, рівень інтелектуальної культури.

Аудіювання – розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Термін «аудіювання» був введений в літературу американським психологом Брауном [2, с. 64]. Мовні труднощі аудіювання визначаються такими об'єктивними параметрами: рівнем розуміння наявної в аудіотексті інформації (повне розуміння, розуміння важливих ідей, цілеспрямований вибір інформації); видом аудіотексту (опис, розповідь, повідомлення; монолог, діалог); тематикою / темою; обсягом аудіотексту (кількістю слів у ньому); способом контролю / оцінювання (рідна мова / іноземна мова, відповіді на запитання, вибіркові відповіді – тести множинного вибору, узагальнюючі повідомлення, розповідь тощо).

З точки зору методики навчання іноземних мов, навчальний фільм (відеофільм) – це спеціально підготовлений в методичному і режисерському плані аудіовізуальний засіб навчання, призначений для створення природних ситуацій мовного спілкування і що має велику силу емоційного впливу на учнів за рахунок синтезу основних видів наочності (зорової, слуховий, моторної, образної, екстралінгвістичної тощо) [1, с. 222].

Автентичні відеоматеріали надають зразки мови і мовлення, загальноповсякденну і спеціальну лексику, ідіоми, метафори тощо, як їх використовують носії мови. Вони допомагають у вивченні міжкультурної комунікації. Таким чином, аудіо матеріали є засобом активізації творчого потенціалу та підвищення якості знань при вивченні іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Вікович, Р. І. Відбір матеріалів для навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англійськомовних теленовін. *Вісник КНЛУ*. Київ, 2010. № 17. С. 21-31.

2. Тарнапольський, О. Б. *Методика навчання англійській мові на першому курсі технічного вуза*. Київ, 2001. С. 50-61.

Бокоч Тетяна

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ЛЕКСИКОГРАФІЧНА ФІКСАЦІЯ ПОХІДНИХ МОВНИХ ОДИНИЦЬ

У світовій лексикографічній практиці чітко вимальовується тенденція до закріплення в словниковій формі результатів вивчення всіх рівнів і явищ мовної системи, представлення у вигляді лексикону змістового та формального плану всіх мовних одиниць.

Теоретичне мовознавство вважає апофеозом вивчення будь-якого рівня або явища мовної системи побудову словника відповідних елементів, процедур, відношень. Річ тут не лише в тому, що словник виявляється найзручнішою формою фіксації наших знань про досліджуваний об'єкт. Прихованою, можливо, не завжди усвідомлюваною, але потужною силою відзначеної тенденції є те, що він закладає базу для максимально формального опису природної мови [1, с. 6]. Вважається, що мовні явища, сформовані за допомогою лексикографічних методів та прийомів і зафіксовані у словниках різних типів, уже настільки глибоко опрацьовані теоретично, що можуть бути описані в достатньо однозначний спосіб. Разом з тим на основі цих формалізацій можливе одержання нових результатів теоретичного характеру.

Одиницями опису в словниках є одиниці будь-якого рівня – фонетичного, морфемного, лексичного, а також компонентні одиниці типу фразеологізмів або еквівалентів слова, й навіть такі, що не мають безпосереднього вербального вираження, як семантичні та синтаксичні структури. Однак найпоширенішим залишається лексикографування саме одиниць лексичного рівня, і сам термін лексикографія засвідчує це.

Сучасна українська лексикографія, як і лінгвістична наука Німеччини та багатьох інших країн, у своїй основі переважно є словоцентричною на протилежність морфемоцентричному мовознавству англійськомовних країн. Пояснення цього факту слід шукати передусім у характері й типі відповідних мовних систем. Так, у флективних мовах виокремлення слова відбувається природніше

аніж морфем, виокремлення яких вимагає інших аналітичних дій. А лексикографічна практика є свідченням цього – найдавнішим, випробуваним часом залишається лексикографування слова і його найрізноманітніших характеристик, що дає змогу представляти не лише лексичний, а й інші рівні мовної системи [4, с. 29].

Відповідно базовим об'єктом лексикографічних студій залишається слово зі всіма своїми особливостями і взаємозв'язками, а лексикографічна інтерпретація слова набуває рис універсального інструменту для морфологічного, синтаксичного, лексичного та інших різновидів опису лексики. Слово функціонує на різних рівнях лінгвістичної ієрархії, залишаючись при цьому центральною одиницею мовної системи. Таким чином, слово отримує нормалізацію опису, котра досягається лексикографічними засобами і прийомами. Усталене упродовж століть розмаїття лексикографічних праць дозволяє відобразити різні за своїм характером аспекти словникового опису і в такий спосіб сукупно існуючі словники систематизують наші знання як про мову, так і про світ. Ці знання втілюються в типі словника, обсязі словника, в типі представлення лексикографічного матеріалу, в структурі й елементах словникової статті [2, с. 49].

Отже, основним об'єктом вивчення словникової науки є слово у всіх його особливостях і взаємовідношеннях. Однак слово вивчається з різних позицій також іншими лінгвістичними дисциплінами: і фонологією, і словотвором, і морфологією, і синтаксисом. Виходячи з цього, слід підкреслити роль лексикографії як посередника: від теоретичної лінгвістики вона отримує основні поняття і принципи, а прикладному мовознавству для вирішення практичних завдань дає необхідну систематизацію знань і лексичних одиниць.

Окрім цього, лексикографічна інтерпретація слова – універсальний інструмент для фонологічного, граматичного, синтаксичного опису лексики мови. Іноді лексикографію вважають лінгвістичною кодифікацією на рівні слова [3, с. 2]. І це вірно, так як лексикографічний принцип нормативності сьогодні ніким не заперечується, а слово функціонує на різних рівнях лінгвістичної ієрархії, що заставляє лексикографа використовувати в своїй роботі інформацію про слово з точки зору і фонології, і словотвору, і морфології, і синтаксису і текстового аналізу. Словник повинен показувати, що лексична система мови не замкнута в лексиці, вона визначається причинно-наслідковими зв'язками з морфологією, синтаксисом і комунікативно-мовленнєвими властивостями категорій, розрядів, груп, до яких належать лексичні одиниці.

Список використаної літератури

1. Кочерга, О. Тенденції української термінологічної лексикографії. *Урок української*. 2000. No. 3. С. 6.
2. Burger, H. *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. B.: Erich Schmidt, 2013. 224 s.
3. Hartmann, R.R. *Dictionaries and Users*. Exeter, 1979. P. 2.

4. *Interlingual Lexicography. Selected Essays on Translation Equivalence, Contrastive Linguistics, and the Bilingual Dictionary* by R.R.K. Hartmann. (Lexicographica. Series Maior Vol. 133), Tübingen: M. Niemeyer. 2007. P. 25-29.

Будас Юлія
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Як свідчать результати опитування українців, достатній комунікативний рівень знань іноземної мови залишається для багатьох бажаною, але, на жаль, не досяжною метою. Дистанційне навчання та політична ситуація в країні, життя в умовах постійного стресу негативно вплинули на засвоєння знань та здатність молоді спілкуватися одне з одним не лише іноземною, але навіть рідною мовою. Відсутність електрики, стабільного інтернету та можливості звернутись до вчителя за роз'ясненням залишають учнів та студентів наодинці із необхідністю вивчати новий матеріал. За даних умов особливо важливим завданням для освітян є раціональна організація самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови.

Студенти і викладачі по різному ставляться до завдань, які потрібно виконувати самостійно. Зрозумілим є негативне ставлення студентства до такої роботи, оскільки це забирає їх вільний від занять час. Окрім того, студенти, для яких іноземна мова не є фаховим предметом, більш сконцентровані на підготовці до спеціалізованих предметів. Д. Леттермен [4] вважає, що на мотивацію студентів виконувати домашні завдання впливають численні фактори – емоційний стан, життєвий досвід, особисті очікування, ставлення до предмету та викладача, власні вимоги до виконання, стандарти, які встановлює викладач, впевненість у своїй здатності впоратися та інші.

Відповідно до опитувань студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 30 відсотків рідко виконують домашні завдання з іноземної мови. Серед причин вони називають відсутність часу, власну лінь, слабкий інтернет, незрозумілість та / або складність завдань, недостатній рівень мови для виконання. Водночас лише 2 відсотки студентів використовують переваги сучасних засобів зв'язку для налагодження контакту із викладачем і отримання інформації щодо самостійної роботи. Також варто зауважити відсутність реакції студентів на коментарі викладача в гуглкласі та необізнаність щодо подальших дій із поверненою на доопрацювання роботою.

Н. Дмитренко, А. Петрова та О. Подзігун [3] підкреслюють, що на якість провадження самостійної роботи впливає сформованість і рівень навичок автономного навчання. Вони висловлюють думку, що першочерговим завданням викладача є вибір доцільних методів і стратегій провадження

самостійної роботи, а також формування у студентів навичок їх використання. Слушним виявляється їхнє зауваження щодо необхідності забезпечення студентів інструментами для самодіагностики рівня знань іноземної мови, усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, навичок організації самостійної роботи.

Із власного досвіду варто зауважити [1; 2], що велике значення відіграють чіткість і зрозумілість сформульованого викладачем самостійного завдання, інструкції щодо послідовності дій, додаткових джерел інформації, відкритості та готовності викладача до взаємодії зі студентами, окреслені терміни виконання, обсяг і зміст роботи. Також було визначено, що обізнаність студентів щодо можливостей зворотного зв'язку з викладачем, необхідності здійснення певних дій після отримання відгуку щодо виконаної роботи, усвідомлення власної відповідальності за результати навчання належать до вагомих факторів організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Дмитренко, Н., Будас, Ю. Роль зворотного зв'язку в автономному навчанні професійно орієнтованого англomовного спілкування. *ARS Linguodidacticae*. 2023. № 11. С. 36-43. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.03>
2. Dmitrenko, N., Budas, I. The Impact of Feedback on Students' Autonomous ESP Learning Outcomes. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13(2). P. 323-333. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/424>
3. Dmitrenko, N., Petrova, A., Podzygun, O., & Nikolaeva, S. Strategies in autonomous learning of professionally oriented english communication. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021. Vol. 9(3). P. 527-540. <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/2200>
4. Letterman, D. Students' Perception Of Homework Assignments And What Influences Their Ideas. *Journal of College Teaching & Learning – Second Quarter*. 2013. Vol. 10 (2). P. 113-122. <https://core.ac.uk/download/pdf/268111192.pdf>

Бучацька Світлана

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS TO LOWER LISTENING ANXIETY

Mastering foreign languages is a challenging emotiogenic activity related to the constant overcoming difficulties, negative mental states (fear, anxiety etc.). Emotional states that occur in students in the process of foreign language acquisition

are different in power, modality, direction and stability. To reduce the above it is required to form students' ability of emotional and mental self-regulation.

Among the factors to be focused at is anxiety which as personality's mental state often accompanies students' learning activity. The level of the above anxiety, which is mostly often so-called socio-situational anxiety of a personality, is defined by both the objective situation the student has occurred in and student's individual typological qualities [1].

Anxiety is investigated in terms of two perspectives: trait anxiety which is defined as anxiety on the level of fear and situation specific anxiety, on the other hand which can arise in situations of insufficient or contradictory information about the risks between the individual settings and the perception level of the situation.

In a considerable number of studies on the subject, it is expressed that anxiety has a holistic effect on foreign language learning process and plays a decisive role on development of listening skill as a multidimensional language skill that has an important function in the development of all other language skills, and primarily on speaking [3].

Horwitz emphasizes that a lot of different factors effects the development of listening skills in a foreign language, as well as highlights that anxiety, which is an affective variable, is accepted as an increasingly important issue when it's compared to other factors.

In order to overcome the above anxiety problems it is beneficial for students to be trained on authentic texts as the ones containing the language written by real authors or real speakers, in order to convey a genuine message to real readers or listeners. The authentic videos prepared by institutions such as Oxford University, Cambridge University, Pearson and the British Council, which develop the course materials commonly used in the teaching of English as a foreign language across the world may become the essential part of teaching process with emphasis on communication examples related to real life. In this case, in the process of developing English listening skills of students at any proficiency level, authentic video usage can be interpreted as moderately and much more desirable in terms of lowering the foreign language listening anxiety levels when it is compared to the use of non-authentic videos.

It should be noted that through the development of listening skill it is aimed to help students to distinguish the sounds in genuine contexts and real situations in the relevant language; to recognize the semantic changes caused by emphasizes, stresses and intonations in a context and to become skillful in order to understand the contents of speech completely and correctly [4].

Research findings which reveal that there is a strong negative relationship between listening anxiety and academic achievement level in respect of listening skill are an effective reason to consider the listening anxiety as an important variable in the development of foreign language skills [2].

In the context of the development of foreign language listening skill, it can be mentioned that there is a linear relationship between the quality of the listening source (teaching materials, teachers, etc.), listening anxiety, and listening performance. The speed of speech, diction, the distinction of accents, the number of

unknown words in the content, syntactic difficulties and grammatical structures in which the individuals are not familiar in the listening materials lead to listening anxiety.

Besides, teaching materials that are widely used in the foreign language teaching-learning process and have the power to influence the whole teaching process, learning outcomes, as well as the teaching methods and techniques to be employed, are considered as important variables in studies on the development of listening skills.

Thus, it is considered as an important necessity in order to make students successful in the situations that they may encounter in real life in the context of language comprehension the teaching materials that are used in teaching-learning process should be based on real life and presented in a meaningful coherent way. In order to achieve the objectives in respect of developing listening skills, materials used in the process are of great importance [4].

The researchers emphasize that materials playing a decisive role in the presentation of the content should be carefully selected in order to provide the students with accurate information about the target language and reflect the natural usage examples of the target language of authentic material.

References

1. Buchatska, S. Anxiety factors of students' emotional disposition to professional communication in foreign languages. Актуальні проблеми психолінгвістики, психології мови та мовлення. СОРАПОЛС 2015. *East European Journal of Psycholinguistics*. Lutsk: Lesya Ukrainka Eastern European National University. 2015. Vol. 2 (1). P. 7-16.

2. Dalman, R. M. The Relationship between listening anxiety, listening comprehension strategies, and listening performance among Iranian EFL university students. *International Journal of Modern Language Teaching and Learning*. 2016. № 1 (6). P. 241-252.

3. Horwitz, E. K. Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2001. № 21. P. 112-126.

4. Kim, H. S. Using authentic videos to improve EFL students' listening comprehension. *International Journal of Contents*. 2015. Vol. 11(4). P. 15-24.

Вишивана Наталія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ГРУП У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Дослідження лексико-семантичної групи (ЛСГ), як і будь-якої іншої лексичної мікросистеми, складається з двох основних етапів: на першому етапі відбувається виділення ЛСГ, на другому – її аналіз. Дослідження ЛСГ пов'язане

з низкою проблем, які, в силу складності самого поняття ЛСГ, вирішуються дослідниками неоднозначно. Це проблема визначення ЛСГ, пошук ефективних та об'єктивних методів її відмежування, структура ЛСГ, співвідношення та взаємодія одиниць, що утворюють ЛСГ.

Найбільш об'єктивним та точним способом з'ясування семантичної близькості слів є, на нашу думку, безпосереднє звернення дослідника до дистрибутивних властивостей цих слів. Проте для інвентаризації, тобто на етапі попереднього встановлення парадигматичних відношень між словами, краще звернутись до словників, де сполучувальні властивості слова враховані посередньо, шляхом тлумачення. Застосування ж дистрибутивно-статистичного аналізу тексту є найбільш ефективним на другому етапі дослідження: для більш тонкого аналізу смислових зв'язків між елементами інвентаризованої ЛСГ.

Ми пропонуємо методику інвентаризації ЛСГ, що складається з трьох основних етапів. На першому етапі визначається ім'я (домінанта) групи і на основі словників складається початковий список слів, за допомогою яких розкривається зміст домінанти. На другому етапі початковий список стратифікується на основі частотних характеристик слів, що входять до його складу: словам, що зустрілись в половині і більше словників, надається статус ядерних лексем. На третьому етапі слова, що залишились, пропускаються через "фільтр" слів, що ввійшли в ядро ("тест на ядро"). Вважається, що список, отриманий на двох останніх етапах інвентаризації, складають лексеми, які описують центральні значення домінанти ЛСГ, а, отже, утворюють її ядро.

ЛСГ є зразковими полевыми структурами в тому смислі, що вони мають всі ознаки поля, насамперед, специфічну внутрішню структуру – ядро і периферію, які служать для позначення асиметричності ознак ЛСГ. Асиметричність ознак виражається в наступному.

Центр утворюється при оптимальній концентрації всіх ознак поля. Периферія виявляється, якщо:

- а) одна або кілька ознак відсутні;
- б) змінюється ступінь їх інтенсивності;
- в) є ряд факультативних ознак, не властивих центру.

Розмежування ядерних та периферійних конститuentів відбувається на основі таких критеріїв:

- 1) частотність лексичної одиниці;
- 2) її інформативність;
- 3) абстрактність / конкретність значення;
- 4) стилістична обмеженість.

Основним критерієм визначення місця лексичної одиниці в ЛСГ ми вважаємо критерій частотності. В цілому високочастотні одиниці характерні для ядра ЛСГ, а малочастотні – для периферії. Крім цього, ядерна лексика є найбільш інформативною, тому що вона несе основне смислове навантаження. Чим більша кількість сем в семемі, тим вона абстрактніша та ближча до ядра ЛСГ. Таким чином, ядро утворюють одиниці з найбільш абстрактним семантичним значенням, в той час, коли периферію складають одиниці з більш конкретним значенням .

Додатковим критерієм визначення статусу того чи іншого елемента поля є стилістична обмеженість у вживанні. Як правило, ядерні лексеми зустрічаються в усіх жанрах, є стилістично нейтральними.

Лексичні одиниці, що належать до периферії, є часто стилістично обмеженими або експресивно забарвленими, вони можуть містити темпоральну або територіальну периферизуючі семи, про що свідчать спеціальні помітки у словникових статтях. Периферія ЛСГ має зонну організацію: виділяються ближня, дальня та крайня периферія. Периферійні конституенти виконують дві протилежні, але взаємозв'язані функції. З одного боку, периферія створює нестійкість кожної підсистеми. З іншого боку, вона є передумовою для зближення цієї з іншими підсистемами, для їх взаємовпливу та взаємопроникнення. У зв'язку з постійними доцентровими та відцентровими процесами, що відбуваються у структурі ЛСГ, практично неможливо встановити чіткі кордони між ядром і периферією, а також окремими зонами периферії.

*Давиденко Олена,
Пономаренко Ольга,
Смелянська Вікторія*

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ТЕХНОЛОГІЇ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ МІКРОВИКЛАДАННЯ

Підготовка майбутніх учителів англійської мови за допомогою мікрОВИКЛАДАННЯ використовується ще з 70-х років 20 століття і вважається однією з успішних стратегій формування їхньої професійної компетентності [5]. МікрОВИКЛАДАННЯ – це проведення фрагменту уроку тривалістю від п'яти до двадцяти хвилин, що має на меті практично застосувати конкретні знання та вміння, набуті на заняттях з методики (напр., введення нових лексичних одиниць, вправління у використанні граматичної конструкції, проведення рольової гри тощо).

У свою чергу, мікрОВИКЛАДАННЯ відбувається у декілька етапів, а саме: 1) підготовчий етап, 2) етап реалізації або власне проведення фрагменту уроку та 3) етап зворотного зв'язку, рефлексії або аналізу викладання. Далі цикл може повторюватися з метою вдосконалення практичних умінь [3]. Саме останній етап є найважливішим з точки зору можливостей професійного розвитку та розуміння майбутніми учителями іноземної мови (ІМ) своїх сильних та слабких практик.

Мета цієї публікації полягає у висвітленні підходів до організації зворотного зв'язку на етапі аналізу мікрОВИКЛАДАННЯ студентів за заняттях із методики навчання ІМ.

Впродовж багатьох років питання щодо ролі зворотного зв'язку посідає центральне місце в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців

[4]. Проблема зворотного зв'язку знайшла своє відображення в багатьох дослідженнях у сфері навчання ІМ, організації навчального процесу у закладах вищої освіти, при підготовці майбутніх вчителів ІМ тощо [2]. Для нашого дослідження суттєвий інтерес становлять праці, які висвітлюють проблеми зворотного зв'язку при організації мікрвикладання на уроках методики навчання ІМ [1].

Зворотний зв'язок при організації мікрвикладання студентами на занятті з методики навчання ІМ може здійснюватися різними способами. Відповідно до характеру та виду такого зв'язку можна виокремити декілька типів його реалізації.

Перша технологія – «сендвіч» або «хвали – критикуй – хвали». Група студентів поділена на учнів, які безпосередньо задіяні в уроці ІМ та спостерігачів. На етапі аналізу група спостерігачів готує відгук, у якому має висвітлити два позитивні аспекти фрагменту уроку ІМ і вказати на один значущий недолік, який потребує вдосконалення. Те саме робить інша група тільки з позиції учнів. Далі вся група шукає шляхи покращення представленого фрагменту уроку.

Друга технологія реалізується у формі керованої дискусії. Після проведення фрагменту уроку, викладач ставить групі запитання, які спонукають учасників давати оціночні судження стосовно продемонстрованих прийомів і практик, а також запропонувати шляхи їх вдосконалення.

Третя технологія передбачає підготовку кожним студентом, який був у ролі учня, двох стікерів, а саме з позитивними відгуками щодо уроку ІМ і з елементами цього уроку, що потребують удосконалення. Далі всі відгуки наклеюються на дошку і студент, що проводив фрагмент уроку, має їх прокоментувати.

Ще одна технологія зворотного зв'язку має форму керованого спостереження, коли учасники мікрвикладання використовують запропоновані викладачем рубрики для того, щоб оцінити різні аспекти викладання. На етапі загальної дискусії обираються найбільш часті коментарі і відбувається загальне обговорення фрагменту уроку ІМ.

П'ята технологія потребує аналізу фрагменту уроку як зі сторони групи «учнів», та і самого «вчителя». Після мікрвикладання «вчитель» заповнює форму-рефлексію проведеного фрагменту, тоді як «учні» заповнюють форму-відгук на урок. У результаті порівняння двох відгуків з'ясовується наскільки самооаналіз «вчителя» співпадає з оцінкою «учнів», що дає поштовх до подальшої дискусії.

Детальний аналіз мікрвикладання студентів сприяє формуванню їхньої професійної компетентності і поступовому переходу від керованого та частково керованого до некерованого викладання. Як показує досвід та опитування самих студентів, детальний, структурований, комплексний зворотний зв'язок допомагає окреслити слабкі та сильні сторони майбутнього вчителя ІМ, подолати труднощі, встановити прогалини у знаннях із теоретичних дисциплін і спланувати подальший професійний розвиток.

Отже, успішна професійна діяльність майбутнього студента-практиканта багато в чому залежить від якості зворотного зв'язку. Якщо останній чіткий, зрозумілий та студентоцентрований, то він сприятиме якісній підготовці майбутнього вчителя ІМ.

Список використаної літератури

1. Bevz, O. Teaching trainee teachers to reflect on their microteaching experiences in EFL methodology course. *Studies in Comparative Education*. 2022. № 2. Retrieved from <http://pps.udpu.edu.ua/article/view/256231>
2. Gembaruk, A., & Panchenko, I. The role of feedback in training future EFL teachers. *Studies in Comparative Education*. 2021. № 1. P. 35-42. <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2021.243104>
3. Hama, H. Q., & Osam, Ū. V. Revisiting Microteaching in Search of Up-to-Date Solutions to Old Problems. *SAGE Open*. 2021. Vol. 11, №4. <https://doi.org/10.1177/21582440211061534>
4. Hattie, J., & Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77, №1. P. 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
5. Koşar, G. Microteaching: A technique to enhance English-as-a-foreign-language teacher candidates' professional learning. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. 2021. Vol. 22, №1. P. 628-651.

Данильченко-Черняк Оксана

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

CROSS-CULTURAL CREATIVE LEARNING AND ASSESSMENT

Cross-cultural creative learning and assessment within the context of diverse cultural paradigms constitutes a fascinating field of study. It offers a unique opportunity to not only appreciate the richness of human diversity but also to design educational methods and evaluation processes that transcend cultural boundaries.

Cross-cultural creative learning can serve as a catalyst for innovation and the synthesis of ideas from various cultural backgrounds. This approach encourages students to draw upon their distinct cultural lenses and experiences to develop novel solutions to complex problems.

Creativity can be seen as a temporary misalignment between an idea and the society in which it develops. Some people are willing to take more risk and embrace or develop new ideas; these gradually integrate the social fabric and ultimately become an accepted and standardized part of society [1, p. 5]. Furthermore, it promotes a deeper understanding of different worldviews and encourages the celebration of cultural diversity as a wellspring of creative inspiration.

David Matsumoto's conceptualization of culture encompasses a comprehensive amalgamation of values, attitudes, traditions, behaviors, and language that are distinctly specific to a particular societal cohort, consciously propagated from one generation to the next [3, p. 67].

Although creativity is complex and multi-faceted, it can be articulated around three major components of novelty (creative ideas are innovative), quality (appeal of the idea) and relevance (the idea is appropriate to the task and era) [4, p. 118].

Within over the modern society, multifarious cultural disparities manifest, stemming from both internal and external factors. External cultural distinctions transpire as a result of global influences, linguistic diversity, familial customs, educational foundations, and experiential backgrounds. Conversely, internal cultural differentiations are precipitated by variances in geographic regions, socio-economic strata, and societal standing. Indeed, creativity involves social aspects, as it implicates individuals in a context, working with a set of existing patterns of meanings and symbols at a given time in history [1, p. 3].

From one perspective, the phenomenon of cross-cultural constants fosters an environment that embraces heterogeneity and facilitates a reciprocal interchange of ideas.

However, juxtaposed with this, cross-cultural disparities engender challenges when endeavoring to construct a just, precise, and equitable assessment framework. Linguistic disparities and educational differentials can precipitate miscommunication and misconstrued interpretations of specific queries and the overall objectives of the assessment. These disparities, both in language and educational readiness, have the potential to induce variations in students' learning modalities, proclivities, areas of concentration, inquiries, and responses to queries posed by educators and peers alike.

Development of cross-cultural competence allows students not only to study a particular idea or concept within many cultures but also to be engaged in intercultural communication. Understanding the cultural context of both the target language and the learners native language leads to greater awareness of the interdependent relationship between languages and cultures [5, p. 412].

The formulation of an assessment framework that is both precise and equitable, addressing these concerns, necessitates an innovative mindset, continuous revisions, and a willingness to step beyond the confines of one's comfort zone. Assessment, within this cross-cultural framework, emerges as a challenging yet rewarding endeavor. Addressing cultural diversity within assessments is essential to ensure fairness and accuracy.

Instructors and evaluators need to be sensitive to linguistic differences and variances in educational backgrounds to construct assessments that are inclusive and accessible to all students. This may involve the adaptation of methods, provision of multilingual resources, or alternative evaluation criteria.

However, it is crucial to recognize that cross-cultural creative learning and assessment also offer a tremendous opportunity for personal and intellectual growth. By confronting the complexities and potential pitfalls of intercultural communication and assessment, students and educators can develop skills in empathy, adaptability, and critical thinking. These skills are invaluable in our increasingly globalized world and can empower individuals to engage with a wide range of cultural perspectives.

In conclusion, cross-cultural creative learning and assessment represent a dynamic and evolving field that fosters cultural appreciation, innovation, and personal development. Embracing the challenges and opportunities presented by

cultural diversity in education not only enriches the learning experience but also prepares students to thrive in an interconnected world.

References

1. Esling, P., Davis, N. *Creativity in the era of artificial intelligence. Journées d'Informatique Musicale*, 2020. Aug. 13 Préactes.
2. Das, S. The Meaning of Creativity Through the Ages: From Inspiration to Artificial Intelligence. *Creative business education: exploring the contours of pedagogical praxis*. Palgrave Macmillan, London, 2022. P. 27-53.
3. Kaufman, J. C., Sternberg, R. J. *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press, 2010.
4. Matsumoto, D. Culture, Context, and Behavior. *Journal of Personality*. 2008. Vol. 75 (6). P.1285-1320.
5. Syzenko, A., Diachkova, Y. Building Cross-Cultural Competence in a Foreign Language through Technology-Enhanced Project-Based Learning. *Rev. Amaz. Investig.* 2020. Vol. 9. P. 411-418.
6. Watkins, D. Learning and Teaching: A cross-cultural perspective. *School Leadership and Management*. 2000. Vol. 20 (2). P. 161-73.
7. Zhu, C. Student Satisfaction, Performance, and Knowledge Construction in Online Collaborative Learning. *J. Educ. Technol. Soc.* 2012. Vol. 15. P. 127-136.

*Дацків Ольга,
Шонь Олена*

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

CHAT GPT AS AN ASSISTANT IN STUDENTS' RESEARCH

According to LinkedIn's Future of Work report, the share of global English-language job postings on the platform mentioning GPT or ChatGPT has increased 21 times since November 2022, when OpenAI first released its AI chatbot into the world [3]. The report also found that the platform's users are rapidly adding AI-oriented skills to their profiles. It shows high demand for people with AI skills, increasing opportunities for job-seekers, and the need of higher education institutions (HEIs) to meet the challenge.

While some states and HEIs have blocked ChatGPT, most governments and HEIs are seeking ways to adjust to a world in which AI has become more widespread, accessible, and easy to use. According to UNESCO International Institute for Higher Education guide on ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education, the chat "can be used but requires both care and creativity to ensure it is handled ethically and appropriately" [1, p. 13].

With rapid advancement of technology, university teachers all over the world cannot use the same materials for students as they did last year. Although concerns

have been voiced about “death” of academic essays, the LLM (large language model) implications for students’ research have been less widely discussed.

The big worry in the research community is that students and scientists could deceitfully pass off LLM-written text as their own, or use LLMs in a simplistic fashion (such as to conduct an incomplete literature review) and produce work that is unreliable [3; 4; 5]. Since some students may be tempted to use Chat GPT to produce research papers, they should be informed about its possibilities and limitations. At the initial stage of this process we have prompted Chat GPT on what it can and cannot do while assisting pre-service teachers of foreign languages with writing a research paper, asked our students to do the same without specifying the prompts they used, analysed the responses, shared the results with students and discussed the implications of using Chat GPT in groups of students whose research papers we supervise. At the concluding stage together with students we created an infographic “Can do and can’t do of ChatGPT for research” in Canva and developed a draft of guidelines for using Chat GPT in students’ research.

What can ChatGPT do? The responses from ChatGPT on assistance it can provide pre-service foreign language teachers with writing a research paper included: topic selection and narrowing, research proposal outlining, literature review writing assistance, research methodology explanation, data analysis assistance, writing (revision and proofreading) assistance, advice on overcoming writer's block, research ethics, presentation and visualization, time management. The chat also made an acknowledgement we adopted in developing the guidelines draft, namely the necessity to consult with one’s academic advisor or instructor for specific requirements related to one’s research paper and to exercise critical thinking and academic integrity while seeking assistance from AI tools.

What can’t ChatGPT do? The responses from ChatGPT on limitations it has while assisting pre-service teachers of foreign languages with writing a research paper included: lack of personalization, limited subject knowledge (up to the chat last training data in September 2021), no access to specific institutional guidelines, inability to provide specific guidance on ethical considerations, limited review of original research, citation accuracy, proofreading and grammar, limited context awareness. The chat warns pre-service teachers of foreign languages not to overly rely on ChatGPT’s responses, as this could unintentionally lead to issues of plagiarism or academic dishonesty, and lists lack of real-time interaction in the form of discussion as another potential limitation.

The subsequent analysis proved that Chat GPT can write the abstract of the paper provided that it is given a correct prompt. The prompting technique can be improved by doing relevant research. The technology can reformat citations and footnotes styles such as APA, MLA, or Chicago. However, students should be aware that DSTU, State Standard of Ukraine 8302:2015 is not included in the list of styles the chat can work with. Moreover, the generated text can appear bland or contain errors. Also, the chat cannot correctly cite the sources used. Since Chat GPT cannot be held accountable for the work, it can’t be attributed authorship. Scholarly journal *Nature* advises to document the use of Chat GPT in the methods or acknowledgements sections of a paper [5].

The technology relies on its training materials (till 2021) that do not include the latest research in the field. It cannot reason, analyse or evaluate, therefore it can't yet write literature review section properly. We asked the technology to list the top papers in our fields and have been offered entirely fictional lists of titles and authors. As of now, Chat GPT does not give researchers the ability to restrict data sources and provides too many of them which are often irrelevant to the researched problem. Much of the records of a digitized university archives are still inaccessible to ChatGPT, hence relying solely on the chat, students won't be able to include them in their research. Chat GPT can work well in tandem with a human to produce insightful research papers summarizing ideas and concepts and revising the text for clarity. It can also assist in correcting the use of foreign language. Using the tool, student researchers can devote more time to conducting experiments and less time to polishing final drafts.

The guidelines draft specifies that teachers will have different expectations, and it is important for students to verify what these expectations are before submitting their paper. When research advisors permit the students to use ChatGPT, the latter need to document the use of ChatGPT in the methods or acknowledgements sections of a paper. If a paper does not include these sections, the introduction or another appropriate section can be used to document the use of ChatGPT or any other large language model. The student should ask their research advisor if they have different expectations. There are significant privacy and security concerns to using ChatGPT that has not been checked through university information technology channels that students should be aware of. Recent developments show that AI is a technology that, although not embraced universally, can't be ignored. It is already changing the way we learn, teach and research. Used ethically, ChatGPT could provide students with a more relevant learning and research experience, and advance their research engagement.

References

1. *ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education: Quick start guide*. The UNESCO International Institute for Higher Education. 2023. 14 p. Retrieved from: URL: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf (last accessed 11.10.2023).
2. Grove, J. The ChatGPT revolution of academic research has begun. *Times Higher Education*. 2023. 16 March. Retrieved from: URL: <https://www.timeshighereducation.com/depth/chatgpt-revolution-academic-research-has-begun> (last accessed 11.10.2023).
3. Lukas, E. LinkedIn says ChatGPT-related job postings have ballooned 21-fold since November. Aug 17, 2023. Retrieved from: URL: <https://www.forbes.com/sites/emmylucas/2023/08/17/linkedin-says-chatgpt-related-job-postings-have-ballooned-21-fold-since-november/?sh=195aefeb3fb8>
4. Sullivan, M., Kelly, A., McLaughlan, P. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied*

Learning and Teaching. 2023. Vol. 6. No. 1. P. 31-40. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>.

5. Tools such as ChatGPT threaten transparent science; here are our ground rules for their use. *Nature*. 2023. 24 January. Retrieved from: URL: <https://www.nature.com/articles/d41586-023-00191-1> (last accessed 11.10.2023).

Devitska Antonina,
Uzhhorod National University
Bilyk Olha
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

NEW CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF TEACHING EFL IN TIMES OF UNCERTAINTY

In an era characterized by unprecedented uncertainty, the ability to adapt and learn efficiently is more critical than ever. This article explores new challenges and opportunities of teaching English as a Foreign Language (EFL) in times of ambiguity and change. Drawing from relevant research, it examines the role of EFL in educational contexts, strategies for enhancing EFL skills, and the potential benefits for learners facing uncertainty.

In the face of ever-evolving challenges, individuals must develop the cognitive tools necessary for navigating uncertain terrains effectively. EFL is a critical component of education in many countries worldwide. It plays a multifaceted role in educational contexts, addressing various needs, from communication in a globalized world to enhancing cognitive development.

Learning a second language, including EFL, can have profound cognitive benefits. Research has shown that bilingualism, even in the context of learning English as a foreign language, enhances cognitive functions such as problem-solving, multitasking, and creativity [1]. The role of EFL extends beyond language skills; it can positively impact academic achievement, and EFL learners tend to perform better in standardized tests and develop stronger academic literacy skills. EFL education often includes exposure to a wider range of educational resources, leading to improved academic outcomes.

With the advent of technology, EFL education has evolved. The integration of digital tools and online resources has made EFL learning more accessible and engaging. Educational apps, virtual classrooms, and language learning platforms have expanded the role of EFL in education.

Uncertainty, whether in the form of global pandemics, wars, economic fluctuations, or technological disruptions, demands adaptive thinking and problem-solving skills. Research by Zelazo and Carlson [5, p. 356] emphasizes the role of EFL in predicting academic and life success, underscoring the importance of honing these skills in education. Since the access to traditional classroom settings may be limited during the time of crisis, the following strategies for Enhancing EFL skills are to be implemented.

Firstly, online learning platforms offer a flexible and accessible solution for EFL learners. Platforms like Duolingo, Babbel, and Rosetta Stone provide structured lessons, interactive exercises, and opportunities for real-time practice. They allow learners to continue their EFL education from the safety and comfort of their homes. Secondly, immersive language learning experiences can be particularly effective for EFL learners since in uncertain times, individuals may not have the opportunity to travel to English-speaking countries. However, immersive language programs, which simulate real-life situations and cultural contexts, can bridge the gap [2, p. 73]. These programs often include virtual reality scenarios, video chats with native speakers, and cultural immersion activities.

Besides, uncertain times may necessitate self-study and autonomous learning strategies for EFL. Learners can set their goals, create study schedules, and utilize available resources, such as online language courses, language learning apps, and EFL textbooks. This approach fosters independence and adaptability, crucial skills in uncertain environments. Furthermore, gamification of EFL has gained popularity as a strategy to engage learners and enhance their language skills. Educational games and language learning apps incorporate elements of competition, reward, and progression, making EFL learning enjoyable and motivating [4, p. 250]. These gamified approaches can be particularly effective in keeping learners motivated during uncertain times.

While engaging in virtual language exchange partnerships provides EFL learners with the opportunity to practice speaking with native speakers, platforms like Tandem, Speaky, or HelloTalk facilitate language exchange with individuals from around the world [3, p. 1532]. Interacting with native speakers helps learners improve their pronunciation and cultural understanding.

Finally, understanding the cultural context of English-speaking countries is integral to effective EFL communication. In times of uncertainty, learners can immerse themselves in English-speaking culture through movies, music, literature, and news. This exposure enhances their comprehension and cultural awareness, making their language skills more authentic.

Times of uncertainty should not hinder EFL skill development; instead, they present opportunities for creative and adaptive strategies. Online learning platforms, immersive experiences, autonomous learning, gamification, virtual language exchange, and cultural integration are valuable tools for enhancing EFL skills during uncertain times. By embracing these strategies and maintaining a proactive approach to EFL learning, individuals can continue to strengthen their language proficiency, adapt to changing circumstances, and effectively communicate in the globalized world, regardless of external uncertainties.

References

1. Bialystok, E. *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press, 2001.
2. Guth, S. Virtual worlds and language learning: Immersive digital gaming in the L2 classroom. *Language Learning & Technology*. 2016. Vol. 20(2). P. 72-93.

3. Satar, H. M., Özdemir, E. The impact of virtual tandem language exchange program on EFL learners' speaking skill development. *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68(3). P. 1521-1540.

4. Tuzun, H., et al. A meta-analysis of the effect of augmented reality applications on students' learning outcomes. *Educational Research Review*. 2019. Vol. 27. P. 244-260.

5. Zelazo, P. D., Carlson, S. M. Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*. 2012. Vol. 6(4). P. 354-360.

Дмітренко Наталя

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Механізмом формування самосвідомості майбутнього вчителя іноземних мов є рефлексія. Формування професійної рефлексії на всіх етапах підготовки у закладі вищої освіти є найважливішою умовою виконання вимог, які висувають до професії вчителя іноземних мов. Ступінь сформованості професійної рефлексії виявляється у тому, наскільки майбутній вчитель іноземних мов вміє координувати та регулювати свої дії, вчинки, поведінку загалом, щоб творчо реалізуватися у професійній діяльності. Рефлексія є професійно важливою якістю, необхідною для здійснення педагогічної діяльності, самоосвіти та саморозвитку спеціаліста.

З метою формування рефлексії як складової педагогічної майстерності вчителя, дослідником Кірбі [3] розроблено Концепцію професійної педагогічної рефлексії, яка заснована на дослідницькій парадигмі професійної підготовки вчителів, в основі якої покладено ідеї Дьюї [1] про принципову відмінність між учителями з різним рівнем сформованості рефлексивних умінь. Означена концепція ґрунтується на таких засадах: 1) проблемний характер педагогічних ситуацій; 2) дослідницький підхід у вирішенні педагогічних завдань; 3) онтологічний статус сукупності всіх явищ у системі освіти. Отже, майбутній вчитель має уміти визначати проблемність конкретної ситуації, враховуючи всі можливі умови та засоби її вирішення, які є альтернативою традиційному підходу. Педагогу необхідно оцінити ситуацію, усвідомлюючи унікальність, неповторність кожного окремого випадку. Для другої засади важливим є не тільки декларування, а й практична реалізація дослідницького підходу у розв'язанні педагогічних завдань. Це вказує на те, що професійну підготовку майбутніх вчителів іноземних мов необхідно орієнтувати на розвиток навичок дослідницької діяльності, на формування рефлексивного мислення. Третя засада, яка пов'язана з соціальною спрямованістю змісту професійно-педагогічної освіти, передбачає, що рефлексивний вчитель при аналізі своєї

діяльності опирається не тільки на професійні, а й на соціально-важливі критерії, оцінює процес навчання, як з позиції відповідності психологічним особливостям учнів, так і з позиції відповідності його змісту та рівню цілям та потребам суспільства.

Цікавим для наших наукових пошуків є дослідження Кортхагена [4], який представив рефлексивну діяльність педагога у вигляді «ALACT» моделі, (за першими літерами слів, що означають етапи рефлексії): 1) action – дія; 2) looking back on the actions – погляд назад на здійснену дію; 3) awareness of essential actions – усвідомлення суттєвих аспектів; 4) creating of alternative methods of action – створення альтернативних методів дії; 5) trial – апробація нової дії. Модель, запропоновану Кортхагеном, називають «рефлексивним колом», оскільки зміст кожного наступного етапу діяльності обумовлений попереднім кроком, а реалізація всіх етапів стає своєрідним поштовхом для здійснення вчителем рефлексивної діяльності на якісно новому рівні.

Рефлексивні процеси у педагогічному спілкуванні є своєрідним регулятором комунікативної поведінки майбутнього вчителя. Продуктом професійної рефлексії є пошук і створення педагогом нових професійних цінностей як якісних складових самосвідомості особистості, що суттєво змінює ставлення до себе, до інших, до педагогічної діяльності. Результатом професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземних мов є: структурування та реконструкція педагогічного досвіду, професійних ситуацій, знань; осмислення минулого і передбачення майбутнього у професії; розширення професійного спектру дій; формування індивідуального професійного стилю поведінки; особистісний та професійний розвиток; формування суб'єктності як творчого ставлення до педагогічної діяльності.

У сучасній методиці навчання іноземних мов педагогічна рефлексія виконує різноманітні функції: проєктувальну (проєктування і моделювання діяльності учасників освітнього процесу); організаторську (організація найбільш ефективних способів взаємодії в спільній діяльності); комунікативну (як умова продуктивного спілкування суб'єктів освітнього процесу); творчу (формування діяльності і взаємодії); мотиваційну (спрямованість спільної діяльності на результат); корекційну (спонукання до змін у взаємодії і діяльності).

Дослідники [2] розглядають різні види рефлексії, які пов'язані з професійною діяльністю майбутнього вчителя, а саме: інтелектуальну, кооперативну, соціально-перцептивну, особистісну і комунікативну. 1) *Інтелектуальна* рефлексія визначається як здатність майбутнього вчителя іноземних мов займати активну дослідницьку позицію щодо своєї діяльності і до себе з метою критичного аналізу, осмислення і оцінки її ефективності. 2) *Кооперативна* рефлексія реалізується в процесі спільної діяльності і дозволяє проєктувати колективну діяльність, узгоджувати спільні дії суб'єктів педагогічного середовища. Це особливо важливо при виникненні протиріччя між сформованими нормами організації колективної взаємодії та ситуацією, коли відбувається порушення цих норм. 3) *Соціально-перцептивна* рефлексія є основою процесу пізнання майбутнім вчителем іноземних мов суб'єктів

педагогічної та професійної взаємодії і полягає в переосмисленні, перегляді своїх поглядів, що сформувалися раніше в процесі спілкування і спільної діяльності з дітьми і колегами. Вчитель висуває різні припущення щодо прихованих цілей і мотивів поведінки інших; намагається передбачити їх дії в певній ситуації; розкриває протиріччя в поведінці учнів, визначає шляхи їх вирішення; аналізує зміни, які відбулися з дітьми в процесі виховання; долає протиріччя між раніше сформованою думкою про учнів, колег і новими моделями їх поведінки. Важливим є прагнення розібратися в дійсних мотивах і причинах поведінки іншої людини. 4) *Особистісна* рефлексія проявляється в процесі пізнання суб'єктом особливостей власного мислення, власної діяльності, спілкування і ставлення до себе, до інших, до власної діяльності. Результатом особистісної рефлексії є «образ Я» вчителя як учасника таких систем: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистісний розвиток. 5) *Комунікативна* рефлексія полягає в усвідомленні майбутнім вчителем іноземних мов того, як саме його сприймають, оцінюють, ставляться до нього інші. Цей вид рефлексії є основою самокритики такого педагога, який спроможний об'єктивно проаналізувати свої досягнення, себе як особистість.

На підставі проведеного аналізу можемо зробити висновок, що доцільно започаткувати систематичну роботу з формування професійної рефлексії майбутніх учителів іноземних мов під час навчання в педагогічному університеті. Професійна рефлексія сприяє формуванню у майбутніх учителів іноземних мов узагальненого уявлення про професію, про зміст та структуру педагогічної діяльності. Завдяки професійній рефлексії у майбутнього вчителя іноземних мов з'являється еталонний образ педагога-професіонала, уявлення про рівень власної відповідності професійним еталонам, про свої можливості, сильні і слабкі сторони, шляхи самовдосконалення. Завдяки професійній педагогічній рефлексії відбувається процес формування педагога-суб'єкта педагогічної діяльності як результат співвіднесення власних можливостей, досвіду, компетентності з вимогами до професійної діяльності, відбувається оцінювання своєї професійної готовності.

Отже, професійна рефлексія є обов'язковим компонентом педагогічної діяльності, що є механізмом особистісного та професійного розвитку здобувача вищої освіти, а її формування у майбутніх учителів іноземних мов є актуальним у руслі сучасних освітніх змін і відповідає вимогам формування конкурентоздатного фахівця.

Список використаної літератури

1. Dewey, J. *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press. 1989.
2. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Popovych, M. Development of Teachers' Reflection in Professional Training. *Modern approaches to ensuring sustainable development: collective monograph. University of Technology in Katowice Press. Katowice*. 2023. P. 556-565. <https://doi.org/10.54264/M020>
3. Kirby, P. Development of the reflective teaching instrument. *Journal of research & development in Education*, 1989. Vol. 22(4). P. 45-50.

4. Korthagen, F. A. *Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education*. 1999. [Електронний ресурс]. Режим доступу:<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.92.1562&rep=rep1&type=pdf>

Довгалюк Таміла
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

RAISING PROSPECTIVE ESL TEACHERS' SEN AWARENES

Ukraine's move towards Europe and the wider world has brought into focus the need for higher standards of English among the country's citizens, including citizens with special needs and disabilities. There is widespread agreement that English is needed for trade, travel, education and international relations. The improvement that is needed can only be achieved if standards of English teaching are raised at every level of the education system and if systematic, profound, multifaceted professional development and growth of the New Generation ESL Teacher takes place [1, p. 1].

Until relatively recently, ESL methodology courses have paid insufficient attention to a number of essential aspects of language teacher preparation, such as for example Intercultural Awareness, Developing Independent Study Strategies, Developing ICT Competence, among which, Catering For Special Education Needs (SEN) has hardly ever been trained at all. As a result, many teachers today still do not feel that their teacher training has prepared them for including learners with SENs in their classroom. This, in its turn, caused the appearance of many common myths and misconceptions around the teaching of learners with SENs, among which the most rooted one is that teachers have to be specially qualified and get a degree to educate learners with SENs. Most of the world SEN teaching practice and experience proves that, in fact, they do not have to. At the same time, it is obvious that it is crucial to provide teachers with SEN training courses and support. At best, it should start yet at the Pre-Service Teacher Training (PRESETT) Bachelor's level. In our opinion, within the curriculum of the given education level it is at least essential to raise trainee teachers' awareness of the following SEN basic knowledge and skills.

The concepts of SEN and Inclusive Education. Special educational needs means, in relation to a person, a restriction in the capacity of the person to participate in and benefit from education on account of an enduring physical, sensory, mental health or learning disability, or any other condition which results in a person learning differently from a person without that condition [2, p. 1]. Inclusion is not just about including learners with SENs. Inclusion is about how we structure our schools, our classrooms and our lessons so that all our students learn and participate together. An inclusive classroom is one that creates a supportive environment for all learners, including those with learning differences, and can also challenge and engage gifted and talented learners by building a more responsive learning environment [5, p. 2].

The structures of inclusive education.

1. Segregation. Students learn in special environments that are designed to respond to their special needs. Students are often not educated with their peers. Instead, they may attend special schools, classes, disability/behavior units, classes for gifted students.

2. Integration. Students are placed in schools or educational settings with their peers but the physical environment, school culture and pedagogy remain unchanged. This limits students' ability to fully access and participate in learning. Integration is not necessarily a step toward inclusion.

3. Exclusion. Students are directly or indirectly prevented from or denied access to education in any form. It is common in the situation when parents do not feel that their child fits into school or is not receiving the accommodations they need.

4. Inclusion. Within inclusive education all students, regardless of their ability, are placed in age-appropriate general education classes in schools in their own neighborhood to receive high-quality instruction, interventions, and supports that enable them be successful in the classroom [2, p. 3].

Classification of Inclusion. Speaking roughly there are two types of inclusion:

1) "Partial inclusion" – SEN learners are educated in regular education classes most of the day. 2) "Full inclusion" – SEN learners are always educated with non-disabled peers.

Classification of inclusive educational settings / environments. Inclusive educational settings can be introduced to trainee teachers as a cascade of services or a spectrum of SEN education environments with the least restrictive environment (L.R.E.) at one end and the most restrictive environment (M.R.E.) at the other. The (L.R.E.) is when SEN learners spend most of their time with their non-disabled peers in a general education class. The (M.R.E.) is when learners are isolated and kept from their non-disabled peers.

SEN co-teaching models. Depending on the particular SEN category and the seriousness of the medical issue the following co-teaching models can be exploited:

1. Team-teaching. Instruction and planning are shared between a general education and a special education teacher.

2. One teach, one assist. One teacher circulated the room and the other handles instruction.

3. Alternative teaching. One teacher works with a large group and the other one teaches a modified version of the lesson to a smaller group of SEN students.

4. Parallel teaching. The classroom is split into two with each teacher covering the same lesson and content. Parallel teaching works well to differentiate instruction when the content being taught is particularly challenging.

5. Station teaching. In station teaching, the class is divided into three or more groups and the classroom has multiple learning centers. As the students rotate through the stations, the teachers teach the same material in different ways to each group [4].

This has been a brief overview of the fundamental SEN and inclusive education concepts and features which it is essential to expose prospective ESL teachers to in order to develop their profound and deep background knowledge in the

first place. As a follow-up stage, it is going to be highly productive and appropriate to develop trainee teachers' basic practical skills of catering for SEN learners needs.

References

1. *Core Curriculum English Language Teaching Methodology Bachelor's Level*. Retrieved from: URL: https://1fd10c7a-6813-41b3-98e8ne5598ca6cc9b.filesusr.com/ugd/15b470_022d56f856944fed8b5fa0a3ceb7698f.pdf (date of access 14.10.2023)
2. *Education and Training. Irish Education. Special needs and education*. Retrieved from: <https://www.citizensinformation.ie/en/education/the-irish-education-system/special-education/> (date of access 14.10.2023)
3. *Inclusive Education – Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from: URL: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf (date of access 14.10.2023)
4. Morin, A. *6 models of co-teaching*. Retrieved from: URL: <https://www.understood.org/en/articles/6-models-of-co-teaching> (date of access 14.10.2023)
5. *What is inclusion and how do we implement it?* Retrieved from: URL: [What is inclusion and how do we implement it? | TeachingEnglish | British Council](#) (date of access 14.10.2023)

Дробаха-Сімонова Лариса
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ СИМВОЛІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРАХ

В кожного народу є свої культурні надбання та традиції, в які вплітаються і національні символи. Аналіз матеріалу дослідження в галузі літератури та фольклору сприяє пізнанню одного з фрагментів культурної спадщини через творчість народу. Досліджуючи та порівнюючи мовні образи світу, можна глибше зрозуміти особливості рідної мови, своєї культури [6, с. 306]. Дослідник української культури Ю. Куліш підкреслює, що народні символи України – це святині. В українській графіці використовуються образи з легенд, народної творчості. Українці відтворюють ці символи у вишивці на сорочках, рушниках, у розписах посуду, в кованих виробах, в різьбленні, в барельєфних прикрасах житла, у розписах печі в хатах, гончарних виробах, у гравюрі, а також, в окремому особливому виді української творчості – в писанках [4, с. 108].

Розглянемо два значущі рослинні символи в українській та німецькій лінгвокультурах – укр. *калина* та нім. *Eiche*. В обох лінгвокультурах ці символи можна зустріти в прислів'ях, приказках та порівняннях. Наприклад, в українській мові: *Гарна калина, як рідна ненька Україна. Без верби й калини*

нема України. Вірність лебедина – гарна, як калина. Де у дворі калина – там порядна родина. А німці скажуть про дуб наступне: Was kümmert es die (deutsche) *Eiche*, wenn sich die Sau an ihr reibt. Die grösste *Eiche* war einst eine kleine Nuss, die sich behauptete. Treibt die *Eiche* vor der Esche, hält der Sommer grosse Wäsche, treibt die Esche vor der *Eiche*, hält der Sommer grosse Bleiche.

В українців *калина* символізує оберіг, її саджали біля хати, щоб щастя було в родині. Дослідниця В. Жайворонок зазначає, що калинові віти, опущені додолу, – символ нудьги, смутку; калинові пучечки – символ кохання взагалі; рослина (зокрема її ламання, а також цвіт) символізує також кохання взагалі [2]. Ю. Куліш пояснює символіку калину через її колір, підкреслюючи, що «оскільки ягоди калини червоного кольору, то вони надалі і стали символом крові та безсмертного роду. Саме тому на всіх весільних рушниках, дівочих і чоловічих сорочках зображено могутні грона калини» [4, с. 108]. Разом з тим червона калина – символ крові, зокрема пролитої на війні (на цій символіці постала відома стрілецька пісня «Ой у лузі червона калина») [2].

У німців значущим символом виступає дуб (*Eiche*). Він був зображений у вигляді саджанця на монеті в п'ятдесят пфенігів, його листя прикрашають військові та цивільні медалі як прикрасу, а ряд німецьких ресторанів назвали його ім'ям: німецький дуб. Незважаючи на те, що дуб росте в багатьох регіонах світу, багато німців давно вважали його не просто іншим деревом. Це було їхнє дерево, з яким вони ідентифікували себе як націю [7]. В українців дуб символізується з довголіттям, могутністю та здоров'ям, в той час як німці вбачають у ньому перш за все своє буття та коріння, яке плекає їхню державу. Поет, якого також звали Йозеф фон Айхендорф, писав про свою батьківщину як про «країну дубів» – і пов'язував дерево з ширшим німецьким прагненням до єдності та культурної ідентичності. Вже існувала традиція тісного зв'язку між землею та деревами [7]. Тому і зустрічаємо в німецькій мові такі вирази: Je grösser die Stürme, desto fester wurzelt die *Eiche*. Vom ersten Streiche fällt keine *Eiche*. *Eichen* sollst du weichen, Buchen sollst du suchen.

В аналізованих рослинних символах української та німецької лінгвокультур зустрічаємо вирази, в яких укр. *калина* та нім. *Eiche* вживаються в переносному значенні. Через різноманітні асоціації різних народів деякі слова отримують додаткові специфічні значення [1, с. 93]. Наприклад, в українській мові: розквітла щойно калина символізує незріле ще кохання: *ламати калину* – також одружуватися на дівчині; *ходити по калиновому мосту* – пізнати кохання або лише плотські його радощі; білизна квітів у рослини – символ дівочості [2]. В німецькій мові зустрічаємо такі порівняння: Ein Kerl wie eine *Eiche*. Stark wie eine deutsche *Eiche*. Wer grüne *Eichenblätter* trägt, der liebt mit fester, steter Treue.

Розуміння особливостей змісту символів різних народів має вирішальне значення у мультикультурному суспільстві. Для певного народу те чи інше поняття може бути нейтральним, а для іншого етносу – це святиня. Тому навчаючи іноземних мов і знайомлячи учнів різних національностей з культурними надбаннями інших народів, ми формуємо толерантне суспільство з високими моральними цінностями. Зокрема, О. Ігнатова зазначає, що «завдяки власній міжкультурній компетентності та плануванню і веденню занять,

зорієнтованому на індивідуальні можливості та потреби учнів, і керуванню інтерактивними процесами вчитель гарантує визнання всім мовам, якими володіє група» [3, с. 103].

Важливу роль в освіті відіграє розвиток культурного інтелекту. О. Солодка визначає його як можливість зберегти власну ідентичність на національному рівні та етнічні культури в глобалізованому світі. «Культурний інтелект – це метаінтелект, що охоплює різні взаємозалежні форми інтелекту. Його емоційна складова є необхідною для ефективної кроскультурної взаємодії» [5, с. 4-5]. Отже, формування в освітньому просторі культурного інтелекту є запорукою успішної самореалізації кожної людини в різних сферах мультикультурної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Дробаха, Л. В. Відображення національного світосприйняття у мовах на прикладах багатозначних слів. *Наукові записки*. Випуск XXVI. Серія : Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. 2000. С. 92-99.

2. Жайворонок, В. В. *Знаки української етнокультури: Словник-довідник*. К.: Довіра, 2006. Режим доступу: http://ukrlit.org/slovnyk/zhaivoronok_znaky

3. Ігнатова, О. М. Траєкторія професійного розвитку вчителя іноземних мов: європейський досвід. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ. 2022. Спецвипуск. Т. № 1. С. 100-105.

4. Куліш, Ю. О. Поняття символу: символи в українській культурі. *Науковий вісник. Серія Філософія*. Харків: ХНПУ. 2015. Вип. 45(2). С. 106-110.

5. *Культурний інтелект: монографія / за наук. ред. А. К. Солодкої*. Миколаїв : ФОП Швець В.М. 2016. 244 с.

6. Drobakha, L. Besonderheiten der semantischen Realisierung der Wörter im Schaffen der indoeuropäischen Völker. *Analele Universitatii din Craiova – Seria Stiinte Filologice, Lingvistica*. 2019. ANUL XLI, Nr. 1-2. P. 294-307.

7. *Fluter*. Das Heft 78. Режим доступу: <https://www.fluter.de/deutsche-eiche-nationalsymbol>

Дуброва Оксана

Бердянський державний педагогічний університет

HACKATHON TECHNOLOGY AS AN INTEGRAL PART OF DISTANCE LEARNING IN TIME OF WAR

In the modern world, the term “hackathon” has become so popular that it has long exceeded its initial meaning. As noted by V. Kyrychenko and V. Necherda, originally “*created in the programming environment, the term “hackathon” (from English “hack” and “marathon”) was used for a certain period of time to denote a forum of IT specialists, whose goal was to develop a complete software product in a short period of time. However, today the hackathon has expanded its scope and has*

become a platform for joint solutions by stakeholder teams of various socially significant issues” [2, c. 157].

However, in the contemporary scientific and pedagogical discourse, researches related to the use of hackathons in English language learning sessions are still inadequately represented.

Therefore, without a doubt, this work is relevant and holds prospects for further research in this direction. Domestic researchers (O. Dolhova, V. Kyrychenko, V. Necherda etc.) as well as foreign scholars (A. Stoltzfus, G. Lapp, S. Sweeney) have devoted their research works to exploring the pedagogical potential of educational hackathons.

Nowadays hackathons have become an integral part of the educational process, driving creativity and pushing the boundaries of technology. They provide a platform for rapid prototyping, experimentation, and learning while addressing real-world problems. Hackathon technology, which often involves collaborative problem-solving, creativity, and rapid prototyping, can be applied in various ways to enhance English language teaching and learning.

This technology can be used to develop innovative language learning methods. It is important for educators to engage learners through interactive lessons, quizzes, and gamification. Thus this technology can cater to different language proficiency levels and learning styles.

V. Shvyrka in his work “Educational Hackathon as a Technology for Developing Soft Skills in Higher Education Learners,” points out that *“one of the main advantages of using hackathons is the stimulation of creativity and innovation. Participation in hackathons allows higher education learners to go beyond the boundaries of the curriculum and bring their own ideas to life. This promotes the development of independence, critical thinking, and problem-solving skills in students” [3].*

So hackathons are very effective and useful especially during the period of distance learning, because they are organized to build virtual language labs where students can practice speaking, listening, and interacting in English. These labs may incorporate speech recognition technology and virtual reality (VR) for immersive language experiences.

As emphasized by O. Dolhova in her research “Hackathons as an Innovative Form of STEM Education: The Practical Experience of Student Self-Government Leaders,” *“foreign scholars argue that participation in hackathons contributes to participants gaining valuable experience and improves motivation for self-education and self-improvement. In their opinion, conducting hackathons strengthens the social community by fostering social responsibility, awareness of issues and best practices for addressing them, and also creates opportunities for accessing useful informational resources” [1, c. 182-183].*

Using this technology, teachers have the great opportunity to involve students (learners) into working on projects including videos, articles, and interactive exercises that help learners with pronunciation, grammar correction, and conversational practice. These activities can provide instant feedback but should be adapted to individual learners’ needs.

There are also a lot of language learning games simulations that can be used in educational process and help students immerse in English language contexts. These games are always designed to teach vocabulary, grammar, and cultural understanding.

We are sure that during distance learning teachers can organize online language challenges or competitions where students can participate in hackathon-style events to solve language-related problems. This can foster collaboration and friendly competition among learners.

Another efficient activity in the context of hackathon technology is the creation of language learning chatbots that can allow learners to practice conversational English. These chatbots can engage in dialogues, answer questions, and simulate real-world conversations.

Thus the modern world demands a high-level technological education to ensure an individual's competitiveness in the job market. This has led to the need to search for new methods and means of education that would help students acquire not only theoretical knowledge but also practical skills necessary for successful adaptation in contemporary society.

One such method is the use of hackathons in the educational process, which provides students with the opportunity to work in teams on real projects, solve problems, and develop practical skills essential for their future careers.

So in time of war or when traditional classroom teaching is not possible, hackathon technology can be used to develop and support remote English language teaching platforms, ensuring access to education even in challenging circumstances. When implementing hackathon technology in English language teaching, it is crucial to consider the needs and preferences of the learners and to maintain a focus on effective pedagogy.

Список використаної літератури

1. Долгова, О. Хакатон як інноваційна форма STEM-освіти: досвід практичної діяльності лідерів учнівського самоврядування. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*. 2017. Вип. 21(1). С. 178-188.

2. Кириченко, В., Нечерда, В. Хакатон як технологія формування соціально успішної особистості учня. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*. 2022. Вип. 26(1). С. 156-168.

3. Швирка, В. Освітній хакатон як технологія формування soft skills у здобувачів вищої освіти. *Grail of Science*. 2023. Вип. 28. Р. 373-376. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.09.06.2023.59>

ДО ПИТАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ АСПЕКТІВ МОДЕРНІЗАЦІЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Філологічна освіта сьогодні переживає складний період. Він пов'язаний із завершенням традиційної системи навчання у ЗВО і переходом на нову європеїзовану систему, поки малозрозумілу викладачеві і студентові. Європеїзована система української освіти – це інший тип навчання, а принципи управління освітнім процесом, закладені в проекти нових стандартів бакалаврів, нерідко не тільки не зрозумілі, а й викликають відвертий подив з боку викладачів, особливо коли планується активна участь студентів у процесі формування освітнього плану. Адже якщо співвіднести цю вимогу з реальними знаннями і освітнім потенціалом сучасних абітурієнтів, які поступають за системою зовнішнього оцінювання, які часто вибирають не спеціальність, а факультет, куди вистачає балів, то нові положення організації навчання викликають, м'яко кажучи, сумніви, але частіше – просто неприйняття.

Напрями модернізації української системи вищої освіти є предметом дослідження багатьох науковців, які опікуються проблемами професійної освіти. Курс розвитку окреслений у посібнику «Вища освіта України і Болонський процес» за редакцією В. Кременя [1]. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу визначають І. Бабин, Я. Болюбаш, В. Грубінко, К. Левківський, М. Степко, В. Шинкарук [5] та ін. Методологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті євроінтеграційних процесів розроблені О. Дубасенюк [2]. У теоретичних дослідженнях і на практиці науковці зважають на Рекомендації Ради Європи, де значна увага приділяється мовній освіті майбутнього фахівця, що покликана забезпечити європейську мобільність, взаєморозуміння, співпрацю [3]. Тому можна погодитись із Л. Мацько та О. Семеног, що модернізація освітніх процесів суттєво впливає і на професійну підготовку майбутніх учителів-філологів [4].

Саме гуманітарна освіта в своєму реформованому вигляді, крім створення корпусу фахівців, що відповідає потребам ринку, повинна мати можливість сприяти створенню урівноваженої картини культурного світу, подолати те, що іноді називають інформаційним «хаосом», що виник у сфері гуманітарного знання в пострадянську епоху. У цьому плані реформування української вузівської освіти повинне відповідати провідній європейській тенденції забезпечення через багаторівневу систему нової якості свідомості, активності і особистого вибору в процесі вузівського навчання і післявузівської підготовки для кожного студента. При цьому незайве буде нагадати, що тим самим українська освіта по суті повернеться до своїх основ – визнання основною цінністю самої освіти і знань, у тому числі і в гуманітарній сфері.

Як відомо, сучасні процеси модернізації в сфері освіти забезпечуються декількома її складовими: це зміст і структура освіти, технологія і методика навчання і його ресурсне забезпечення. Розробка нового покоління державних стандартів освіти навряд чи має зводитись до формальних нововведень: структуру освітнього процесу можна просто співвіднести з європейськими стандартами, але з урахуванням вітчизняних традицій побудови університетського навчання. Тому більшість прихильників залучення України до Болонського процесу особливо звертають увагу на благотворне значення істотного підвищення академічної мобільності студентів і викладачів. Проте міжвузівська і міжнародна мобільність навряд чи стане домінуючою тенденцією здобування вищої освіти, і є більш вагомими причини, що спонукають до змін у вітчизняних ЗВО.

Для українських ЗВО важливе значення може мати перехід до модульної системи організації освітнього процесу. Значна переробка змістових установок і формальних принципів підготовки бакалавра-гумантарія і здійснення істотних змін у підходах до формування переліку та змісту загальнопрофесійних дисциплін в нових державних стандартах враховує комплексний підхід до передбачуваних змін на основі взаємозв'язку ряду найважливіших компонентів. Це зміни співвідношення аудиторної і самостійної роботи студентів у бік збільшення частки самонавчання в освітньому процесі; збільшення гнучкості освітніх програм, можливість отримання первинних професійних навичок у декількох споріднених галузях діяльності і одночасно – профілізацію випускника – бакалавра для продовження освіти на другому рівні за програмами фахівця або магістра, що входять у даний напрям підготовки. Все це спричиняє за собою зміну змісту дисциплін з урахуванням сучасних досягнень науки і нових можливостей навчання на базі впровадження новітніх інформаційних технологій. При цьому як система кредитів, так і введення модульного навчання спонукають внести докорінні зміни до організації освітнього процесу в системі відносин між студентом, викладачем і ЗВО. Якщо в традиційній системі навчання головним був зв'язок Держстандарт – навчальний план – дисципліна – студент, то в новій системі модуль стає однією з найважливіших одиниць, що регулюють і програму навчання, і діяльність викладачів, і сам процес навчання студентом, і оцінку його знань аж до одержання відповідної кваліфікації. В результаті студент не лише як об'єкт, але і як суб'єкт навчання стає основною фігурою всього освітнього процесу.

Очевидно, що модульний підхід до освітнього процесу безпосередньо пов'язаний з кредитово-заліковою системою, поза нею нездійснений і передбачає істотні заходи щодо змін в організації освітнього процесу. По-перше, модуль припускає висунення на перший план питання про ступінь трудомісткості для студентів тієї або іншої частини навчального плану. Тому він повинен включати всі види роботи студента: аудиторну, самостійну, іспити, участь у семінарах і індивідуальних співбесідах з викладачами, презентаціях, дискусіях, курсові та інші види письмових робіт (наприклад, реферати). У модулі враховується співвідношення між аудиторною і самостійною роботою. Зокрема, перенесення акценту на самостійну роботу студентів при

можливостях доступу, що істотно розширилися, до різних баз інформації, до наукової і навчальної літератури має спричинити значні зміни в концепції викладання.

При модульній системі аудиторний час не може використовуватися тільки для передавання заздалегідь відібраної інформації від викладача до студентів на лекціях або повторення цієї інформації студентами на семінарах. Основна увага має бути приділена освітленню основних проблем дисципліни і коментуванню різних теорій або концепцій, що забезпечує студентам можливості для самостійного їх освоєння, пошуку, аналізу та інтерпретації різноманітної інформації. Це слід супроводжувати введенням модульного графіка освітнього процесу впродовж всього навчального року, що є практичною реалізацією принципу неперервності навчання в його основних компонентах і дозволить скоротити багатотижневі екзаменаційні сесії, а головне, спонукатиме студента рівномірніше використовувати час для освоєння окремих предметів і всієї освітньої програми.

Перехід до модульної системи організації освітнього процесу може стати ефективним засобом інтеграції теоретичної і практичної підготовки і забезпечення спеціалізації студентів. Разом з теоретичним освоєнням певного курсу модуль обов'язково містить у собі не лише різного типу контрольні завдання і процедури, а й включає практики (зокрема, і виробничі), а також вимагає оволодіння навичками відбору й аналізу конкретного матеріалу, комп'ютерної грамотності тощо. Звісно, модульний підхід не повинен повністю замінити традиційну лінійну або послідовно-логічну схему освоєння дисциплін за тією або іншою освітньою програмою або спеціальністю. Одне з головних завдань модуля – забезпечити багатоаспектність подання навчального і наукового матеріалу та підвищити академічну мобільність і компетентність кожного студента на основі індивідуальної навчальної програми та індивідуального темпу її освоєння.

Прихильники входження України в Болонський процес досить активно вивчають відповідний зарубіжний досвід і відзначають, що особливо широкого поширення модульне навчання набуло у ряді західних країн (США, Англія, ФРН, Швеція, Нідерланди). Найзагальнішою особливістю цього типу навчання є послідовне освоєння студентами окремих модулів, об'єднаних єдиною освітньою програмою, але розділених на різні групи за ступенем складності і важливості для майбутньої спеціалізації випускників. При модульному навчанні кожен студент працює самостійно в рамках бально-рейтингової системи по запропонованому йому деканатом індивідуальному плану і може переходити від модуля до модуля у міру засвоєння матеріалу, в окремих випадках незалежно від інших модулів.

Список використаної літератури

1. *Вища освіта України і Болонський процес*: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. Тернопіль: Навчальна книга: Богдан. 2004. 384 с.
2. Дубасенюк, О. А. *Методологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя. Модернізація вищої освіти в контексті*

євроінтеграційних процесів : Зб.наук.пр. учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка. 2007. С. 44-53.

3. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.* Науковий редактор українського видання С.Ю.Ніколаєва. К.: Ленвіт. 2003. 273 с.

4. Мацько, Л. І. Мовна особистість науковця ХХІ століття. *Філософія педагогічної майстерності: Зб.наук.пр.* Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України / Редкол.: Н.Г.Ничкало та ін. Київ-Вінниця: ДОВ „Вінниця”. 2008. С.222-230.

5. *Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу* (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За ред. В.Г. Кременя. Тернопіль: Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка. 2004.

Кириленко Валерій,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Кириленко Неля
Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У процесі дистанційного навчання відбувається інтеграція психолого-педагогічних, педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій, що відповідає сучасним вимогам та можливостям ефективної взаємодії студентів та викладача в парадигмі дистанційного навчального середовища. Наявний стан розвитку дистанційного навчання нині повністю не відповідає вимогам організації навчального процесу і потребує удосконалення. Навчальні заклади, які його здійснюють, стикаються з необхідністю його інформаційно-методичного забезпечення.

Практичне втілення дистанційного навчання значно випереджає відповідні наукові, зокрема психолого-педагогічні розробки, що не дозволяє повністю задіяти надзвичайно багатий його дидактичний потенціал. Відсутні психологічні дослідження проєктування систем дистанційного навчання з урахуванням чинників їхньої ефективності. Визначення психолого-педагогічних засад дистанційного навчання є необхідною умовою в освітньому процесі.

Розробка психолого-педагогічних засад ефективності дистанційного навчання сприятиме вирішенню його провідного соціального завдання – забезпеченню можливостей здобуття неперервної освіти будь-якого рівня та

якості й створенню умов для безперервного саморозвитку майбутніх учителів іноземної мови.

Дистанційне навчання, у порівнянні з традиційним, має низку певних відмінностей, з яких найбільш важливими є наступні:

1. Традиційне навчання є обов'язковим, а дистанційне – здійснюється виключно за потреби (наприклад, введення карантинних заходів, воєнний час). У будь-якому випадку необхідність дистанційного навчання повинна бути усвідомлена студентами.

2. У системі дистанційного навчання об'єктивний контроль за діями та знаннями студентів ускладнений у зв'язку з труднощами щодо його ідентифікації за умов віддаленого доступу [1].

Тож особливого значення набуває мотивація, яка вже не може бути «зовнішньою», а виключно «внутрішньою», в підґрунті якої полягає дійсний запит на навчання. Але так як і в традиційному навчанні, його ефективність беззаперечно залежить від готовності студентів до особливостей дистанційного формату, тому проблема готовності до навчання, її оцінки, формування та підтримки потребує докладного розгляду.

Психологічна готовність до дистанційного навчання – це готовність до здійснення цілком конкретної діяльності, тому її доцільно розглядати з позиції діяльнісного підходу.

Діяльнісний підхід до застосування дистанційного навчання вимагає, насамперед, визначення змісту діяльності. На підставі цього змісту ставляться перед студентами певні вимоги. Суб'єкт пізнавальної діяльності може відповідати або не відповідати цим вимогам, й тоді йдеться про готовність або неготовність студентів до засвоєння нової навчальної інформації. Отже, стверджуємо, що в рамках дистанційного навчання взаємодія студентів і викладача є більш динамічною та інформативною.

Список використаної літератури

1. Кириленко, В., Кириленко, Н., Крижановський, А., Медведєв, Р. *Організація дистанційного навчання в педагогічних закладах вищої освіти: навчально-методичний посібник*. Вінниця: друкарня-видавництво «Твори». 2021. 264 с.

Колядич Юлія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Реформування системи української освіти у сучасних умовах вимагає навчання іноземної мови для спеціаліста будь-якого профілю. Глибокі професійні знання та вміння, здатність до вдалого їх застосування,

креативність, ініціативність, комунікабельність, творчий підхід, готовність до постійного самовдосконалення є визначальними для сучасного фахівця, який має бути готовим до вирішення професійних завдань і в умовах іншомовної комунікації.

Сучасна методика має забезпечити не тільки оволодіння сукупністю знань і умінь, включаючи комунікативну компетенцію іноземною мовою, а й сприяти формуванню професійно значущих якостей особистості, що певним чином увиразнює соціальний аспект будь-якого професійного-орієнтованого навчання. Значущою у цьому процесі є мотивація вивчення іноземної мови, зорієнтована на потребу організації професійної комунікації, у тому числі іноземною мовою.

Дослідники переконані, що навчання спеціальності через мову, навчання мови через спеціальність – одна з важливих проблем професійної підготовки фахівців в умовах немовного вузу. А тому і сьогодні є актуальним пошук шляхів підвищення ефективності навчання студентів немовних факультетів вищих навчальних закладів.

Досвід викладання у ЗВО свідчить, що не завжди викладачі приділяють достатню увагу цьому важливому аспекту ефективного навчання, і це часто зумовлено неволодінням методами та прийомами мотивації й стимулювання учнів.

Без сумніву, людська мотиваційна сфера є багатогранною. Процесуальна мотивація пов'язана з наявністю актуально діючої потреби в успішному виконанні навчальних дій. Але сама процесуальна мотивація не в змозі забезпечити високий рівень навчальної діяльності. Для цього потрібна перспективна мотивація, яка ґрунтується на усвідомленні способів і прийомів ефективної діяльності. Мотиви відносин і справи зливаються в них з мотивами мети (для них важливо «для чого робити», «що робити», «як і з ким робити»).

Головна мета професійного навчання іноземної мови полягає у формуванні особистості майбутнього фахівця, готового до трудової діяльності у сучасних умовах. Важливим етапом такої є мотиваційний етап, який має забезпечити не стільки зовнішню, скільки внутрішню процесуальну мотивацію кожному студенту через стимулювання пізнавального інтересу до навчання, впровадження методів, адекватних певним способом опрацювання навчального матеріалу.

В умовах сьогодення інтерактивні методи повинні стати головними, оскільки вони формують творчу мовленнєву особистість, спроможну миттєво реагувати та адаптувати до будь-якого мовленнєвого середовища і певних соціальних умов.

Список використаної літератури

1. Колядич, Ю. В. Стимулювання інтересу студентів нефілологічних спеціальностей до вивчення іноземної мови. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2009. Вип. 29. С.136-141.

2. Ломакіна, Л. В. Навчання іноземної мови на немовних факультетах. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2013. Випуск 21(280). С. 64-69.

Kondratieva Olena
Berdiansk State Pedagogical University

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF SOFT SKILLS OF FUTURE TEACHERS

In the context of the transformation of education an important role of in the effective activity of a modern specialist is formation of soft skills. The educational process must respond requirements of succession, communication, ensuring of practical, developmental goals, creating a favorable emotional and psychological atmosphere of internal freedom of the individual and social responsibility. The training of future teacher involves not only mastering in professional knowledge but also the development of practice such as team working, negotiating, skills of compromise, analyzing the information, collection the necessary facts, arguing. We consider the solution of this issue in the formation of communicative practice during English language training as a component of soft skills, which determined topic of our research.

It should be noted that the essence of the “soft skills” concept is expressed in different ways. We share a point of the vision of those scientists who consider this term like as a skill to successfully interaction with environment and create a number of universal or non-cognitive competencies. The list of soft skills includes the ability to effectively implement interpersonal communication, teamwork, critical thinking, negotiate, evaluate, make decisions and solve problems [5].

It is considered that, proficiency in English communication is the basic life skills of the 21st century, so the process of training the future teachers determined by the social order for qualified educators for schools in the context Euroization of modern education. The study of the subject of the formation of soft skills in the process of training is presented in the scientific researches of A. Bobro, who examined the aspects of formation of these skills among primary school teachers; the subject of study of T. Sagina is soft skills in the process of advanced training; the development of soft skills among future IT specialists is examined by N. Dlugunovich. T. Kuptsova and I. Koliev described the features of the development of soft skills in the process of study of the foreign language. The foreign scientific researches covered the general aspects of the formation of soft skills in universities. J. Noah in his investigation examined the basic features of the formation of soft skills in TESL graduates.

At present, the main purpose of study English language in state curricula is the ability of active every day and professional communication and development of students in the process of study. So, the educational goal is associated with formation of relations, developing of abilities, self-realization and self-determination. Thus, the

formation of educational goals includes creative, professional, organizational and activity components. Definitely, the basis of the formation of soft skills in the process of learning foreign language is communicative orientation. As psychologists denoted, the communication is the ability of a person to organize his speech in its productive and receptive forms. To form a communicative competence of students, it is not enough to fill the educational process by practical and speaking exercises that allow to solve relevant problems. During the educational process, speech acts as means of creating of thoughts.

Communication is a skill that is essential human. People who don't have interpersonal skills are more likely to be involved in interpersonal conflict. It is known that language is the basis of communicative practice. Language helps people to understand the emotions of others people and help them to socialize. Forms of communication include interpersonal communication, verbal and written, which is essential for profession. To be effective communicator, a person must first of all be a good listener. She needs to focus on the information, do conclusions, and ask questions for clarification incomprehensible details of the conversation [7].

In accordance with the communicative-oriented approach to teaching a foreign language, priority is given to the following activities: project work, writing essays, preparing reports or presentations on professional topics. Such forms of interactive cooperation as negotiations, case-method, and interviews also are used.

Formation of communicative practical skills of future teachers in the context of development "soft skills" during group tasks involves effective cooperation in a team, argumentation of one's opinion, arguing of judgments. Teaching methods that contribute to the formation of communication skills of student are discussion approaches, during which there is an exchange of opinions in small groups and then presentation from each team participates in a public discussion. This discussion enhances the activity of all participants, as well as the skills of participating in group work and joint decision-making. Discussion like exchange the opinions will be prerequisite for further training students in debates. Such activity develops the ability to working in a team, small groups, and generates skills of presenting the ideas and critical thinking – soft skills that any future employer will appreciate are important.

The development of communicative practice of future teachers, as an important component in the system of formation of "soft skills" isn't important without the development of a culture of a dialogue, which exists in the ability to listen, ask questions, analyze the answer, understand the others, to be attentive, observant, establish contact, see and understand the reaction of audience. As we consider, English language for professional purposes has a powerful potential in the aspect of developing a culture of active, creative and communicative atmosphere among students.

The examples of tasks for the formation of communicative practice that contribute to the soft skills development are following: *a) you don't like the hotel room you are nervous. Solve the problem with the receptionist in polite way. b) you have bought a new phone but after a few days it was stopped working. Call the service center and consult whether you can get a refund.* In addition, the creative tasks as students' reports and presentation presentations on such topics as "Why

voluntary work is important”, “Transformation of family relationships” promote the formation of leadership features, activates an opportunity to express to each participant each point of view. In addition, the formation of experience in team work facilitated by the tasks of forming critical thinking. It should be added that while doing argumentation, generalization, deductive conclusions, the expression of point of view of each student lead to activation of team work [6, с. 152].

As O. Koval argued, the formation of soft skills leads to communicative interaction during debates, which activate speaking, which evolved the ability to cooperate, express confidently, respect traditions and their representatives, observe the norms of etiquette in professional atmosphere, stimulates the development of emotional intelligence by observing the behavior of others, students become more literate, begin to distinguish emotions better, respond to and build communication according to the partner’s intellectual state.

Role modeling of professional activity is also an effective method [6, с. 101]. The potential of the business game method is detailed in study of Y. Haidenko, who noted that the purpose of business game is to improve the foreign language communicative competence; formation of flexible skills directly related to professional activity. In this method that acts as typical and generalized reproduction of professional situations, therefore one of the main features is its likening to real professional circumstances in a short period of time. The business game contributes to the development of effective communication skills and team work, because of the solution of the task set by the game conditions requires close interaction of all participants: it is impossible to complete the game task without the cooperation with other students, since the actions of each specific participant effect on course of the game and its outcome as a whole. Accordingly, the social change can be a result of the development and implementation of effective strategies for soft skills formation for specialists, increase competitive of future teachers. Developing of communicative practice is closely linked to the soft skills formation.

Thus, we came to the conclusion that the formation of communicative competence of future teachers contribute to development of soft skills, which are relevant in the process professional training of future specialists.

References

1. Бобро, А. Формування soft skills у майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки”*. 2021. Вип. 1. С. 117-124.
2. Гайденко, Ю., Бондаренко, О. Ділова гра як засіб розвитку soft skills у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 59. Том 1. С. 262-266.
3. Длугунович, Н. Soft skills як необхідна складова ІТ – фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки*. 2014. № 6. С. 239-242.
4. Зеленська, Л. Формування у майбутніх учителів навичок soft skills у процесі викладання навчальної дисципліни “Коучингові технології в освіті” *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2021. Вип.4. С. 60-66.

5. Коваль, О. Розвиток «Soft skills» у студентів – один з найважливіших чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. Вип. 2. С. 162-167.

6. Корнюш, Г. Формування навичок soft skills студентів закладів вищої освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2020. Вип. 36. С. 99-108.

7. Купцова, Т., Колієва, І. Особливості розвитку soft skills у процесі вивчення іноземної мови в умовах глобальних викликів століття. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Том 1. Випуск 24. С. 149-153. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.24.1.29>

8. Сагіна, Т. Умови розвитку гнучких навичок (soft skills) у педагогів в процесі підвищення кваліфікації. *Український педагогічний журнал*. 2019. Вип. 2. С. 73-80.

9. Fernandes, P., Jardim, J., Lopes, M. The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences*, 2021. Vol. 11(3). P. 125-137. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>

Лебедєва Наталія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

TEACHER'S WELL-BEING AS A PRIORITY IN FUTURE EDUCATION: A CROSS-CULTURAL DEFINITION

Recently we could still argue whether the well-being and well-being of teachers is important, now it has become obvious that it should be built into the entire education system.

Teachers invest so much in their relationships with children, they have a deep knowledge of the students' progress and condition.

Teachers' awareness of their own condition is a guarantee that they and children will be able to help develop resilience and emotional health.

It is worth considering how the concept of well-being is defined in different languages. The definition of well-being in the Ukrainian language sounds like this:

Добробут (Ukr.) Well-being is the degree (completeness) of provision of the population of the country, a separate social group, family, person with vital means, material, social, cultural and spiritual goods [1].

This is how well-being is defined in English. Prosperity is the flourishing, thriving, good fortune and successful social status. Prosperity often produces profuse wealth including other factors which can be profusely wealthy in all degrees, such as happiness and health [4].

Wohlstand (Deutsch.) Prosperity (also well-being) is a positive state that is perceived differently from person to person. Prosperity is made up of immaterial and material wealth (see also standard of living). Living standards are easier to measure.

In colloquial terms, wealth means that someone has more money than "normal" at their disposal or that they lack nothing materially [3].

Dobrobyt (Pol.) Prosperity – living conditions that guarantee a high standard of living and cultural satisfaction. According to neoliberal concepts, the simplest measure of prosperity is the level of GDP per capita. Prosperity depends on the degree of division of GDP between individual and social consumption and on the material structure of national income. Such ways of equating prosperity with GDP do not take into account social inequalities in the distribution of GDP and are contrary to the assumptions of sustainable development.

The basic conditions for the existence of a state of prosperity in society are securing a high level of income for citizens, the absence of open or hidden unemployment, widely available healthcare and education at all levels of education, and social security [2].

It can be concluded that most definitions of the concept of well-being are based on economic components. The socio-cultural component, specifically in the context of “teacher’s well-being” needs further research.

References

1. [Словник української мови: в 11 томах. За ред. І.К. Білодід. 1971. Том 2. С. 324.](#)
2. Łopatka, A. *Słownik Wiedzy Obywatelskiej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1971. P. 82.
3. Denkwerk Zukunft. *Das Wohlstandsquartett – Zur Messung des Wohlstands in Deutschland und anderen früh industrialisierten Ländern*. Memorandum des Denkwerks Zukunft – Stiftung kulturelle Erneuerung. Bonn. 2010.
4. Easterlin, R. A. Explaining happiness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2003. Vol. 100(19). P. 11176-83. [doi:10.1073/pnas.1633144100](#). [PMC 196947](#). [PMID 12958207](#).

*Лисичкіна Ірина,
Лисичкіна Ольга*

Національна академія Національної гвардії України

ЛІНГВІСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ КОГНІТИВНОЇ ВІЙНИ

Наразі термін «когнітивна війна» використовується як різновид гібридної війни, коли йдеться про потенційне перепрограмування свідомості за допомогою сучасних технологій з метою нав’язування волі противнику без використання засобів традиційної війни або їх мінімізації [1]. Когнітивна війна включає в себе дії, проведені в синхронізації з іншими інструментами впливу з метою впливати на установки та поведінку [2], змінюючи, захищаючи або руйнуючи пізнавальні процеси на індивідуальному, груповому або популяційному рівні, щоб здобути перевагу над противником. Когнітивна війна є ширшим поняттям порівняно з інформаційною війною, оскільки вона

охоплює багато різних аспектів (зокрема науку та освіту) і відбувається в мультимодальному просторі з метою трансформації процесів мислення та обробки інформації. Поруч з іншими, важливими інструментами такого впливу постають лінгвістичні засоби, визначення та опис яких є актуальним.

Мета цього дослідження полягає в окресленні лінгвістичного інструментарію когнітивної війни.

Поширеним дискурсивним інструментом когнітивної війни є дезінформація як цілеспрямоване створення навмисно неправдивих інформаційних повідомлень. Паралельна дискредитація альтернативних наративів допомагає виключити альтернативні джерела інформації. Маніпуляція образами посилює ефект.

Дезінформація посилюється емоційною апеляцією, причому негативна інформація викликає більше емоцій у аудиторії, щоб змусити їх реагувати інстинктивно, а не раціонально.

Когнітивне перепрограмування свідомості здійснюється із використанням фреймінгу як створення специфічних фреймів для впливу на спосіб сприйняття інформації. Наприклад, замість говорити про «податкові збільшення», використовувати «податкове підвищення».

Підтримка певних ідей або поглядів, а також дискредитація інших, досягаються за допомогою маніпуляції мовним контекстом, ретельного відбору лексичних одиниць і догматичної лексики, використання образливих, агресивних слів і фраз для дискредитації опонентів і зниження їхньої репутації.

Стилістичні засоби також є інструментами когнітивної війни; наприклад, надмірне використання гіперболи сприяє створенню паніки та драматичних історій.

Вище наведені лінгвістичні інструменти ведення когнітивної війни можуть бути використані в різних комбінаціях і в залежності від конкретної ситуації, щоб досягти певних цілей. Когнітивне впливове втручання часто відбувається через соціальні медіа, веб-сайти, додатки / застосунки, відеоігри тощо. Важливо бути критичним споживачем інформації і розпізнавати такі методи для захисту від їх впливу.

Оскільки когнітивна війна закодована в словах, образах і подіях, інструментарій когнітивної війни потребує систематизації та включення до нього творів літератури та кінематографу. Подальші розвідки з обраної проблематики дозволять краще зрозуміти тактики ведення когнітивної війни та протидії їй за допомогою лінгвістичного арсеналу.

Список використаної літератури

1. Takagi, K. The Future of China's Cognitive Warfare: Lessons from the War in Ukraine. *The Hudson*. 22 July 2022. Retrieved from: URL: <https://www.hudson.org/research/17991-the-future-of-china-s-cognitive-warfare-lessons-from-the-war-in-ukraine> (доступ 02.10.2023)

2. Cognitive Warfare: Beyond Military Information Support Operations. *ACT Articles*. 9.05.2023. Retrieved from: URL: <https://www.act.nato.int/article/cognitive-warfare-beyond-military-information-support-operations/> (доступ 02.10.2023)

SPEECH SHADOWING AS A TECHNIQUE FOR TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

For decades speech shadowing has been applied in training spontaneous interpretation and teaching EFL. The latter has not been studied well. Researchers define “speech shadowing” as “a paced, auditory tracking task which involves the immediate vocalization of auditorily presented stimuli” [1]. This technique has got its name because the learner, who is applying it, repeats what he / she is listening to, just as a shadow follows someone’s walking. While listening to a piece of audio text listeners make short pauses and immediately repeat the speaker’s chunks one by one trying to imitate the pronunciation, rhythm and intonation as close as possible.

Speech shadowing can be applied at different language levels. This technique helps learners with low language level to perceive and imitate unfamiliar speech sounds, words and phrases, and then – produce them in their speech. With shadowing advanced learners can work on the speed of pronunciation and information processing.

Researchers differentiate various types of “speech shadowing”. This technique can be classified according to the following criteria: the promptness of imitation; using or not using the script; using different procedure of the technique; interactive shadowing (with partners) [2; 3].

According to the promptness of imitation speech shadowing can be the following: a) *close (or immediate) shadowing*: the delay between listening to a speech pattern and imitating it is very short; b) *delayed shadowing* has a bit longer delay than immediate shadowing; c) *phrase shadowing (slash shadowing)* includes phrase by phrase / sentence by sentence imitation and providing the time for word recognition of words and grammatical analysis; d) *parallel reading (shadow reading/synchronized reading)* means reading a text aloud along with listening to it in order to develop reading skills.

As for using or not using the script while shadowing there can be: a) direct and b) indirect shadowing. In *direct shadowing* the listener listens and repeats directly what the speaker says without looking at the script. In *indirect shadowing* the listener listens and repeats what the speaker says by looking at the script.

Learners can use different procedures of the technique: a) complete shadowing and b) incomplete shadowing. When using *complete shadowing* the listener shadows everything the speaker says. Whereas when using *selective shadowing* listeners select only certain words and phrases to shadow;

Interactive speech shadowing can be different: a) *reading shadowing with a partner*; b) *conversational shadowing*. In reading shadowing learners work in pairs, one learner reads and his / her speech becomes an input for a partner to shadow it. Conversational shadowing in a class includes selective shadowing and a creative

approach of a listener (with questions and comments to the input material) and with following reactions which turn into a natural conversation [2; 3].

Speech shadowing technique can be efficient when applied with other methods for teaching English as a foreign language in a classroom. It requires pre-shadowing preparation. Learners should look up unfamiliar words in audio texts they are going to imitate.

References

1. Hamada, Y. Shadowing: What is It? How to Use It. Where Will It Go? *RELC Journal*. 2019. Vol. 50(3). P. 386-393.

2. Leonisa, E. *The effectiveness of shadowing technique on students pronunciation at the tenth grade students of SMAN 1 Jetis Ponorogo*. Thesis. 2020. 85 p.

3. Zajdler, E. *Speech shadowing as a teaching technique in the CFL classroom*. 2020. Available at: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Малота Анастасія

Вища школа бізнесу в Домброві Гурнічій

МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Перш ніж перейти до вивчення змішаного навчання, необхідно розглянути специфіку підготовки майбутніх соціальних працівників. Перший аспект, який слід взяти до уваги, – це обмежений аудиторний час, який відводиться на вивчення англійської мови, про що свідчить аналіз освітньо-професійних програм низки університетів [2; 3; 4]. Такий стан вимагає розробки ефективної методики, яка б враховувала поточну ситуацію (загрози пандемії, воєнний стан тощо) та максимально оптимізувала освітній процес. На нашу думку, належним чином організоване змішане навчання може забезпечити студентів відповідними технологіями, подати матеріал у мотивувальний спосіб та заощадити аудиторний час, забезпечивши баланс між очним та індивідуальним навчанням, синхронною та асинхронною діяльністю, пропонуючи проблемні завдання.

Змішане навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників трактуємо як технологію, що передбачає збалансоване поєднання традиційного навчання в аудиторії, самостійного навчання онлайн та офлайн, а також навчання в режимі синхронної взаємодії онлайн для оволодіння студентами необхідними знаннями, навичками та вміннями за мінімально короткий період часу з метою ефективного міжкультурного спілкування в типових професійних ситуаціях.

Аналіз літератури, власний викладацький досвід спонукає до висновку, що змішане навчання для навчання професійно орієнтованого спілкування

англійською мовою майбутніх соціальних працівників передбачає такі форми: практичне заняття в аудиторії; синхронні форми: віртуальні класи, обмін миттєвими повідомленнями; асинхронні форми: спільне створення документів, електронна пошта, форуми.

На даний час існують різні моделі змішаного навчання. Для підготовки майбутніх соціальних працівників пропонуємо використати ротаційну модель у варіанті зміни станцій та модель перевернутого навчання, пристосувавши їх до потреб студентів, особливостей навчання, програми тощо.

Ротаційна модель (Rotation Model) передбачає поєднання навчання в аудиторії з різними видами діяльності та індивідуального навчання онлайн [5, с. 98]. У моделі зміни станцій (Station Rotation Model) студенти змінюють локацію впродовж аудиторного заняття у певні проміжки часу. При зміні місця повинна бути мінімум одна локація, в якій можна зреалізувати онлайн навчання. Серед інших видів роботи – навчання в групах, виконання проєктів, індивідуальне навчання, в тому числі із залученням допомоги викладача [6]. При цьому впродовж заняття студенти повинні виконати усі завдання, відвідавши усі станції.

Така модель ефективна тоді, коли доречними є різні види діяльності для різних груп. Застосування цієї моделі виправдано, якщо для вивчення теми можна організувати різні види діяльності для різних міні-груп, у тому числі проєктну та дослідницьку роботу. При цьому відбувається логічна та періодична зміна діяльності. Завдання викладача – продумати завдання та матеріали для міні-груп та облаштувати відповідним чином аудиторію [5, с. 98].

Саме модель зміни станцій пропонує використовувати Г. М. Дзіман для формування у майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в академічному письмі. Проведене дослідження дало змогу авторці зробити висновок, що перевагою цієї моделі є можливість кращого контролю викладачем міні-груп студентів та систематичної допомоги здобувачам за умови попередньо розробленого інтерактивного плану роботи [1, с. 73-74].

Модель перевернутого навчання (Flipped Model) базується на ідеї доцільності попереднього самостійного ознайомлення студентів з матеріалом в онлайн режимі за межами закладу вищої освіти в зручний для них час та в комфортному темпі. Під час аудиторного заняття студенти під керівництвом викладача закріплюють вивчене за допомогою методів активного та інтерактивного навчання [5, с. 100-101].

Вибір зазначених моделей зумовлюється тим, що вони, на нашу думку, можуть бути ефективними саме в умовах навчання в університеті, забезпечуючи необхідну його інтерактивність та автономність, корелюють із змістом навчання майбутніх соціальних працівників та значною часткою годин, відведених на самостійну роботу, а також сприяють розвитку активності студентів.

Зокрема, модель зміни станцій надає змогу змінювати види діяльності студентів, логічно чергувати дистанційне та аудиторне навчання, працювати викладачу з міні-групами за необхідності, забезпечувати необхідну

інтерактивність та автономність навчального процесу, стимулювати пізнавальну активність здобувачів.

Стосовно моделі перевернутого навчання, матеріал для попереднього ознайомлення та опанування може бути дуже різноманітний – аудіо та відеофонограми, тексти професійно орієнтованого характеру, а також їх поєднання. Опрацювання матеріалу самостійно, а потім його обговорення, аналіз, використання на занятті допомагає залучити здобувачів вищої освіти до активної діяльності та взаємодії в аудиторії (значною мірою в процесі групової роботи), а не пасивного сприйняття матеріалу. Від викладача очікується ретельне планування позааудиторної діяльності студентів (підбір матеріалів відповідно до певних критеріїв, розробка завдань, вибір додаткових ресурсів тощо).

У нашій методиці ми поєднуємо зазначені моделі змішаного навчання. Разом із тим, залишаємо за собою право за потреби видозмінювати та модифікувати їх з метою досягнення кращих результатів.

Список використаної літератури

1. Дзіман, Г. М. *Формування у майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англomовної компетентності в академічному письмі*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2020. 270 с.

2. *Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота*. Запорізький національний університет / Маловічко О. В., Бутченко Т. І., Приймак О. М. Тернопіль. 2023. 20 с. Режим доступу: URL: https://www.znu.edu.ua/opp/bak/fsu/opp_soc-rob_22.pdf (Last accessed 13.08.2023).

3. *Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота*. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника / Р. В. Зозуляк-Случик, І. В. Кулик, В. В. Яремчук, О. М. Круліковська, І. В. Хомей. Івано-Франківськ, 2022. 29 с. Режим доступу: URL: <https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2022/10/231-OP-Socialna-robota-bak-2022.pdf>. (Last accessed 13.08.2023).

4. *Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота*. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка / Лещук Г. В., Полещук В. А., Олексюк Н. С., Мацьків А. І., Рижкова О. Ю., Горбоніс Т. В. Тернопіль, 2023. 29 с. Режим доступу: URL: https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/fpp/231_2023.pdf (Last accessed 13.08.2023).

5. Ткачук, Г. В. *Теоретичні та методичні засади практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання*:

дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 447 с.

6. Staker H., Horn, M. B. *Classifying K–12 Blended Learning*. Innosight Institute. 2012. Режим доступу: URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>. (Last accessed 13.08.2023).

Матієнко Олена
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В умовах широкого впровадження в освітній процес сучасних засобів навчання, викладачі знаходяться у постійному пошуку нових методів поєднання традиційних форм роботи на заняттях та дигітальних технологій, в широкому розумінні цього терміну [3]. Адже поступовий їх розвиток (мультимедійні, гіпертекстові, мережеві, телекомунікаційні) та застосування у сферу мовної освіти спричинили появу нового напрямку науково-педагогічних досліджень – комп'ютерну лінгводидактику, яку визначають як галузь мовознавства, що вивчає мову за допомогою комп'ютера, а також створює лінгвістичне забезпечення для комп'ютерних систем опрацювання інформації [1].

Метою цього напрямку стало забезпечення наукового підґрунтя для використання можливостей комп'ютера у навчанні іноземних мов. На сьогодні розвиток цієї інтегративної наукової галузі відбувається в кількох напрямках:

- CAI Computer-Assisted Instruction (навчання за допомогою комп'ютера);
- CAL Computer-Assisted Learning (вивчення за допомогою комп'ютера);
- CAT Computer-Assisted Teaching (викладання за допомогою комп'ютера);
- CBE Computer-Based Education (освіта на основі комп'ютерних технологій);
- CML Computer-Managed Learning (навчання під керівництвом комп'ютера) [2].

Вищезазначені напрямки комп'ютерної лінгводидактики надають реальну можливість заповнити відсутність природного іншомовного середовища шляхом створення іншомовного електронно-освітнього середовища та сприяють формуванню комунікативної іншомовної компетентності у студентів.

Отже, використання дигітальних освітніх ресурсів на заняттях з іноземної мови – це вимога сьогодення, з одного боку, а з іншого – величезна допомога у роботі викладача.

Список використаної літератури

1. *Енциклопедія сучасної України*. Режим доступу: URL : <https://esu.com.ua/article-4396>
2. Костікова, І. І. *Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2009. 38 с.
3. Сергєєва, Г.А. *Цифрове освітнє середовище у викладанні англійської мови професійного спрямування онлайн та оффлайн*. Режим доступу: URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/2922%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81-2.pdf>

Matiuk Dmytro

*Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University*

TEACHER TRAINING AND CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING: THE INNOVATIVE EXPERIENCE OF GERMANY

The tendency towards the introduction of lifelong learning began to spread throughout the world at the end of the twentieth – at the beginning of the twenty-first century. Taking into consideration the integrative movement of Ukraine to the European educational and scientific space and the fact that the system of lifelong education in Ukraine is on the stage of formation now, it is extremely important to study the current trends in the development of lifelong education of the leading countries of the world.

According to “Collins English Dictionary” lifelong learning is the provision or use of both formal and informal learning opportunities throughout people’s lives in order to foster the continuous professional development and improvement of the knowledge and skills needed for employment and personal fulfillment [4]. Based on the analysis of the scientific works by the leading Ukrainian (R. Gurevych, T. Desiatov, I. Ziaziun, A. Kolomiets, L. Lukianova, N. Nychkalo, V. Oliynyk, L. Pukhovska, M. Soldatenko, T. Sorochan, S. Sysoyeva) and foreign scientists (P. Alheit, B. Dausien, K. Ebner, E. Gornik, K. Kraus, A. Ledl) we consider lifelong education as a process of cognition and assimilation of knowledge, skills, experience, development of personal qualities necessary for professional and personal success by means of various forms of education.

Lifelong learning plays an extremely important role for teachers’ continuing professional development. Therefore, it is necessary to study the experience of the leading European countries in this direction. The experience of Germany is of particular interest to us, because this country has many valuable assets in the system of formal, non-formal and informal education that should be studied and further extrapolated in the educational system of Ukraine.

In our opinion, the innovative experience of the German Cultural Centre Goethe Institute should be studied, in particular the organization and the implementation of the

projects as “Learn to teach German” (German “Deutsch Lehren Lernen”), “Children’s Digital University” (German “Digitale Kinderuni”), “German Teens’ Digital University” (German “Deutsche Digitale Junioruni”), “Content and Language Integrated Learning”. The project “Learn to teach German” has some peculiarities that can be extrapolated into the Ukrainian educational space. This project is of particular interest to us, because of its innovative valuable content and the possibilities for implementation in on-line, face-to-face or blended-learning forms, which have proved their effectiveness in teacher training [1, p. 383-384]. Besides, the application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment is essential for the development of critical and creative thinking of the students [2, p. 114-115]. The projects “Children’s Digital University” and “German Teens’ Digital University”, “Content and Language Integrated Learning” promote the popularization and successful learning of the German language. Besides, they facilitate the formation of positive motivation for learning and cognitive activity and promote lifelong learning [3, p. 174-176] and therefore teachers should be prepared to integrate them in their language lessons.

So we can make a conclusion that studying and further extrapolation of the innovative experience of Germany in teacher training can improve the system of teacher training in Ukraine and can be beneficial for it.

References

1. Ihnatova, O., Zhovnych, O., Drobakha, L. The Effectiveness of Blended Learning in English Teacher Training. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2022. Vol. 10(3). P. 377-388.
2. Ihnatova, O., Poseletska, K., Matiuk, D., Napchuk Y., & Borovska, O. The application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment. *Linguistics and Culture Review*. 2021. Vol. 5(4). P. 114-127.
3. Матіюк, Д. В. Перспективні напрями екстраполяції в систему неформальної освіти України: досвід Німеччини. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Сєверодонецьк, 2020. Вип. 1(94). С. 171-181.
4. Collins English Dictionary. Retrieved from: URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/lifelong-learning> (Дата звернення: 06.10.2023).

Мельник Катерина

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

РОЗВИТОК СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У всіх сферах життя відчувається потреба у фахівцях, які мають широкий спектр знань, мобільність, креативність у вирішенні професійних завдань. Ефективність прояву даних компетентностей безпосередньо пов’язується з комунікативними вміннями особистості, причому у працях низки зарубіжних і

вітчизняних дослідників вказується на першочергову необхідність освоєння комунікативних стратегій, що детермінують професійну спроможність спеціаліста. Водночас питанням розвитку стратегічної компетентності особистості, пошуку форм та методів ефективного вибудовування взаємодії приділяється недостатньо уваги при навчанні та підготовці студентів до професійної діяльності.

Поняття «стратегія» розглядається як вибір певного напрямку розвитку організації, методів конкуренції та її позиції у навколишньому середовищі у дослідженнях таких вчених, як О. Томпсон, А. Стрікленд, [3]. Стратегію з погляду всебічного розгорнутого плану дії вивчали Д. Куїн, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, Д. Хангер [2, с. 4]. Дослідження А. Чандлера, представили стратегію як довгострокову перспективу заходів, за допомогою яких стає можливим досягнення мети.

Загалом, можна стверджувати, що стратегічна компетентність є фундаментом для побудови та переробки інформації про світ у контексті з метою знаходження нових шляхів вирішення завдань, і проявляється у здатності нестандартно побачити ситуацію, зрозуміти її та вибудувати свій хід у нетиповому для більшості людей напрямі, обирати кілька варіантів шляхів розв'язання [1; 4]. Про ефективність і значущість стратегічної компетентності при розробці програм, концепцій пише О. Конотоп, що вказує на те, що рівень розвитку компетентності, що вивчається, прямо впливає на успішність пошуку рішень об'єктивно існуючих або передбачуваних проблем у процесі комунікації [1, с. 344]. Розвиток стратегічної компетентності може бути реалізовано в ході спеціально організованого процесу навчання студентів, що сприяє освоєнню вміння вибудовувати міжособистісний діалог у професійному середовищі та дозволяє приймати ефективні рішення в організації професійної діяльності.

Дієвими методами розвитку стратегічної компетентності є в процесі роботи студентів намагання уникати зайвих коментарів, щоб не зменшити інтерес студентів до участі у виконанні завдань. Важливо залучати до активної участі у змістовних обговореннях усіх студентів, мотивувати їх на колективну роботу над визначеним питанням. Це забезпечує почуття психологічної захищеності студента, зберігає його психологічне здоров'я, розвиває особистісну та професійну індивідуальність, сприяє формуванню конструктивного, стратегічного погляду на професійну діяльність.

Отже, формування стратегічної компетентності є одним з важливих завдань професійно орієнтованого навчання іноземної мови у ЗВО в сучасних умовах полікультурної та мультилігвальної взаємодії учасників освітнього процесу. Формування стратегічної компетентності має здійснюватися відповідно до основних методичних принципів.

Список використаної літератури

1. Конотоп, О. С. Стратегічне мислення як основа формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності у студентів немовних закладів вищої освіти. *Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук – 2020*: матеріали міжнар. наук.-практ.

конф. (м. Чернігів, 23–24 квіт. 2020 р.): у двох томах. Т. 2 /гол. ред.: О. М. Тогочинський. Чернігів: Академія ДПТС. 2020. С. 343-346.

2. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*. 1980. Vol. 1(1). P. 1-47.

3. Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman, 2016.

Meyer, H. Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: ders.: *Türkländische Didaktik*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2001. S. 199-253.

Мельник Людмила

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ ЗВО

У процесі навчання майбутніх учителів у закладах вищої освіти важливо створити цілісну систему знань, умінь, навичок із застосуванням інтерактивних методів навчання і набуття досвіду самостійної роботи з відповідними засобами, що, за умов мотивації навчання та прагнення до впровадження нового, забезпечить формування комунікативних здібностей у студентів. Інтерактивні технології дозволяють кожному студенту максимально проявити свої інтелектуальні та творчі здібності, заохочують самостійність та ініціативність.

Застосування в освітньому процесі інтерактивних методів навчання допомагає студентам досягти плавного переходу від набуття лексичних мовленнєвих умінь у процесі комунікації, збільшить діапазон термінологічної лексики за фахом, зробить процес навчання цікавим, пізнавальним, професійно-спрямованим та особистісно значущим. Організація навчання з систематичним використанням інтерактивних методів передбачає моделювання життєвих ситуацій, активне використання рольових ігор, спільне знаходження розв'язку тієї чи іншої проблеми, яке спирається на основі аналізу відповідної ситуації. Варто зазначити, що почуття групової належності є важливим аспектом інтерактивного навчання. Це надає слабким, нерішучим у собі студентам змогу почувати себе надійно, у них вселяється впевненість у процесі подолання труднощів. Під час навчальних занять, коли здобувачі освіти навчаються спільно, вони відчують суттєву емоційну й інтелектуальну підтримку, що надає їм можливість вийти за рамки рівня знань і вмінь, якими вони володіють на сьогодні.

Великою популярністю в студентів користуються, так звані, інформаційні інтерактивні методи навчання. Це способи діалогічної взаємодії учасників навчання з метою обміну матеріальними або духовними цінностями. Також активно використовуються в освітньому процесі пізнавальні інтерактивні

методи. Це спосіб пізнавальної взаємодії (діалогу) учасників із метою отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних умінь і навичок [1]. Серед таких методів використовуються різноманітні ділові та рольові ігри. Перед заняттям студенти отримують рекомендації з розробки ефективних рольових ігор, вивчають технологію проведення рольової гри.

Інтерактивні методи активізують інтелектуальні здібності у здобувачів освіти, розвивають фантазію, виробляють уміння толерантно ставитись до чужих думок. Ця діяльність потребує певної підготовки тих, хто навчається, ознайомлення їх із правилами застосування інтерактивних методів. Інтерактивне навчання істотно трансформує роль педагога в керівництві ним. Викладач за такого підходу перетворюється на консультанта, порадника, координатора, котрий направляє думку студента в потрібне русло самостійного пошуку, допомагає вибирати джерела інформації (проте не пропонує вирішення проблеми в готовому вигляді [2]).

Отже, використання інтерактивних методів в освітньому процесі сприяють формуванню комунікативних умінь у майбутніх фахівців, створенню атмосфери співпраці та взаємодії в навчальному колективі, надає педагогу можливість стати справжнім лідером.

Список використаної літератури

1. Гончаров, С. М. *Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу*. Навчально-методичний посібник. Рівне: НУВГП. 2006. 172 с.

2. Мельник, Л. В. Експериментальне дослідження формування готовності майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : Зб. наук. р. Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця». 2010. Вип. 23. С. 335-341.

Мельник Тетяна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ПРОСТІР РОМАНУ І. МАК'ЮЕНА «ЗАКОН ПРО ДІТЕЙ»

Роман «Закон про дітей» (*The Children Act*, 2014) є невеликим відрізком життя професіонала високого рівня, судді Високого Королівського суду, Фіони Мей. Сюжет організований навколо справи про долю юнака з сім'ї свідків Єгови, хворого на лейкоз. Вирішується питання про переливання крові хлопчику з метою його порятунку. Постановивши не брати до уваги протести батьків і громади, Фіона рятує життя юнака і починає грати в ній особливу роль, проте відгукнутися на спроби молодої людини зблизитися, допомогти їй зорієнтуватися в житті, вона з професійною обережністю не наважилася.

Хлопець помирає від рецидиву хвороби, але Фіона вважає це самогубством, у якому звинувачує себе.

Паралельно розгортається історія кризи її стабільного бездітного шлюбу, яка завершується благополучним поверненням чоловіка та налагодженням стосунків. Емоційно кульмінаційні сцени твору пов'язані з мистецтвом. Тут їх дві: сцена, де Фіона співає разом з Адамом у лікарні *«Стару пісню, проспівану знову» на вірші Єйтса «Але я був дурний і молодий, а нині сповнений сліз»* (переклад наш – Т.М.) [1, с. 159], і коли у фіналі, дізнавшись про смерть Адама, Фіона незаплановано включає цю пісню до різдвяного концерту для колег.

Простір міста відіграє ключову роль у романі: він починається з одного слова «Лондон» і завершується описом нічного міста: *«Вони лежали віч-на-віч у напівтемряві; тим часом велике, обмите дощем місто переходило на тихий нічний ритм...»* [1, с. 128], тобто образ Лондона обрамляє сюжет. Рід занять головної героїні пов'язаний із Лондонськими іннами: Лінкольнс-інн, Міддл-темпл, місце її проживання Грейз-інн. Ці назви багаторазово повторюються в романі, особливо на початку і в кінці, позначаючи коло спілкування головної героїні – судді, баристери, бенчери (виборні старійшини судових іннів), та їх звичні заняття – судові засідання, виїзні засідання, вечірні світські збори, концерти класичної музики (описується різдвяний концерт).

«Домашній» простір втілює стабільність, безпеку, культурні, моральні та професійні цінності, на яких ґрунтується благополуччя західної цивілізації: *«Вона повернула до Грейз-інн, свій заповідник. Її завжди тішило, коли затихав міський шум у міру того, як вона віддалялася від вулиці. Відгороджене історичне селище, фортеця баристерів та суддів – одночасно музикантів, поціновувачів вин, майбутніх письменників, любителів риболовлі, оповідачів. Гніздо пліток і професійного досвіду та чудовий сад, що досі відвідується розважливим духом Френка Бекона. Вона любила це місце і не хотіла залишити його»* [1, с. 169].

Зовнішній світ входить у життя героїні через слухані справи, у яких вона незмінно професійно і чітко визначає їх результат, чи через газетні повідомлення про обстановку у світі.

Наскрізним у романі стає образ Темзи, що символізує «жіноче» життя Фіони. Вперше він з'являється в першу ніч з майбутнім чоловіком: *«кругле вікно, що не відкривалося, дивилося на шматочок Темзи на Лондонським мостом»* [1, с. 30]. Заява чоловіка про зраду перетворює життя героїні на потік, який може винести її: *«з чудової квартири в Грейз-інн, де вона буде вікувати одна, поки орендна плата або самі роки, набухаючи, як похмура Темза на приплив, не винесуть її звідси?»* [1, с. 25]. У другому розділі цей образ розвивається, Темза *«стала темно-коричневою, похмура і бунтівна, вона вповзала на опори мостів, готуючись ринути на місто. Але всі поспішали у своїх справах, бурчаючи, промоклі, але рішучі»* [1, с. 62]. Третій розділ – міст Ватерлоо: *«Вона подивилася на собор святого Павла нижче за течією. Приплив швидко спадав. Вордсворт, який склав сонет на мосту неподалік, мав рацію: по обидва боки – найкрасивіший міський вид на світі»* [1, с. 125].

Образ Темзи відходить на другий план у міру того, як стосунки подружжя

налагоджуються, проте «водна» символіка роману є наскрізною і підтримується образом дощу, що йде практично весь час, супроводжує звістку про смерть Адама і одночасно «змиває» цей період життя героїні, коли її шлюб та її душевну рівновагу зазнали випробування.

У романі є вказівка на потенційне інше життя героїні, яке дається через зіставлення «лондонської» Фіони та Фіони в Ньюкаслі. Образ Ньюкасла присутній у двох тимчасових вимірах – минулому, коли героїня приїжджає до міста у підлітковому віці під час хвороби матері. Дім тітки протиставляється її будинку матері: *«в будинку було симпатичне безладдя – відпочинок після душних, вилизаних материнських володіннь у Хінчлі»* [1, с. 194].

Завдяки образу Ньюкасла в романі з'являється опозиція північ-південь: *«Повітря тут бадьорило, сіре свічення неба народжувало відчуття простору. Місцеві були доброзичливі, але виявляли себе різкіше, виразніше, з нальотом сором'язливості чи самоіронії, як актори у комедії»* [1, с. 196]. Це дає ключ до характеру головної героїні, для якої стабільність її розміреного життя в Лондоні, благополуччя, яке дається ціною компромісів, рятує її від «ламкості», вразливості її характеру.

Нинішній приїзд героїні до Ньюкаслу обставлений належною їй становищу атрибутикою: вона приїжджає на «Bentley» у великий особняк посеред старовинного парку Ледмен-хол, *«оренований на кілька тижнів на рік у місцевої родини потомствених вугледобувників»* [1, с. 200]. У цьому місці відбувається і кульмінаційна подія роману – випадковий поцілунок Фіони і Адама, який приїхав за нею в Ньюкасл, героїня знову не витримує випробування справжнім життям. Спроба молодої людини зблизитися викликає в неї страх і знову, як і у своїй молодості, Фіона уникає «справжнього» життя і повертається до комфортного та благополучного Лондона. Отже, І. Мак'юен – не порушник засад (принаймні соціальних): суд у його романі залишається судом, закон – законом, їх важливість і авторитет непорушності. Однак справжній письменник тим і цікавий, що він – по обидва боки суду постійно прагне зазирнути на прикордонні території – між законом та іншим життям.

Список використаної літератури

1. McEwan I. *The Children Act*. Lnd.: Penguin Vintage Books, 2014. 216 p.

Миколів Марія

*Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка*

КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ЯК КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ ТА ПИСЬМІ

Важливим компонентом змісту формування в майбутніх викладачів англomовної компетентності в говорінні та письмі є стратегії – навчальні та

комунікативні. Навчальні стратегії трактуємо як спосіб поведінки, який має на меті досягнення визначених навчальних цілей і дотримуємось класифікації Р. Оксфорд, яка поділяє навчальні стратегії на *прямі* (мнемічні, когнітивні та компенсаційні) й *непрямі* (метакогнітивні, афективні, соціальні) [8, с. 18-21]. Однак, зважаючи на суб'єкт дослідження, вважаємо, що до початку навчання в магістратурі студенти загалом повинні оволодіти усіма переліченими видами навчальних стратегій і виробити індивідуальний стиль навчання, який доцільно в подальшому вдосконалювати. Тому, не заперечуючи важливості навчальних стратегій, вважаємо важливим зосередитись на комунікативних стратегіях, які визначаємо як мовленнєву поведінку учасника спілкування, що передбачає урахування ймовірної реакції співрозмовника та здійснюється з метою досягнення комунікативних цілей.

Комунікативні стратегії реалізуються через тактики – мовленнєві прийоми, що використовуються з метою реалізації комунікативної стратегії та відповідно досягнення комунікативної мети і передбачають використання певних мовних засобів. Комунікативні тактики залежать від типу дискурсу, мовленнєвого жанру, намірів комуніканта, ситуації [4, с. 87].

Існують різні класифікації комунікативних стратегій. Зокрема, Т. ван Дейк та В. Кінч з урахуванням розуміння дискурсу виокремили пропозиційні стратегії, які базуються на семантичній інтерпретації і передбачають розпізнавання слів, розуміння речень; стратегії локальної когерентності (зв'язності), які забезпечують встановлення зв'язків між фактами на основі лінійного впорядкування речень, експліцитних засобів зв'язку і знань, які були отримані раніше та зберігаються у довготривалій пам'яті; макростратегії, що дозволяють здогадатися про загальну ідею повідомлення на основі інформації з перших пропозицій; схематичні стратегії, пов'язані з наявністю традиційних форм організації дискурсу, притаманних певній культурі; продукційні стратегії, які передбачають складання плану повідомлення на основі елементів спільного знання комунікантів та комунікативного контексту і відбір інформації, яка викладається із використанням структур із різними семантичними, прагматичними і контекстуальними даними [7, с. 13-17; 2, с. 82]. Д. Г. Терещук на основі аналізу наукової літератури розглядає такі комунікативні стратегії: 1) інформативну, спрямовану на повідомлення інформації чи її отримання, вплив на поведінку комуніканта (вербальну чи невербальну); 2) оцінно-діяльнісну, націлену на реалізацію аксіологічного впливу на учасника чи учасників спілкування, вербальне вираження емоцій з метою створення комунікативної атмосфери, яка впливатиме на реципієнтів; 3) емоційно-діяльнісну, що передбачає спонукання до дії, вплив на психоемоційний стан комуніканта; 4) регулятивно-спонукальну, націлену на зміну поведінки мовця та спонукання його до певної дії; 5) конвенційну, спрямовану на встановлення і підтримання контакту відповідно до правил етикету [3, с. 36].

Зазначені стратегії загалом корелюють із стратегіями, виокремленими А. Ю. Хомик для формування стратегічної компетентності в професійно орієнтованому усному англomовному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій – інформування, стимулювання й аргументування,

співпраці, оцінювання та емоційної діяльності, самопрезентації [5, с. 50-52]. Л. Швелідзе виділяє стратегії аргументації, інформативності, самопрезентації, спонукання та ритуальності [6, с. 37-38]. Для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні майбутніх викладачів ми зосередимось на стратегіях інформування, аргументування, стимулювання та спонукання, оцінювання, самопрезентації. З урахуванням сучасних наукових розвідок [1] при формуванні професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі доцільно зацентувати увагу на стратегіях інформування, аргументування, оцінювання, формалізації та суб'єктивізації.

Кожній із стратегій притаманні певні тактики. Так, стратегія інформування передбачає повідомлення, звітування, презентацію, привертання уваги, встановлення зв'язків між фактами, даними; стратегія аргументування реалізується через висловлення аргументів, пропозиції, надання поради, постановки запитань та відповіді на запитання, привертання уваги, встановлення зв'язків між фактами, даними, ідеями, причинами та наслідками, наведення прикладів; стратегія оцінювання використовує уточнення, висловлення схвалення, згоди, незгоди, несхвалення, викривання розбіжностей, пояснення несхвалення, порівняння; стратегія самопрезентації – тактики інформування про власні професійні ролі, обов'язки, здобутки, статус тощо; стратегія формалізації реалізується через акцентування на формальному ставленні, визначенні зв'язків між фактами та подіями, наведення прикладів, висловлення впевненості, ймовірності тощо; стратегія суб'єктивізації передбачає висловлення особистого ставлення мовця до теми, проблеми, ситуації, прогнозування ймовірного розвитку подій, наслідків, висловлення переконання, ймовірності [5, с. 52-53].

Таким чином, формування англомовної компетентності в говорінні та письмі майбутніх викладачів передбачає оволодіння низкою комунікативних стратегій та відповідних їм тактик.

Список використаної літератури

1. Бевзо, Г. А., Черепинська, А. Ф. Комунікативні стратегії в сучасному англомовному письмовому дискурсі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2021. Вип. 32 (71) Ч. 3. С. 226-230.

2. Маслова, Т. Б. Принципи класифікації комунікативних стратегій: *Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2015)*: матеріали II Міжнародної наукової конференції (Івано-Франківськ, 19–20 лютого 2015 р.). Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М. 2015. С. 81-85.

3. Терещук, Д. Г. *Формування у студентів філологічних спеціальностей іношомовних комунікативних стратегій з використанням мовленнєвих симуляцій*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль. 2013. 259 с.

4. Томащук, Ю. О. Дискурсивно-прагматичні характеристики англомовного інтернет-інтерв'ю (на матеріалі Інтернет-журналів для підлітків “gUrl”, “Seventeen”, “Teen Vogue”): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Східноєвроп. нац. ун-т імені Лесі Українки. Луцьк. 2016. 243 с.

5. Хомик, А. Ю. *Формування стратегічної компетентності в професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій*: дис. ... докт філос.: 011 / Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль. 2022. 283 с.

6. Швелідзе, Л. Твіт як мовленнєвий жанр українського та американського політичного дискурсу: лінгвопрагматичний аспект. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2020. Vol. VIII (70) 235. P. 36–39/

7. Van Dijk, T. A., Kintsch, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press: New York. 1983. 389 p.

8. Oxford, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. 1st Edition. Boston: Heinle and Heinle Publishers. 1990. 343 p.

Місецька Ія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Перехід до інклюзивного навчання складний не лише в теорії, найбільше – у втіленні в життя принципів інклюзії. Кожен, хто безпосередньо займався цими питаннями, має свій досвід, своє бачення. Об'єднує розуміння того, що ставлення суспільства до дитини з особливими потребами значною мірою є свідченням його цивілізованості. Відомо з історії, що в Спарті таких скидали з високої скелі, у стародавній Франції – віддавали в жертву, в Римській імперії – позбавляли цивільних прав і прирівнювали до божевільних. Знаємо, що суспільство – це кожен з нас, наша готовність бачити, приймати, допомагати. Інклюзія – це рух від дискримінації й упередження у бік майбутнього. І треба працювати над тим, щоб збудувати світ, який вважає різноманіття чимось вартим пошани, а не проблемою, яка чекає на виправлення, в якому кожна дитина, кожна людина, незалежно від кольору шкіри, статі, особливостей фізичного й інтелектуального розвитку, наділена гідністю і має рівні можливості вчитися і реалізовувати свій потенціал.

Ще донедавна про дітей з порушеннями психофізичного розвитку в нашій країні говорили неголосно, здебільшого фахівці між собою. Широкою громадськістю, в тому числі й педагогічною, ці питання оминалися, мало висвітлювались, щоб «не псувати імідж суспільства». Політика зрівнювання, ігнорування будь-якої диференціації дітей за рівнем розвитку, якої дотримувались протягом багатьох десятиріч, неухильно протиставляла дітей з психофізичними недоліками основній масі їхніх ровесників як аномальних.

Розвиток громадського руху за захист прав дітей з особливими потребами та їхніх батьків змусив шукати форми навчання у школі, альтернативній інтернату. Зарубіжні та вітчизняні дослідження переконливо показали негативний вплив інтернату на здоров'я та формування особистості дитини, окрім того, що відрив її від сім'ї порушує права батьків, які завжди досить трагічно сприймали цю необхідність [1; 4; 5].

Ще один важливий аргумент проти інтернату – ізоляція дітей в особливому мікросередовищі. Це ускладнює їхню подальшу соціальну адаптацію. Названі аргументи давно змусили світову науку та практику шукати інші, досконаліші форми навчання і виховання дітей, які потребують спеціальної педагогічної і медичної допомоги. Сьогодні в більшості розвинених країн такі діти інтегруються в єдиній загальноосвітній системі, де вони отримують допомогу спеціальних педагогів у засвоєнні знань, вироблені необхідних навичок та вмінь [3; 5].

Згідно останніх досліджень інтегроване навчання дітей зі спеціальними потребами втілюється і в Україні [1; 2]. Хоча за цими дослідженнями й власними спостереженнями можна сказати, що наша масова школа насправді не готова до такого ступеня інтеграції зі спеціальною, щоб об'єднати дітей з помітною різницею у рівні інтелектуального розвитку та спеціальними потребами в методах навчання в одному класі. Для цього необхідна значно менша наповнюваність класів, інша технічна та методична оснащеність, інша підготовка педагогів масової школи та додаткове її забезпечення фахівцями з корекційної педагогіки. Цей шлях триває і ми є учасниками цього процесу.

Західні країни, які мають тут чималий досвід, відмовлялись від фіксованого клінічного діагнозу та користувались суто кількісним визначенням так званого коефіцієнта інтелектуальності, який може змінюватись залежно від навчання і розвитку дитини. Звичайно, такий підхід до діагностики інтелектуального розвитку дитини збіднює її вивчення, не розкриває механізмів виникнення тих чи інших негативних явищ в її пізнавальній діяльності і тому далеко не оптимальний. Чим глибше відставання, чим важче відбувається засвоєння нового досвіду, тим з простішого починають роботу і дрібнішими кроками просуваються вперед, допомагаючи дитині використати наявні можливості. Дуже важливим є розуміння механізмів корекції, володіння конкретними прийомами і застосування їх у власній практиці. Система освіти повинна реагувати на всі потреби учнів, вихованців і особливої уваги вимагає формування інклюзивної культури майбутніх педагогів всіх без винятку спеціальностей. Компетентність вихователів, вчителів є однією з найголовніших умов ефективного інклюзивного навчання, запровадження якого потребує від педагогів нових знань, відкритості, розуміння.

Узагальнюючи вищевикладене, можна підсумувати, що широке запровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні заклади має здійснюватись поступово, у міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей особливої категорії, яке змінюється під впливом, в першу чергу, саме вчителів, вихователів, підготовка яких вимагає сьогодні обов'язкового вивчення основ дефектології, корекційного навчання і

виховання, готовності до взаємодії зі спеціалістами різних напрямів – медиками, психологами, соціальними працівниками, вміння пристосувати освітній простір до потреб всіх дітей.

Спеціальних досліджень потребують питання вивчення іноземних мов в інклюзивному середовищі та підготовки майбутніх учителів іноземних мов до роботи в інклюзивному загальноосвітньому закладі.

Список використаної літератури

1. Гладуш, В., Козлінська, А. Кроки запровадження інклюзивної освіти в Україні. *Актуальні проблеми педагогіки*: зб. наук. праць ДНУ ім. Олеся Гончара, редкол.: В.А. Гладуш та ін. 2017. Вип. 4. С. 39-46.

2. Колупаєва, А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

3. Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. & Burke, S. *A summary of the evidence on inclusive education. Report prepared for Instituto Alana, in partnership with ABT Associates.* 2017. Retrieved from: https://alana.org.br/wpcontent/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf

4. Kusnirova, V. *Podpora inkluzie vo vychove vo volnom case.* Ruzomberok: Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ruzomberku, 2018. 140 p.

5. Messiou, K. Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education.* 2017. Vol. 21(2), P. 146-159. DOI: 10.1080/13603116.2016.1223184.

Мудра Світлана

Київський інститут Національної гвардії України

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ І ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Сутністю професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО України є процес засвоєння студентами фундаментальних знань, набуття умінь, навичок, компетентностей, які забезпечують їх готовність до успішного виконання професійних функцій, виявлення реалізаційних здатностей особистості, потребу до постійної самоосвіти й саморозвитку [1, с. 194].

Рада Європи визначила перелік з п'яти ключових компетентностей, якими необхідно озброїти випускників в умовах розширення та інтеграції ринків праці, старіння населення континенту, зростання рівня міграції, безробіття і, як наслідок, посилення соціальної нерівності громадян:

1. Політичні та соціальні компетентності.
2. Компетентності, пов'язані з життям у мультикультурному суспільстві.
3. Компетентності, які стосуються володіння усним та писемним мовленням.

4. Компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства.
5. Готовність та здатність учитися протягом усього життя.

Отже, поняття «компетентність» можна визначити як сукупність, єдність знань, умінь та ставлень у відповідному контексті, а ключові компетенції трактувати як такі, що потрібні індивідууму для особистісного розвитку, активного громадянства, соціальної інтеграції та зайнятості.

Європейська довідкова система називає вісім ключових компетентностей:

1. Спілкування рідною мовою.
2. Спілкування іноземною мовою.
3. Математична компетентність та базові компетентності в галузі науки та техніки.
4. Цифрова компетентність (компетентність у сфері сучасних інформаційно-цифрових технологій).
5. Уміння вчитися.
6. Міжособистісна, міжкультурна, соціальна та громадянська компетентність.
7. Підприємливість.
8. Культурна виразність.

Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення в нашій науковій літературі набуло визначення компетентності як сукупності знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію. Компетентність – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях та знаннях, здобутих завдяки навчанню. У деяких працях вітчизняних дослідників натрапляємо на семантичні поняття: «компетентність» та «група компетентностей» [5, с.85]. На основі міжнародних та національних досліджень вчені Академії педагогічних наук України виокремили сім наскрізних для всіх рівнів освіти ключових компетентностей: навчальна, культурна, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська та підприємницька, але особливе місце сьогодні посідає мовленнєва компетентність – це вміння адекватно й доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, міркування тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні засоби (невербальну знакову систему) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

При аналізі феномену мовленнєвої компетентності за основу беруться досягнення таких наук як риторика, соціопсихолінгвістика, неориторика, етносоціопсихолінгвістика тощо, що дозволяє побачити у процесі мовленнєвої діяльності людини наявність мовних та мовленнєвих знань, умінь та навичок, на яких базується професійно-мовленнєва комунікація, власний повсякденний, соціальний, практично-технологічний, комунікативний, професійний досвід, інтелектуальні, художні й організаційні (лідерство, комунікабельність) здібності, моральні, етичні, релігійні та інші цінності. Так було визначено такі критерії оцінки показника «мовної та мовленнєвої компетентності та компетентність особистості»: досконале володіння та уміння правильно

використовувати у процесі комунікації вербальні та невербальні знакові системи, норми мови та техніку мовлення.

Отже, що означає знати мову? Чи рівнозначні такі поширені в наш час поняття як «вивчити мову» й «опанувати мову»? Науковці не випадково розмежовують ці актуальні поняття. Відомо, що можна добре завчити правила і навіть свідомо застосовувати багато граматичних конструкцій, проте не бути здатним вільно, легко, влучно, доцільно, досконало й оперативно користуватися цими знаннями у різних комунікативних ситуаціях поза навчальним середовищем. Опанувати мову – це не просто її розуміти і знати, це мати здатність мобілізувати набуті мовні знання для розв'язання певних комунікативних завдань у різних контекстах, ситуаціях, сферах навчальної, наукової та професійної діяльності, бо ж «знання про те, що треба робити, і саме діяння мають різні механізми, і одне не перекриває інше» [3, с. 158].

Список використаної літератури

1. Грішнова, О. А. *Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки*. К.: Т-во «Знання», КОО. 2015. 254 с.
2. Дарійчук, Л. Система освіти в Україні: реформування чи оновлення? *Вища школа*. 2018. Вип. 1. С. 29-40.
3. Онуфрієнко, Г. С. *Науковий стиль української мови*. Навчальний посібник з алгоритмічними приписами, 3-тє вид. К.: Центр учбової літератури, 2022. 426с.
4. Панько, Т. І. Індивідуальне й соціальне у виробленні українського інтелегентного мовлення. *Українська мова та література в школі*. 1992. Вип. 1. С. 3-1.
5. Радкевич, О. Д., Алькема, В. Г. Формування кадрового потенціалу вищого навчального закладу – основний чинник підвищення якості вищої освіти. *Персонал*. 2018. Вип. 5(53), дод. 4. С.84-86.

Муравйова Світлана

Комунальний заклад «Вінницький ліцей № 26»

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГАМОТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Динамічний розвиток традиційних засобів масової інформації, поява нових комп'ютерних інформаційних технологій і глобалізація світового інформаційного простору істотно вплинули на процеси розвитку і поширення мови [2, с. 190]. Сьогодні у системі освіти, зокрема початкової, все більш важливою стає інформатизація та комп'ютеризація, адже дитина постійно знаходиться під впливом безперервного потоку нової інформації, яка передається різними каналами мас-медіа (телевізійні канали, відео- та аудіо-продукція, сайти в Інтернеті тощо). Цей вплив є надзвичайно потужним та суперечливим: з одного боку – медіа можуть бути джерелом потрібної,

корисної, важливої інформації для навчання та виховання особистості; з іншого – тотальна доступність низькопробної та шкідливої інформації. Тому особливої актуальності набувають питання необхідності упровадження медіаосвіти [3, с. 244] як важливого чинника формування сталих моральних цінностей, умінь критичного мислення, аналізу змісту засобів масової комунікації, протистояння потенційно шкідливим впливам медіа.

Медіаосвіта [3, с. 246] – формування медіа-грамотності на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації, кінцева мета якої – критичне сприйняття медіаповідомлен.

Результатом *медіаосвіти* є *медіаграмотність*, під якою розуміють [5, с. 310] сукупність знань, навичок та вмінь, які дають змогу аналізувати, критично оцінювати та створювати повідомлення різних жанрів та форм для різних типів медіа, а також уміння розуміти й аналізувати складні процеси функціонування медіа у суспільстві та їх вплив.

Формуванню медіаграмотності сприяють *медіаосвітні технології* [1, с.1], які розглядають як засоби організації діяльності із застосуванням медіа для досягнення педагогічних цілей.

Сучасні молодші школярі є активними споживачами медіаінформації, мають гарні навички володіння комп'ютерною технікою, так як більшу частину свого вільного часу витрачають на «телеперегляд», комп'ютерні ігри та «серфінг» у мережі Інтернет. Проте, медіаосвіта, передбачає не лише наявність технічних знань та умінь володіння медіатехнікою, а й уміння аналізувати, критично ставитися до змісту будь-якого медіатексту з Інтернету, телебачення чи друкованого видання.

Зазвичай, для того, щоб школярі здобули усі ці вміння, необхідний цілий цикл практичних вправ і творчих завдань. Нам імпонують приклади завдань, спрямованих на формування різних видів мовленнєвої діяльності із залученням медіазасобів, що вивчається в початковій школі, запропонованих Тараба І. О. [4, с. 70-71], які можуть бути імплементовані на уроках англійської мови у початковій школі:

- вправа, спрямована на формування вмінь переробки візуальної інформації у вербальну знакову систему і написання на її основі короткого повідомлення;

- вправа, спрямована на формування умінь прослуховування усної інформації з подальшою ілюстрацією її малюнками;

- вправа, спрямована на формування умінь ознайомлення з інформаційним повідомленням з метою представлення запропонованої інформації в табличній формі;

- вправа, спрямована на формування умінь складання короткого опису відеосюжету в усному повідомленні на певну тему;

- вправа, спрямована на формування умінь ранжування запропонованої інформації за її значущістю та складання на її основі письмового повідомлення.

На нашу думку, вказані вправ, спрямовані на підвищення медіаграмотності у молодших школярів й вихованню компетентних

медіаспоживачів, та мають формуватися в контексті безперервної медіаосвіти у поєднанні із традиційними технологіями навчання.

Список використаної літератури

1. Дивак, В.В. Медіаосвітні технології в системі відкритої післядипломної освіти. Режим доступу: URL : <https://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2019/06/Dyvak-V.V.-Mediaosvitni-tehnologiyi-v-systemi-osvity.pdf>
2. Матієнко, О., Бучацька С. Медіалінгвістичний ресурс лексичних запозичень у подкастах. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 65. Том 2. С. 189-194.
3. Меламед, В.А. Упровадження медіаосвіти в освітній процес початкової школи. *Вісник Харківської державної академії культури. Серія : Соціальні комунікації*. 2018. Вип. 53. С. 242-249.
4. Тараба, І. О. Медіаосвіта на уроках іноземної мови в початковій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 64(2). С. 70-71.
5. Шкуренко, О.В., Косар, Ж.В. Організаційно-методичні основи застосування медіаосвітніх технологій у початковій школі. «*Problems of modern science and practice*»: *The 1 International Science Conference*, September 21-24, 2021. Boston, USA. 2021. С. 310.

Nykyropets Svitlana
Vinnitsia National Technical University

THE IMPACT OF INTEGRATING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION WITH PROFESSIONAL DISCIPLINES IN EDUCATION ON STUDENTS' CRITICAL THINKING DEVELOPMENT

The integration of professionally oriented foreign language communication with professional disciplines in education is a topic that falls within the realm of interdisciplinary education. This approach emphasizes the combination of language learning with specific fields of study, preparing students for the global workforce where cross-cultural communication and critical thinking skills are essential.

Educators and researchers have explored the impact of integrating foreign language communication skills, such as business communication or technical language, into professional disciplines like business, engineering, medicine, and law. This integration aims to enhance students' ability to think critically, solve problems, and communicate effectively in diverse, international contexts.

A few prominent researchers in the fields of language education, interdisciplinary studies, and cognitive psychology have explored aspects of this integration. C. Kramsch [1] is an influential scholar in the field of applied linguistics,

she has written extensively on language and culture in foreign language education. J. Lantolf [2] is known for his work in sociocultural theory and second language acquisition, Lantolf's research has implications for language learning in professional contexts. V. Cook [3] is a renowned linguist who has written about second language learning and language teaching methodologies, including those relevant to professional communication. R. Sternberg [4] is a cognitive psychologist known for his research on intelligence, creativity, and critical thinking. His work is foundational in understanding how critical thinking skills can be nurtured in educational settings. A U. Chamot [5] is an expert in language learning strategies and second language acquisition, her research has practical applications for teaching language skills in professional contexts.

The integration of professionally oriented foreign language communication with professional disciplines in education is a pedagogical approach that aims to equip students with both specialized knowledge in their field of study and advanced communication skills in a foreign language. This approach acknowledges the increasing globalization of various professions and the need for graduates to be proficient not only in their subject matter but also in cross-cultural communication and critical thinking.

Key aspects of integration:

1) *Cross-Cultural Communication*. Integrating foreign language communication in professional disciplines helps students understand cultural nuances and communication styles specific to their field in different regions of the world. This cultural competence is vital in international business, diplomacy, healthcare, and other global professions.

2) *Language for Specific Purposes (LSP)*. This educational approach tailors language instruction to meet the specific needs of students in particular professional fields [6]. For example, business students might learn the language of negotiations and marketing, while medical students might focus on medical terminology and patient communication.

3) *Enhanced Critical Thinking*. By navigating complex language structures and cultural contexts, students develop critical thinking skills [7]. They learn to analyze situations, consider multiple perspectives, and make decisions – skills that are essential in any profession.

4) *Collaborative Learning*. Integrating language learning with professional disciplines often involves collaborative projects, where students from different linguistic and cultural backgrounds work together [8]. This collaborative environment fosters teamwork, communication, and intercultural understanding.

5) *Real-World Applications*. Integrative programs often include real-world experiences such as internships, study abroad opportunities, or simulated professional scenarios. These experiences allow students to apply their language skills and critical thinking in practical settings [9].

Benefits:

Global Employability. Graduates proficient in both their field and a foreign language are highly sought after in the global job market. They can work in

international companies, NGOs, government agencies, and other organizations with a global presence.

Effective Communication. Integrating language skills with professional knowledge ensures that graduates can communicate effectively with colleagues, clients, and stakeholders from diverse linguistic backgrounds [10].

Cultural Sensitivity. Understanding different cultures through language fosters empathy and cultural sensitivity, essential qualities in today's interconnected world.

Personal Growth. Learning a foreign language and engaging with diverse cultures often leads to personal growth, expanding students' perspectives and enhancing their overall educational experience [11].

Institutions worldwide continue to explore and refine methods for integrating language education with professional disciplines to prepare graduates who are not only experts in their fields but also adept communicators and critical thinkers in a global context.

This holistic educational approach bridges the gap between theoretical knowledge and practical application, equipping students with a unique skill set essential for the modern workforce. By combining linguistic proficiency with specialized expertise, graduates are empowered to navigate multicultural environments with confidence and adaptability. The integration of language and professional disciplines not only enriches education but also cultivates a new generation of professionals capable of making meaningful contributions on a global scale.

In conclusion, the integration of professionally oriented foreign language communication with professional disciplines in education offers a transformative approach. By nurturing cross-cultural communication and critical thinking skills, students are prepared for the demands of a globalized world. This integration not only enhances employability but also fosters cultural understanding, empathy, and personal growth. Embracing this interdisciplinary method enriches education, producing graduates capable of thriving in diverse and interconnected professional landscapes.

References

1. Kramsch, C. *Language as Symbolic Power*. 2020. 10.1017/9781108869386.
2. Lantolf, J.P., and Xi, J. Digital Language Learning: A Sociocultural Theory Perspective. *TESOL J.* 2023. Vol. 57: P. 702-715. <https://doi.org/10.1002/tesq.3218>.
3. Cook, V. The language in language and thinking. *VIAL – Vigo International Journal of Applied Linguistics*. 2021. Vol. 18. <https://doi.org/10.35869/vial.v0i18.3364>.
4. Sternberg, R. J. *Welcome to Robert J. Sternberg's Official Website*. 2023. Retrieved from: <http://www.robertjsternberg.com>.
5. Oxford, R., Rubin, J., Chamot, A., Schramm, K., Lavine, R., Gunning, P., & Nel, C. The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts. *System*. 2014. Vol. 43. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.004>.

6. Nykyporets, S. S. Harnessing cloud technologies for foreign language acquisition among masters in energy engineering. *Moderní aspekty vědy: Svazek XXXI mezinárodní*: 2023. P. 21-56.

7. Nykyporets, S. S., Melnyk, O. D., Ibrahimova, L. V., Boiko, Yu. V., & Kukharchuk, H. V. Fostering critical thinking in technical university students in foreign language classes: Strategies and approaches for cultivating analytical proficiency. *Bulletin of Science and Education, Series "Pedagogy"*. 2023. Vol. 8(14). P. 344-360. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8\(14\)-344-360](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8(14)-344-360).

8. Nykyporets, S. Analysing the unique challenges and benefits of integrating interactive learning approaches into foreign language education at technical universities for sustainable development. *Scientific Collection «InterConf»*. 2023. Vol. 173. P. 78-85.

9. Nykyporets, S., & Chopliak, V. Pedagogical strategies for cognitive empowerment: approaches to enhance analytical proficiency in technical university students. *Grail of Science*. 2023. Vol. 31. P. 372-382. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.09.2023.58>

10. Nykyporets, S. S., Stepanova, I. S., & Nedobytko, K. O. Advantages of using the project method in foreign language lessons as an effective method of teaching English to students of non-linguistic universities. *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2023. Vol. 105: P. 53-57. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7778961>

11. Nykyporets, S. Utilizing a case study approach to foster critical thinking in foreign language teaching for masters in power engineering. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*. 2023. P. 191-196. <https://doi.org/10.36074/logos-18.08.2023.54>.

Ночовна Наталія

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Кухарчук Оксана

Ліцей № 13 «Успіх» м. Полтави

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ШЛЯХОМ ЗАЛУЧЕННЯ ДО ДІЯЛЬНОСТІ У МОВНОМУ ТАБОРІ

Складні для усіх сфер життя та діяльності українського суспільства сьогоденні реалії, зумовили перехід до вимушеного дистанційного навчання, що своєю чергою загострило потребу учасників освітнього процесу у безпосередній (живій) міжособистій комунікації, а подекуди дещо знизило пізнавальну активність учнів і їх мотивацію до навчання. Безпосереднє діалогічне спілкування особливо важливе на уроках іноземної мови у виконанні фонетичних вправ та опрацюванні навичок роботи в діалозі.

Активні форми навчальної діяльності під час безпосереднього спілкування з учнями за умови організації його на засадах інтерактивного освітнього процесу (та за дотримання усіх безпекових аспектів), сприяють

формуванню пізнавального інтересу до оволодіння іншомовними компетентностями, відчувається емоційна й інтелектуальна взаємопідтримка учнів з учителем і між собою, підвищується мотивація до вивчення іноземної мови та до успішного засвоєння іншомовного матеріалу.

Питання мотивації розкриті у доробку ряду дослідників таких, як: С. Занюк, П. Якобсон, до вивчення проблеми мотивації звертався І. Зязюн, дослідженню мотивації до вивчення іноземної мови приділяли увагу сучасні науковці Н. Арістова, Г. Бородіна, А. Бугрименко [5]; важливими в контексті нашого дослідження також є напрацювання Р. Гарднера, який вивчає проблему мотивації під час вивчення іноземної мови [1].

Аналіз наукових джерел із питань досліджуваного феномену дає змогу свідчити про існування певного плюралізму у трактуванні цього поняття, сучасна психолого-педагогічна література представляє чимало дефініцій терміну «мотивація». Розгляд сутності поняття «мотивація», доцільно представити через призму окреслення змісту поняття «мотив». Так, у педагогічному словнику С. Гончаренка зазначено, що мотив – це спонукальна причина дій і вчинків людини, тоді як мотивація – система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [2, с. 209]. М. Заброцький стверджує, що мотивація – опосередкована процесом її відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом [3]. Солідарні у думці з Л. Яременко про те, що навчальна мотивація є спонуканням учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти через різні методи, прийоми, засоби навчання [4].

У своїй практичній діяльності спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, мотивацію до вивчення іноземної мови вбачаємо у залученні учнів до роботи в мовному таборі (English-speaking camp). Як показує практика проведення занять, свою ефективність засвідчили ряд форм роботи з дітьми у таборі, методів і прийомів інтерактивного характеру. Серед таких: вправа «Зрозумій друга» (activity “Understand your friend”), побудована на матеріалі англійської лексики з теми «Професії» за принципом гри «Крокодил»; вправа «Пізнай мене» (“Get to know me”), тема «Про себе і моє тіло»; вправа «Комора» (activity “Pantry”), за якої діти із захопленням наповнювали «комору» мішечками з неправильними дієсловами, що мали заздалегідь вибрати на «полі» усіх дієслів; сприяла активізації пізнавальної діяльності вправа-пазл «Знайди закінчення, знайди форму дієслова to be» (“Find the ending, find the form of the verb to be”). Отже, активне залучення дітей до усіх форм роботи на заняттях табору, активна інтеракція з учителем для вирішення поточних питань, що ініціювалась самими учнями, ранкові рефлексії про результати пошуку ідей вдома для виконання завдань на наступній зустрічі, дають право свідчити про ефективність презентованого досвіду в підвищенні мотивації учнів до вивчення іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Бугрименко, А. Г. Внутрішня і зовнішня навчальна мотивація у студентів педагогічного ВНЗ. *Психологічна наука і освіта*. 2006. Вип. 4. С. 28.

2. Гончаренко, С. У. *Український педагогічний словник*. Гол. ред. С.Головко. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
3. Заброцький, М. *Педагогічна психологія*. К., 2000. 356 с.
4. Яременко, Л. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема. *Вища освіта України*. 2014. Вип. 3. С. 69-74.
5. Gardner, R.C. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House. 2012. 451 p.

Павлова Оксана
Національна академія Національної гвардії України

ФУНКЦІЯ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах тяжкої і виснажливої для держави війни всі ЗВО України змушені були перейти на дистанційне навчання, що призвело до зміни ролі викладача іноземної мови, оцінювання якої потребує додаткового наукового аналізу на основі успішного закордонного та вітчизняного досвіду університетів.

Роль і функції викладача іноземної мови у контексті дистанційного навчання відрізняються від викладача традиційного курсу у закладі вищої професійної освіти. В умовах дистанційного навчання всі традиційні функції викладача матимуть дещо іншу додаткову інтерпретацію, тобто безпосередній зв'язок із цифровими компетентностями, здійснюватимуться у цифровому освітньому середовищі, а також підтримуватимуться конкретними цифровими ресурсами. До них можна віднести: діагностичну, мотиваційну, консультаційно-підтримувальну, інформаційно-навчальну, організаційну, комунікаційну, рефлексивну, контролюючу, не говорячи про проектування та створення дистанційного курсу. Таким чином, роль викладача іноземної мови у процесі дистанційного навчання змінюється. Викладачі перш за все стають консультантами та кураторами навчальних груп. При цьому від них вимагаються ґрунтовніші знання та вміння щодо організації роботи в телекомунікаційному середовищі в межах поставлених дидактичних завдань. А саме викладач повинен: усвідомлювати призначення, особливості структури та функціонування комунікаційного середовища; знати особливості умов зберігання та передачі інформації всередині мережі; бути обізнаним у використанні базових мережевих інформаційних ресурсів і знати особливості роботи з ними; уміти організувати та проводити телекомунікаційні проекти, тематичні телеконференції; дотримуватися методичних рекомендацій щодо організації діяльності викладача та слухачів у мережі; дотримуватись основних правил поведінки користувачів у мережі, основ телекомунікаційного етикету; уміти працювати з електронною поштою, телекомунікаціями, мережевими інформаційними службами; вправно вміти здійснювати відбір та обробку інформації, що отримується через мережу; вміти підготувати інформацію до

передачі мережею з використанням текстового і графічного редактора, а також необхідних утилітів; бути у змозі організувати, підготувати та провести мережевий навчальний проєкт, тематичну телеконференцію.

Виконаний аналіз науково-педагогічної літератури за темою дослідження свідчить, що найбільш поширеними ролями викладача іноземної мови ЗВО у системі дистанційного навчання є: *педагог-мотиватор* використовує наступні стратегії викладання іншомовного матеріалу, які підвищують мотивацію слухачів до навчання: тематичне спілкування, робота в малих групах на онлайн-конференціях, застосування ігрових технологій, як чинника розвитку інтересу до вивчення іноземної мови. На думку дослідників, ця роль має реалізовуватися як пріоритетна на перших курсах навчання слухачів у дистанційному форматі [8, с. 33-34]; *педагог-куратор* забезпечує зв'язок учнів з викладачами та авторами курсів, а також максимально швидко відповідає на питання, що виникають упродовж курсу, відстежує вчасне подання звітних матеріалів. На думку дослідників, найперша вправа для слухачів на дистанційному курсі іноземної мови – це продемонструвати здатність до комунікації з викладачем. Тому зазначена роль викладача є особливо значущою для першого семестру слухачів першого курсу, коли вони потребують постійного спілкування з викладачем, як з інструктором не тільки з навчального курсу, а й з адміністративного процесу [9, с. 126]; *педагог-співавтор* має активну творчу позицію, пропонує нові і конструктивні ідеї, які сприяють ефективному навчанню слухачів. Викладач має бути активним учасником онлайн-дискусій, круглих столів, він сам має «вчитися все своє життя», щоб відповідати своїй професії. Особливо важливою ця роль є на другому і третьому курсах навчання за програмою бакалаврату, коли велика кількість академічного часу приділяється проєктній діяльності; *педагог-координатор* підтримує тих слухачів, хто навчається на місцях, тобто на базі того регіонального центру, який пов'язаний з головною організацією. Він виступає одночасно як секретар, адміністратор, технічний консультант та викладач-консультант. Також педагог-куратор повинен організовувати групові та індивідуальні тренінги, розв'язувати проблеми технічного плану, проводити інструктаж слухачів, оцінювати та контролювати їхню роботу, вести документацію з курсів; *педагог-тьютор* відповідає за організацію навчального процесу та створення позитивної атмосфери на курсах. Педагоги вищої школи І. Грішкевіц і М. Ілтнерс [10] підкреслюють, що протягом дистанційного навчання викладач має забезпечити конструктивний зворотний зв'язок, знайти засіб «просування позитивних повідомлень своїм студентам водночас із необхідною критикою їхньої навчальної діяльності» [10, с. 78]; *педагог-модератор* вказує слухачу правильний напрямок його роботи та мотивує на самостійний науковий пошук. У дистанційному форматі ця роль викладача важлива для старших курсів (магістратура) та для аспірантури. На думку дослідників, найбільшу ефективність ця роль демонструє у супроводі курсових, дипломних та дисертаційних робіт, коли викладач виступає як навігатор діяльності слухача, при цьому не надає та не нав'язує готових рішень.

Кожна роль викладача іноземної мови на дистанційному курсі має реалізовуватися на практиці з огляду на стадії навчання і всі ролі, насамперед, потребують активної та творчої позиції викладача у процесі викладання.

Отже, провідною роллю викладача дистанційної освіти виступає не стільки сам процес навчання, скільки супровід та підтримка слухача в його академічній діяльності. До ключових компетентностей викладача дистанційного курсу з іноземної мови, поряд із традиційними компетентностями, окреслюємо професійне використання дистанційних технологій, цифрових ресурсів, уміння правильно організувати навчальний процес у дистанційному форматі, підібрати адекватні форми та методи навчання, а також уміння визначати та передбачити освітні потреби як слухачів, так і роботодавців на ринку праці, підтримувати високу мотивацію слухачів у процесі пізнання їхньої майбутньої професійної діяльності. Також у зв'язку з тим, що спілкування зі слухачами та колегами перейшло на електронну пошту та месенджери, відбувається реструктуризація робочого часу та розширення його меж. Очевидно, що ця проблема потребує розробки додаткових регламентів як для викладачів, так і для слухачів.

Список використаної літератури

1. Ogi, J., Putu, W., Gede, A., Wahyuni E. *E-learning Platforms Used by the EFL Teacher during Distance Learning*. Routledge. 2022. 122 p.
2. Hariyanta, D., Herwin, J. Distance Learning Management in Elementary Schools During the Pandemic. *Jurnal Prima Edukasia*. 2022. Vol. 10(2). P. 123-129.
3. Griskevica, I., Iltner, M. Relationship between academic self-efficacy and cognitive load for students in distance learning. *Interdisciplinary Journal of Information. Knowledge and Management*. 2022. Vol. 12. P. 75-98.

Панченко Віолетта,

Муниципальный заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

Гладка Олена

Криворізький державний педагогічний університет

АЛЬТЕРНАТИВНЕ ОЦІНЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

На сучасному етапі набуває популярності ідея альтернативного оцінювання навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, що сприяє виявленню індивідуальних здібностей та схильностей здобувачів. Альтернативне оцінювання – це неперервний процес, який поєднує викладання, навчання та оцінювання [3]. Основна мета цього підходу – стимулювати ефективний розвиток студентів та їх успішне навчання, забезпечувати зворотний зв'язок під час цих процесів, адже проблема оцінювання та контролю у сфері підготовки майбутніх вчителів іноземних мов має особливий відтінок,

оскільки здобувачі освіти повинні опанувати мову не лише як засіб спілкування, але і як засіб професійної діяльності. Зміст завдань, що використовуються для альтернативного оцінювання, спрямований на демонстрацію реальних мовленнєвих умінь студентів, підкреслюючи їх сильні сторони, на відміну від традиційних методів, основною метою яких є виявлення прогалин у знаннях. Альтернативне оцінювання ґрунтується на результативності практичної діяльності, воно допомагає викладачам донести до здобувачів освіти, що суть вивчення мови – це досягнення мети спілкування.

Методи альтернативного оцінювання характеризуються наступними ознаками: побудовані навколо тем або питань, що цікавлять студентів; відображають реальні комунікативні контексти та ситуації; передбачають багатоетапні завдання та реальні проблеми, які потребують творчого використання мови, а не простого повторення; вимагають від студентів якісної продуктивної відповіді; критерії та стандарти їх оцінювання відомі студентам; передбачають взаємодію між суб'єктами контролю; дозволяють здійснювати самооцінку та самокорекцію в процесі виконання [1].

Альтернативні методи оцінювання у процесі організації контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов можуть використовуватися для перевірки рівня сформованості наступних умінь: виділяти основні моменти; ставити відповідні запитання; аналізувати та порівнювати інформацію; відрізнити факти від суб'єктивної думки, правдиві твердження від помилкових; з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки; робити висновки; знаходити рішення та передбачати їх наслідки; висловлювати логічно відповідні думки; перевіряти отримані результати на практиці.

Альтернативне оцінювання має на меті перевірку навичок і вмінь студентів у реальних життєвих ситуаціях. Тобто, студенти вчаться застосовувати свої знання та вміння для розв'язання практичних завдань та реалізації проектів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю [2]. Альтернативне оцінювання не заохочує механічне заучування та пасивне тестування. Натомість увага зосереджується на аналітичних навичках здобувачів; вміннях інтегрувати те, що вони вивчають; творчості; командній роботі; продуктивному письмовому та усному мовленні.

Застосовуючи альтернативне оцінювання, викладач фокусується саме на показниках індивідуального розвитку студентів, а не на порівнянні досягнень усіх членів групи. У практиці викладання іноземної мови ми можемо використовувати такі формати альтернативного оцінювання: дослідницькі проекти; наукові презентації; тематичні дискусії; написання творів, есе, дослідницьких статей, рефератів, доповідей, коментарів чи рецензій; читання та інтерпретація літературних творів. Здійснення контролю за допомогою альтернативних методів оцінювання з одного боку надає викладачеві цілісну картину здібностей студента, а з іншого – дозволяє здобувачам освіти продемонструвати глибину та масштабність засвоєних знань, умінь і навичок, не обмежуючись вузькими запитаннями або тестами. Такі інструменти контролю можна застосовувати в інклюзивному освітньому середовищі для студентів, які мають труднощі при виконанні стандартизованих тестів.

Список використаної літератури

1. Ashford-Rowe, K., Herrington, J., Brown, C. Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2014. Vol. 39(2). P. 205-222.
2. Brown, S. Developing Authentic Assessment for English Language Teaching: A Theoretical View. *The International Journal of Language and Cultural (TIJOLAC)*. 2019. Vol. 1(01). P. 12-24.
3. Saputri, I., Nurkamto, J., Wahyuni, D. The Implementation of Authentic Assessment in English Language Teaching. *English Education Journal*. 2018. Vol. 6(3). P. 270-277.

Пантелєєва Олена

Національна академія Національної гвардії України

ПРИСКОРЕНА МОВНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Прискорена мовна підготовка під час війни може мати вирішальне значення для ефективного забезпечення взаємодії та комунікації з союзниками. Мовна підготовка курсантів у воєнний час в Україні є важливим і складним завданням. Ефективні мовні й мовленнєві навички необхідні для спілкування, збору розвідувальної інформації та співпраці з міжнародними партнерами. Мовна підготовка курсантів під час війни є найважливішим компонентом військової готовності, особливо коли розгортання або виконання завдань вимагають спілкування іноземними мовами. Ось деякі ключові стратегії та міркування щодо ефективного мовного навчання під час війни:

1. Оцінювання мовних потреб, що починається з оцінювання конкретних мовних потреб курсантів залежно від місії або служби, до якої вони готуються. Визначення необхідного рівня володіння мовою (наприклад, базове спілкування, технічна термінологія) і необхідне розуміння культури.

2. Створення інтенсивних мовних курсів, які фокусуються на найбільш важливих аспектах вивчення мови, таких як словниковий запас і фрази, що мають відношення до військових операцій.

3. Використання технології для вивчення мови, включно з додатками для вивчення мови та онлайн-курсами.

4. Запрошення, за можливістю, носіїв мови.

5. Створення ефекту занурення, тобто імерсивне навчання.

6. Фокус на військову термінологію. Матеріали та вправи можуть бути адаптовані до конкретних потреб, пов'язаних із військовою діяльністю, таких як команди, позначення на картах, медична термінологія та інші специфічні теми.

7. Проведення регулярних оцінок володіння мовою для відстеження прогресу у навчанні.

8. Включення мовної підготовки у військові навчання і тренування для застосування курсантами набутих навичок.

9. Формування мовних команд всередині підрозділу, заохочуючи колег.

10. Навчання курсантів комунікацій у надзвичайних і кризових ситуаціях.

11. Створення системи безперервного навчання.

12. Забезпечення мотивації та емоційної підтримки курсантам, оскільки вивчення нової мови може бути складним завданням, особливо під час війни. Визнання та винагорода їхнього прогресу.

13. Гнучке навчання, пристосування курсантів до різних стилів і темпів навчання, адже деяким може знадобитися більше часу і ресурсів, ніж іншим.

14. Підкреслення важливості забезпечення безпеки та конфіденційності під час використання цільової мови для збереження конфіденційної інформації.

15. Розробка або придбання спеціалізованих навчальних матеріалів та ресурсів, адаптованих для військових.

16. Забезпечення розуміння пріоритету володіння мовою на командному рівні, при якому керівники підкреслюють важливість ефективного спілкування для успіху місії.

17. Регулярні оновлення знань та курси підвищення кваліфікації навіть після початкового мовного навчання.

18. Ведення докладних записів курсантів.

19. Включення культурного навчання в мовні програми. Розуміння культурних нюансів людей, які розмовляють цією мовою, необхідне для ефективного спілкування та побудови стосунків.

20. Використання навчених перекладачів і мовних експертів для надання допомоги в мовній підготовці та надання рекомендацій під час військових операцій, коли можуть існувати мовні бар'єри.

21. Регулярне оцінювання і, за необхідності, адаптування програми навчання.

Навчання мови під час війни в Україні – це не лише практична необхідність, а й стратегічна перевага. Ефективні мовні навички можуть поліпшити спілкування, покращити співпрацю з міжнародними партнерами і, в кінцевому підсумку, сприяти успіху військових операцій і місії.

Петров Олександр

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

НІМЕЦЬКЕ СЛОВОСКЛАДАННЯ ЯК ОБ'ЄКТ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Лінгвістична думка сьогодні має значний доробок із теорії словоскладання як особливого та надзвичайно продуктивного процесу творення нових слів. Нагальна потреба у дослідженні питань словоскладання викликана вимогами часу, невпинним ростом інформаційного потоку в суспільстві, адже

словоскладанню належить важлива роль у розширенні внутрішнього лексикону людини як своєрідного вмістилища усіх знань про мову, які призначені для того, щоб зберігати, впорядковувати й обробляти дані про мову, взяті з досвіду, чи, можливо, вроджені [2, с. 5].

Існує багато наукових розвідок, які свого часу намагалися пояснити чи, власне, описати процеси словоскладання, а також сам об'єкт вивчення – складне слово, яке займає особливе місце в ієрархії лінгвістичних одиниць.

Теорія німецького словоскладання має є дослідженою морфологічну структуру складних номінативів; виявлено словотвірні моделі композитів, вивчено синтаксична природа словоскладання, встановлено взаємозв'язки складних слів із базовими синтаксичними сполученнями. Однак питання лексичної та словотвірної семантики композитів залишаються недостатньо вивченими.

У сучасній науці про мову відбуваються переосмислення відомих раніше фактів, перегляд старих концепцій про природу мовних одиниць, здійснення пошуків нового підходу до проблем значення і смислу у мові [1, с. 3]. Особливого значення набувають проблеми семантики мовних одиниць взагалі та складних слів зокрема, здійснюються фундаментальні дослідження складних слів з огляду їх семантичного наповнення, яке орієнтоване на поглиблене вивчення такого типу одиниць у номінативному та семантико-стилістичному аспектах.

Інтенсивний розвиток в останні роки теорії валентності, семантики, теорії тексту, теорії мовленнєвих актів і комунікативної прагматики спонукає вчених звернутися до дослідження динаміки словотвірних процесів, на якій ґрунтується ономасіологічний підхід до вивчення композитів. Тому словотворення, розвиваючись, шукає шляхи експансії в ономасіологію у плані вивчення словотвірної моделі, механізму породження, словотвірних процесів, їх рівневої мовної орієнтації, залежності словопородження від семантики і синтаксичних можливостей мови [2, с. 14].

Лінгвістика розглядається сьогодні і як одна із наукових дисциплін, що входить до когнітивних наук і забезпечує їх своїми даними про значення мовних форм. Як результат, спостерігається загальна тенденція вивчення об'єкту дослідження – складних слів з точки зору перспектив міждисциплінарного дослідження із застосуванням даних когнітивної науки. Така тенденція до вивчення нових явищ стала передумовою виникнення когнітивного напрямку у сучасній теорії композитології.

В когнітивному словотворенні основною одиницею є похідне слово, яке виступає як мовна структура представлення знань, як штучна одиниця, конструктор, модель, певний аналог, а словотвірна модель розглядається як формула регулярного згортання певних знань про об'єкти, процеси і ознаки у похідні слова. Модель – це і є, власне, зразок, за яким конструюється основа, і в той же час зразок, за яким вона вже сконструйована. Композитові притаманна подвійна референція: з одного боку, думки про об'єктивний світ, а з іншого – про світ слів. Отже, в нашій свідомості існує правило, а знання правил спонукає до створення у ментальному лексиконі людини певних аналогій. Кожна складна

лексична одиниця і є зразком для відтворення і повторення та зразком для аналогій. У концептуальній картині світу складні концепти моделюють у вигляді матричних моделей об'ємні події. Йдеться про багатовимірну комбінаторику простих понятійних сутностей, що входять до складу складних концептуальних моделей [3, с. 215].

Наявність в сучасній теорії словоскладання багатьох напрямків та підходів до вивчення природи композитів зумовлена самим феноменом складного слова, дослідження якого, на нашу думку, є перспективними з погляду взаємодії двох парадигм сучасної лінгвістики: когнітивної та структурно-семантичної, що сприятиме вирішенню й проблем, пов'язаних з процесом категоризації світу за допомогою мовних одиниць.

Список використаної літератури

1. Кочерган, М. П. *Слово і контекст (лексична сполучуваність і значення слова)*. Львів : ЛДУ, Вища школа, 1980. 184 с.
2. Селиванова, Е. А. *Когнитивная ономазиология* : монографія. Київ : Издательство украинского фитосоциологического центра, 2000. 248 с.
3. Селіванова, О. О. *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми* : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.

Петрова Анастасія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В епоху інформації й швидкого поширення соціальних мереж критичне мислення є однією з ключових навичок, яку необхідно постійно розвивати майбутнім фахівцям для успішного вибудовування кар'єри й особистісного зростання. Більш того, за даними Всесвітнього економічного форуму вже котрий рік поспіль критичне мислення входить до п'ятірки найнеобхідніших навичок для затребуваних на ринку праці фахівців. Згідно аналізу науково-методичної літератури трактування поняття «критичне мислення» має деякі відмінності, але спільним у всіх науковців є вміння аналізувати, порівнювати, оцінювати інформацію й на цій основі робити власні висновки й приймати обґрунтовані рішення.

Ми підтримуємо думку українських дослідниць І. Козубської, І. Борковської, І. Антоненко щодо формування критичного мислення на рівні вищої освіти, зокрема на заняттях з англійської мови, що дозволить майбутнім фахівцям адаптуватися до інтелектуального інформаційного простору, а вміння розуміти й аналізувати інформацію англійською мовою сприятиме досягненню цієї мети [2].

Беручи до уваги напрацювання українських та зарубіжних учених [3; 4; 6] й спираючись на власний професійний досвід, можна виокремити певні практичні напрями формування критичного мислення здобувачів вищої освіти на заняттях з англійської мови.

Перш за все вважаємо доцільним упровадити в освітню програму дисципліну «Критичне мислення», пропонувати здобувачам вищої освіти курси й тренінги з критичного мислення, інфомедійної грамотності, активно імплементувати на заняттях проблемно-орієнтоване навчання. Ефективність такого навчання засвідчують результати досліджень викладачів кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету, проведених серед студентів 1-2 курсів згаданого вище освітнього закладу в процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування [1; 5].

Варто також згадати певні методи та прийоми, які сприятимуть формуванню критичного мислення на заняттях з англійської мови. Сюди можна віднести загальновідомі методики круглого столу, «мозкового штурму», дискусійну панель, рольову гру.

Ці методи активного навчання вимагають аналізу, оцінки й прийняття самостійних рішень. Досить ефективними є індивідуальна й командна робота над проєктами, підготовка доповідей, розробка презентацій, написання есе, які потребують інтеграції знань з різних предметних галузей та надають студентам можливість самостійно здобувати знання.

Доречно в нашому контексті використовувати автентичні матеріали, а саме художні тексти, статті, відео сюжети, аудіо записи, подкасти, які через реальні ситуації спонукають мислити, аналізувати, інтерпретувати, порівнювати, узагальнювати, адаптувати до реалій українського суспільства, робити висновки.

Отже, формування критичного мислення здобувачів вищої освіти можуть забезпечити відповідно організовані заняття з англійської мови, на яких використовуватимуться творчі, проблемні, практичні завдання, в яких студенти є активними учасниками обміну думок й прийняття аргументованих самостійних рішень.

Список використаної літератури

1. Дмитренко, Н., Петрова, А. Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови. *Іноземні мови*. 2017. Вип. 3. С. 23-29.

2. Козубська, І., Борковська, І., Антоненко, І. Формування та розвиток критичного мислення студентів біоінженерних спеціальностей на заняттях з англійської мови для спеціальних цілей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61(2). С. 215-220.

3. Мединська, С. Розвиток критичного мислення при формуванні іншомовної компетентності в підготовці фахівців для індустрії гостинності, туризму та міжнародного бізнесу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2021. Вип.1(21). С. 198-202.

4. Філіпович, В., Подлесна, Г., Заїка, Т. Формування критичного мислення здобувачів вищої освіти. *Наукові перспективи*. 2022. Вип. 6(24). С. 596-609.

5. *Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues* (Проблемно-орієнтоване навчання у викладанні англійської мови як іноземної: теоретичні і практичні питання): монографія / за заг. ред. Н. Є. Дмитренко. Вінниця : ФОП Т.П. Барановська, 2017. 164с.

6. Ventura, M., Lai, E., DiCerbo, K. *Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing Critical Thinking*. London: Pearson, 2017. 47 p.

Pysarchyk Olena

*National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”*

THE IMPACT OF LEARNER-CENTRED APPROACH ON LANGUAGE ACQUISITION: INCREASING ENGAGEMENT, MOTIVATION AND AGENCY

The purpose of this research is to study the learner-centred approach in language acquisition and its impact on learner's engagement, motivation and sense of agency. In acquiring a language, such a method that prioritises learners can have a major positive impact on motivation. Strategies centred around teachers are frequently used in traditional language teaching, which might underestimate the potential of individual students. The results of language acquisition are greatly influenced by the learners' involvement, motivation, and sense of agency.

The concept of learner-centredness is general and cannot be traced to one person or definition and includes a variety of educational methods and concepts which focus on the learner's engagement, autonomy, and individual experience of learning. The transition toward learner-centred methods originates from the ideas of educational physiologist Carl Roger, whose concepts of autonomy, motivation and freedom to learn have been adapted and used in other areas of education, such as language learning.

The key studies related to the learner-centred approach were conducted by a number of researchers, including A. Calvo, J. Hahn, & I. Podlášková, S. Mercer and others. This approach has gained significant support from various educational researchers and language-learning experts for its effectiveness in promoting language proficiency and communication skills, as well as “increasing engagement and motivation” [4].

In education and particularly language learning, learner-centred strategies have a variety of benefits including positive effect on students' motivation, engagement, and agency. This method promotes a sense of responsibility in students by allowing them to participate in their learning, which as a result motivates them to succeed [5]. According to Calvo [2] learner-centred approach to teaching a second language offers

a stimulating, effective and rewarding alternative. It concentrates on learners' intrinsic motivation, which is their own desire to learn and by fostering an environment in which students establish goals and investigate issues that interest them, their natural curiosity is stimulated, resulting in “increased motivation” [4].

According to Bishop et al. [1] fostering a student-centred environment has many benefits, such as creating an atmosphere of comfort, open expressions, discussions, and developing peer learning. Learner-centred strategies give students a sense of agency by letting them decide what to do, set objectives, and evaluate their own performance.

Learner-centred approaches give students important “life skills” [5] and a sense of purpose. This methodology engages a new vision of the learning experience that students receive regarding their communicative and real-life goals. It gives learners greater authority over their learning process, making them more committed to their language acquisition process.

The learner-centred approach to language acquisition addresses the motivational aspects of learning directly by adapting instructions to individual needs, interests, and preferences. This approach creates a learning environment in which students are not only driven to learn but also more likely to acquire more profound and solid language proficiency by increasing intrinsic motivation, autonomy, their importance, and accomplishments.

Mercer [4] highlights the learner’s agency as a vital component of success in learning, and it helps to create a more engaging environment and fostering an agentic approach in language learning is contingent upon learners’ belief that their competence and abilities in a foreign language are within their sphere of control and influence. Thus, it creates a foundation for effective language learning by cultivating a growth mindset among learners, where they believe in their capacity to enhance their language proficiencies [4].

This paper reviews the literature, analysing relevant sources related to learner-centred approaches in language acquisition, and their impact on students’ sense of agency, engagement, and motivation. In addition to the literature review, a questionnaire survey was conducted to assess students’ sense of agency in the context of language acquisition.

The participants in this study consisted of technical university students aged 18 to 21 who study English for specific purposes. The data collection procedure involved completing a questionnaire that comprised six statements, each assessing the students’ perceptions regarding their sense of agency and engagement in their language learning. The questionnaire was designed to assess their perceptions of agency and engagement in their language learning, covering aspects such as setting goals, pursuing interests, collaboration, and independence.

The survey results make it clear that students’ levels of agency in their educational experiences vary. Most respondents expressed that they feel they can set their own learning goals and objectives, which is a positive sign of learner agency. Many also mentioned being encouraged to pursue their own interests and felt that the learning environment is supportive in this regard.

Collaboration with peers also received generally positive feedback. A few students mentioned the need for more specific guidelines or resources to support their independent learning initiatives. In all, the responses indicate that students enjoy autonomy in their learning experiences, particularly in setting goals and pursuing interests, as well as they appreciate collaborative learning opportunities.

Learner-centred approaches in language learning emphasize the importance of peer interaction, collaborative assignments, debates, and group projects to encourage social interaction and boost motivation through shared learning experiences. Hahn & Podlášková [3] propose videoconferencing as the “opportunity for the combination of collaborative learning, and autonomous learning” and state that it “encourages students to take responsibility for their own learning in order to achieve a successful outcome” [3].

One key aspect of learner-centred activities is their focus on the practical applications of language. When students see the applicability of what they are learning in real-life contexts, their motivation soars as they recognize the value of their language abilities in the real world.

Selecting different assessment types and allowing learners to demonstrate their language skills through various means, such as presentations, projects, creative tasks, discussions, debates, and reports, can significantly increase motivation. Encouraging self-assessment, goal setting, progress tracking, and observing changes in language proficiency can further motivate students to proceed on their learning journey.

In a learner-centred environment, teachers take on the roles of facilitators and mentors. When students feel supported and understood, their drive to learn and achieve is positively influenced.

The teacher’s communication and encouragement, as noted by Weimer [6], are key factors in the success of shifting to a learner-centred approach. It is worth mentioning that “providing relevant and honest feedback is essential” [6].

In conclusion, this study focused on learner-centred approach in language acquisition, exploring their impact on engagement, motivation, and agency. The study highlighted the benefits of learner-centred approaches, such as increased motivation and the role of the teacher as a facilitator. Understanding learner agency and fostering a growth mindset were key elements in language learning success.

This research contributes to the discussion on effective language education, emphasizing the transformative potential of learner-centred approaches. One of the areas for future research might relate to teacher training strategies of learner-centred approaches in language acquisition.

References

1. Bishop, C., et al. Learner-centered environments: Creating effective strategies based on student attitudes and faculty reflection. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2014. Vol. 14(3). P. 46-63. DOI: 10.14434/josotl.v14i3.5065.
2. Calvo, S. A. A Learner-Centred Approach to the Teaching of English as an L2. *ES: Revista De Filología Inglesa*. 2007. Vol. 28. P. 189-196. Retrieved from: URL: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/17350>.

3. Hahn, J., and I. Podlášková. Videoconferencing in ESP Classes: Learner-Centred Approach. *CASALC Review*. 2016. Vol. 5(2). P. 51-61.
4. Mercer, S. Learner Agency and Engagement: Believing You Can, Wanting To, And Knowing How To. *Humanising Language Teaching*. 2015. Issue 4. Retrieved from: <http://old.hltmag.co.uk/aug15/mart01.htm>
5. Kutumba, R. Advantages and disadvantages of student-centered learning. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*. 2020. Vol. 8. P. 132-134.
6. Weimer, M. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. US: John Wiley & Sons. 2002.

Подзигун Олена
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

CALL TECHNOLOGIES IN TEACHING WRITING IN ESL CLASSROOM

English as a Second Language (ESL) education has witnessed a notable transformation with the advent of technology. Computer-Assisted Language Learning technologies have become indispensable tools for educators seeking to improve the quality of language instruction.

Computer-Assisted Language Learning (CALL) is defined as “any process in which a learner uses a computer and, as a result, improves his or her language”. This definition of CALL accommodates its changing nature. In addition, mobile-assisted language learning (MALL) is considered as a fast-growing subcategory of CALL [2].

Teaching writing is often considered as challenging; thus, teachers and students are encouraged to integrate technological tools such as Web 2.0 or 3.0 in their classrooms. These tools are well-developed to be used with any skills, and they are freely available and accessible in many universities. Furthermore, teachers and students nowadays carry their laptops, tablets, and cellphones, in which these devices have numerous applications and features installed to be used in teaching-learning process, such as the Internet.

The Internet has caused a significant change in teachers’ perspective in a way that the teaching tools offered through the Internet are increasingly becoming more reliable. Nowadays, the Internet is attaining enormous popularity in foreign language teaching, and more educators and learners are embracing it.

In writing skills several research studies have been conducted to determine whether the use of technology in the teaching-learning process has improved learner performance [1]. For instance, “Web 2.0” is used to describe the transition from the predominantly read-only Web 1.0 into a “read-and-write” Web 2.0. Other terms used to characterize Web 2.0 and perhaps 3.0 include “social digital technologies” [3].

CALL technologies provide ESL learners with the opportunity to engage in meaningful writing practice. Online platforms, word processing software, and

language learning applications offer interactive writing exercises that encourage learners to develop and refine their writing skills.

One of the key advantages of CALL technologies is their ability to provide immediate feedback and correction. Automated writing analysis tools can evaluate grammar, vocabulary, and coherence, allowing learners to identify and rectify errors effectively.

CALL technologies offer the advantage of customization. Learners can progress at their own pace, receive tailored assignments, and focus on areas where they need improvement, thus promoting individualized learning experiences.

Despite the benefits, digital literacy and access to technology can be challenges in ESL classrooms. Some learners may lack the necessary computer skills, and inequities in access to devices and the internet can limit the reach of CALL technologies.

Integrating technology into the classroom and daily lessons has a direct positive impact on English Language Learners. Not only does technology increase their motivation to learn, it also allows the teacher to differentiate lessons for every student based on their needs and understanding of specific information. However, in order to properly support all English Language Learners, it is imperative for teachers to be receiving sufficient professional development opportunities, in order to ensure that they know about and understand a variety of technology applications, as well as how to properly navigate through them. With this knowledge, teachers will be able to incorporate iPads, iPods and computer applications into daily lessons.

All of these devices allow students a unique learning opportunity that does not solely depend on the use of paper and pencil. Students are able to engage in their learning, through participating in vocabulary games and being able to view or listen to pictures and videos that will give the students a deeper understanding of words and concepts. These applications also allow students to work at their own pace; allowing students to not feel pressured or rushed in order to keep up with their surrounding peers and focus on their understanding of the topic.

All teachers should be aware of the multiple opportunities and applications available to them, so they have the ability and resources to reach all of their students' needs while also making the lessons engaging for the students, motivating them to want to learn more and strengthening their understanding [4].

Thus, pre- and in-service language teachers should clearly learn about computer use. When integrated appropriately, CALL technologies can support experiential learning and practice in a variety of modes, provide effective feedback to learners, enable pair and group work, promote exploratory and global learning, enhance student achievement, provide access to authentic materials, facilitate greater interaction, individualize instruction, allow independence from a single source of information, and motivate learners.

References

1. Al-Wasy, B. Q. The effectiveness of integrating technology in EFL/ESL writing: A meta-analysis. *Interactive Technology and Smart Education*. 2020. Vol. 17(4). P. 435-454. <https://doi.org/10.1108/ITSE-03-2020-0033>

2. Beatty, K. *Teaching & Researching: Computer-Assisted Language Learning* (2nd ed.). Routledge. 2013. <https://doi.org/10.4324/9781315833774>

3. Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now? *Educational Researcher*. 2009. Vol. 38(4). P. 246-259. <https://doi.org/10.3102/0013189X09336671>

4. Lu, S. Barriers on ESL CALL Programs in South Texas. *Journal of Online Learning and Teaching*. 2006. Vol. 2(3). P. 158-168.

Поп Олена

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Підвищення рівня іншомовної компетентності майбутніх педагогів є актуальною проблемою сучасної освіти. У цьому контексті важливу роль відіграють інтерактивні технології, які дозволяють забезпечити ефективний процес іншомовного навчання та сприяють розвитку комунікативних навичок.

Поняття «комунікативна компетентність» було вперше запропоновано американським педагогом Д. Хаймсом, який визначив її як внутрішнє знання ситуативної доцільності мови [4, с. 35]. Комунікативна компетентність означає здатність людини до встановлення та підтримки комунікації з іншими людьми. Вона складається з сукупності знань та умінь, необхідних для успішного комунікаційного процесу. Компонентами комунікативної компетентності є знання соціально-психологічних стандартів та норм спілкування, стереотипів поведінки та вміння використовувати різні техніки спілкування.

Іншомовна комунікативна компетентність, за визначенням О. Чиханцової, є інтегративним утворенням особистості, яке має складну структуру і постає як взаємодія когнітивного, мовленнєвого, соціокультурного та навчально-діяльнісного компонентів, ступінь сформованості яких дозволяє здійснювати іншомовну комунікацію [3]. Формування іншомовної комунікативної компетентності полягає в такому володінні іноземною мовою, яке дозволяє використовувати її для задоволення професійних потреб, реалізації особистих ділових контактів і подальшої професійної самоосвіти та самовдосконалення [1, с. 48]. Важливу роль у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх педагогів відіграють інтерактивні технології, які дозволяють ефективно розвивати навички аудіювання, говоріння, читання та письма, а також сприяють збільшенню обсягу виконаної роботи, формуванню гуманних стосунків між учасниками навчального процесу й покращують результативність засвоєння знань та формування вмінь і навичок. О. Пометун визначає інтерактивне навчання як метод організації навчального процесу, в

якому вчитель використовує певну систему способів та методів, що базуються на рівноцінних стосунках між педагогом та учнем, багатосторонній комунікації, конструюванні знань учнем, використанні зворотного зв'язку та постійній активності учня [2].

Застосування інтерактивних технологій на заняттях з іноземної мови передбачає використання різних методів та інструментів, таких як рольові ігри, «мозкові штурми», дискусії, дебати, моделювання проблемних ситуацій, віртуальні класи, проєкти, інтерактивні вправи та завдання. Взаємодія між студентами та викладачами, можливість іншомовного спілкування, обмін інформацією, ідеями та досвідом упродовж виконання поставлених завдань дозволяє студентам бути активними учасниками процесу навчання й ефективно розвивати іншомовну комунікативну компетентність.

Підвищенню рівня інтерактивності навчання іноземної мови сприяє його гейміфікація. Дослідження Ф. Ліу довели, що використання ігрових елементів у навчанні допомагає студентам розвивати навички мовленнєвої практики та сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання [5]. За допомогою інтерактивних ігор студенти можуть навчитися ставити запитання, висловлювати свою думку, аргументувати, погоджуватися чи заперечувати. Такі ігри допомагають формувати основні синтаксичні моделі висловлювання, а також зменшують мовні бар'єри й сприяють підвищенню психологічного комфорту упродовж навчання. Використання електронних засобів навчання, таких як відео- та аудіоматеріали, комп'ютерні програми та інтернет-ресурси полегшує реалізацію інтерактивності навчання й дозволяє студентам активно взаємодіяти між собою та з викладачем, що сприяє розвитку навичок спілкування іноземною мовою.

Отже, інтерактивні технології є важливим інструментом у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх педагогів, оскільки вони сприяють ефективному іншомовному навчанню та розвитку комунікативних навичок. Крім того, використання інтерактивних технологій позитивно впливає на розвиток навичок аналітичного й критичного мислення, комплексного розв'язання проблем, генерування ідей, лідерства, соціального впливу, проєктування, стійкості та гнучкості, що є надзвичайно важливим для майбутньої професійної діяльності педагога.

Список використаної літератури

1. Зарічанська, Н. В., Поп, О. Ю. Деякі аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх військових перекладачів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2023. Вип. 74. С. 47-52.
2. Пометун, О. *Енциклопедія інтерактивного навчання*. Режим доступу: URL : <https://nvk-liceu.at.ua/ld/0/2/BTn.pdf> (дата звернення: 04.10.2023).
3. Чиханцова, О. А. *Іншомовна комунікативна компетентність як фактор розвитку особистості*. Режим доступу: URL : <https://lib.iitta.gov.ua/718913/2/%D0%A7%D0%B8%D1%85%D0%B0.pdf> (дата звернення: 12.10.2023).

4. Hymes, D. *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. 174 p.

5. Liu, F., Vadivel, B., Rezvani, E., Namaziandost, E. Using Games to Promote English as a Foreign Language Learners' Willingness to Communicate: Potential Effects and Teachers' Attitude in Focus. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Retrieved from: URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.762447> (Last accessed: 02.10.2023).

Пугачова Катерина

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ENHANCING ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT THROUGH DIGITAL TOOLS: A COMPREHENSIVE EXPLORATION

Assessment is an essential part of any language-teaching program. It allows teachers to gauge students' progress, identify areas where they need additional support, and provide feedback. Traditional assessment methods, such as paper-and-pencil tests, can be time-consuming to create and grade and they may not always be engaging for students. Digital tools offer a variety of ways to assess students' English language skills in a more engaging and efficient manner. However, there are also some challenges associated with using digital tools for assessment. One challenge is that not all students have access to digital devices or reliable internet access. Another challenge is that digital tools can be complex to set up and use. Additionally, it is important to ensure that digital assessments are aligned with the learning objectives of the course and that they are fair and unbiased. There are varieties of different types of digital tools that can be used for assessment in English language classes. Some of the most common types of digital tools for assessment include:

1. Quizzes and tests: Digital quizzes and tests can be used to assess students' knowledge and understanding of a particular topic. Digital quizzes and tests can be created using a variety of different tools and platforms, such as *Google Forms*, *Kahoot!*, and *Quizizz*.

2. Interactive activities: Interactive activities, such as games and simulations, can be used to assess students' English language skills in a more engaging and authentic way. Interactive activities can be found on a variety of websites and platforms, such as *British Council Learn English Kids* and *BBC Learning English*.

3. Collaborative projects: Collaborative projects, such as wikis and blogs, can be used to assess students' ability to work together to complete a task. Collaborative projects can also be incorporated to assess students' writing and speaking skills.

4. Portfolios: Portfolios are a collection of student work that can be utilized to assess students' progress over time. Portfolios can be created using a variety of different tools and platforms, such as *Google Sites* and *Weebly*.

Digital tools can be used to assess all four English language skills: reading, writing, listening, and speaking. When it comes to reading, digital tools can be used

to assess students' reading comprehension skills by having them complete quizzes and tests on reading passages, or by having them participate in interactive activities such as cloze exercises and drag-and-drop activities.

Regarding the incorporating digital tools to assess students' writing, digital tools can be used to assess students' writing skills by having them complete writing assignments, such as essays and blog posts, or by having them participate in collaborative projects such as wikis and blogs. Digital tools can also be used to provide feedback on students' writing, such as by identifying grammar and spelling errors. At first sight, using digital tools for assessing listening skills can be considered quite challenging. However, digitals can be used having them listen to audio recordings and answer questions about them, or by having them participate in interactive activities such as dictation exercises and gap-filling exercises.

Digital tools can be used to assess students' speaking skills by having them record themselves speaking and then having their recordings assessed by the teacher or by other students. Nowadays a new era of digitalization started with appearing a wide range of AI (Artificial Intelligence) recording tools, which can record the student's speech, and automatically providing the feedback.

There are a number of exciting future directions for research on digital assessment in English language teaching. One area of research is the development of more sophisticated digital assessment tools that can provide more detailed and nuanced feedback to students. Another area of research is the development of digital assessment tools that can be operated to assess students' English language skills in more authentic and real-world contexts.

References

1. Çetin Köroğlu, Z. Using Digital Formative Assessment to Evaluate EFL Learners' English Speaking Skills. *GIST – Education and Learning Research Journal*. 2021. Vol. 22. P. 103-123.
2. Turki Assulaimani. Alternative Language Assessments in the Digital Age. *JKAU Arts and Humanities*. 2021. Vol. 28. P. 597-609.
3. Yu, T. A Model for Evaluating the Quality of English Reading and Pronunciation Based on Computer Speech Recognition. *2nd International Conference on Networking, Communications and Information Technology (NetCIT)*. 2022. P. 308-312.

Сергієнко Майя

Національна академія Національної гвардії України

ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО З СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

Повномасштабна війна проти України спрямовує до активного пошуку нових шляхів співпраці не тільки представників економічної сфери діяльності, а й військових терен. Міжнародна співпраця, спільні навчання з військовими

різних держав та міжнародна допомога військовій сфері України є надзвичайно важливими для майбутньої перемоги. Під час проведення кількох міжнародних навчань були відмічені певні труднощі в комунікації через недостатній рівень володіння іноземними мовами. Для вирішення цієї проблеми керівництво країни почало проводити ряд заходів, так, зі слів заступника начальника Генштабу ЗСУ генерал-майора Володимира Ковалю, «Міністерство оборони спільно з Генштабом ЗСУ працюють над дорожньою картою щодо удосконалення мовної підготовки українських військовослужбовців, щоб кожен з них вільно розмовляв англійською мовою до 2026 року» [1].

Труднощами для військовослужбовців в опануванні іноземних мов, наразі, постають *зовнішній аспект*, тобто постійна загроза для життя (військові дії, ворожі обстріли та інші наслідки вторгнення на територію суверенної держави), *технічний аспект*, наприклад, технічні неполадки, перебої з електроенергією чи інтернетом, відсутність нормативно визначених умов для роботи викладача чи курсантів та *психологічний аспект*, адже в таких умовах психіка людини має різний прояв, можуть з'являтися такі прояви як агресія, апатія, панічні атаки, розосередженість, проблеми з пам'яттю, низка мотивація тощо.

Розглядаючи проблему викладання іноземних мов у ЗВО зі специфічними умовами навчання, поділяємо погляди вчених І. В. Савка, Т. І. Яремко, які у своїй роботі «Особливості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців у галузі права» зазначають наступне: «Професійно орієнтоване вивчення іноземних мов будується не тільки на базі загальнонавчальної міжстильової лексики, але і значною мірою на лексиці, яка є властивою для певної професійної групи, тобто «на тій лексиці, яка використовується в мові людей, які об'єднані спільною професією» [2].

Виходячи з цього, навчальні програми з дисциплін, які пов'язані з вивченням іноземних мов у військових вишах, розроблені саме з акцентом на засвоєння та використання лексичних одиниць військового напрямку й удосконалення навичок вільного спілкування як у повсякденному житті військовослужбовця, так і під час участі у військових заходах.

Для досягнення вище зазначеного результату пропонуємо запровадження на заняттях з іноземної мови рольових ігор, що допоможуть курсантам якісно відпрацювати максимально наближені до реальних умов ситуації, свою поведінку за певних обставин та лексичний матеріал. Гра як засіб гарантує позитивний емоційний стан, підвищує працездатність й активує зацікавленість курсантів, підвищує співробітництво серед курсантів та покращує обстановку в аудиторії. За таких умов, викладач є наставником, а його основною роллю є допомога та консультація, організація та керування навчальним процесом.

Важливо відмітити, що володіння іноземною мовою треба розглядати не тільки як лінгвістичне явище, а й як іншомовний комунікативний акт. Саме тому, запровадження рольових ігор на заняттях з іноземної мови має позитивні результати, адже дидактичний потенціал гри поєднує комунікативний та пізнавальний аспекти навчання, є важливим критерієм для формування умінь у

певному виді мовленнєвої діяльності, актуалізації країнознавчого матеріалу та розвитку особистісних якостей курсантів.

Позитивні аспекти відмічаємо й під час використання на заняттях онлайн дошок, різноманітних комп'ютерних ігор чи додатків для вивчаючих іноземні мови. Такі методики допоможуть не тільки урізноманітнити заняття, зацікавити курсантів, а й допоможуть їм проявити себе, покращити навички критичного мислення, мовлення, відчуті результати своєї праці на практиці.

Отже, вивчення іноземних мов є важливою складовою системи підготовки майбутніх військовослужбовців, розширення сфери військового співробітництва України та важливою частиною подальшого кар'єрного зростання кожного окремого офіцера.

Звернення до рольових ігор та онлайн застосунків на заняттях з іноземних мов допоможуть урізноманітнити викладання, викликати інтерес у аудиторії до навчального матеріалу, спонукати курсантів бути активними на занятті, покращити пам'ять та формувати лінгвістичну компетентність, що є необхідним для успішної роботи в міжнародному професійному середовищі. Вбачаємо перспективи у використанні вище зазначених методів на заняттях з іноземних мов та перспективи подальших розвідок за обраною тематикою.

Список використаної літератури

1. *Кожен військовий ЗСУ має вільно володіти англійською мовою до 2026 року – що відомо про ініціативу.* Режим доступу: URL: <https://vikna.tv/dlia-tebe/novyny-ukrayiny/vijskovi-zsu-mayut-vilno-volodity-anglijskoyu-do-2026-shho-vidomo-ta-chomu-tak/>

2. Савка, І. В., Яремко, Т. І. Особливості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців у галузі права. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21(3). С. 101-104.

Січка Валерія

Ужгородський національний університет

NAVIGATING THE PSYCHOLOGICAL BATTLEFIELD: PROVIDING PSYCHOSOCIAL SUPPORT FOR LANGUAGE LEARNERS AMIDST STRESS CHALLENGES IN WARTIME

A poll on educational losses presented by the United Nations Children's Fund (UNICEF) through U-Report has demonstrated fundamental challenges and disruptions which affected learning development of students and children of age 14-20 during 2022-2023 academic year [8; 9]. Among these disruptions there is a lack of electricity and internet, alarms, fatigue and health problems. It is primary war-related stress which has affected language learning performance of students and learners over the last academic year in Ukraine. As a result, many students have been traumatized by their experiences and need specialized psychological support to confront this stress and anxiety.

Considering the main challenges, the survey demonstrates the following answers [8; 9]: the first principal reason why students missed their classes last academic year is a lack of electricity 50%. The next issues are alarm and shelling 49,3%, fatigue 39,3%, a lack of internet access 37,6% and health problems 30,2%. The language learning knowledge is deteriorated by 22,4% compared to other relevant subjects such as Mathematics 68,2%, Ukrainian language 57% and Chemistry 39,7% [8; 9; 4]. However, foreign language ability is crucial in accessing information as it enables students to understand foreign news and resources, as well as instructions that may be essential for safety and informed decision-making. Language learning can be considered as a way of intellectual and emotional stimulation and their development may thrive. Because it can maintain a sense of intellectual engagement in difficult circumstances. Although, for teachers it is a hurdle to encourage students and requires a professional knowledge and practices of teaching foreign language in conflict zones [4; 1]. For instance, here is presented a struggling of students' language learning in areas of violence and danger "in close proximity to a war-ravaged community" on the U.S.-Mexico border [6, pp. 55, 57-58, 60]: "I don't think that our principals realize what's going on, other than, these kids don't speak English so they don't get good grades. But I don't think it's because they [the Ciudad Juárez children] don't speak English, I think it's because they worry about so many other things ... I'll talk to [the kids] ... and they'll tell me why they're not doing their [school] work ... [B]ecause they don't understand, because they're frustrated, because their mom was kidnapped, because their dad died on the weekend."

During the last year similar situations have happened really frequently in Ukraine as well and they require teacher expertise and development in the field of psychosocial support. At the present time, the requisite for educators is to learn and train in order to provide qualified support and first aid to themselves, their colleagues and students in overcoming the effects of stress and post-traumatic stress disorder sustained during the war [3]. Since students face the disrupted routine every day and it is imperative to look into their psychological well-being, comprehending their emotions, assist them in understanding personal needs in order to assess student's academic achievements, goals helping them to succeed under difficult conditions. Therefore, psychological well-being of teachers, academic staff is crucial because they perform socially useful functions in communication with students and balanced emotional interaction where is the healthy and safe classroom environment of studying. They can ensure the students' psychological stability and minimize the stress influence in a class, incorporate mindfulness techniques.

For providing psychosocial support requires a multidisciplinary and holistic approach which includes the application of different practices, tools such as quality holistic learning, social and emotional learning, trauma-based education, resilience building [10]. Teachers should have the professional knowledge and skills how to make psychosocial interventions more effective and provide appropriate psychosocial support, in this case educational institutions and environments must be zones of protection.

There are several factors which can help teachers create a zone of protection for students and facilitate their language learning ability:

1) The first aspect includes the creation of a safe healing and learning space for students where is a calm and positive atmosphere. Students should feel comfortable, healthy, safe, respected and open to growth that is illustrated in Maslow's Hierarchy of Needs [7]. This environment will stimulate them to develop, communicate in foreign language and be open to express ideas. Students can feel respected and valuable and more open to emotional disclosure.

2) The next is to provide psychosocial support involving teachers, trainers, counselors, mental-health-professionals which are ready to provide their psychological support and therapy practices. It is also important to involve family members to make it more efficient and create much more effective classroom environment which meets students' needs. Especially, if students are displaced learners and refugees, proficiency in a second language can open up educational and professional opportunities, in particular in conflict-affected areas. If displaced students may be found in diverse community, language learning can promote faster integration, foster positive interactions and facilitate communication with international organizations, aid and support workers in emergencies. Investigations show that having experienced traumatic situations may cause lingering effect on learning engagement, behavior, emotions and trigger difficulties with language communication [2]. In such cases professionals of psychosocial support offer assistance and promote a stabilization of students' emotional state, try to activate the ability of self-control, self-regulation, to build resilience, self-awareness and self-confidence through strategies, special games and social interactions. This helps to make changes in students' perception, response and build positive relationships between other students and positive attitude to education.

3) Another fundamental factor is the expertise of teachers, educators and etc. They need to receive the respective trainings on topics such as applying appropriate strategies, practice in situation with psychosocial issues, their personal well-being and recovery after possible burn out [5, p.74-89; 10]. During special trainings and workshops, teachers, educators can gain knowledge about how students may react to stressful and crisis events and how to discuss difficult situations with them, as well as skills to act as educators to rehabilitate students and improve their future well-being. In this way students will understand and realize the importance of being resilient, react to stressful situations properly and learn gradually how to be responsible for their own emotional state. Consequently, language skills should continuously be developed in order to serve as an asset for conflict resolution and peacebuilding, because bilingual or multilingual students who are considered as the future may be mediators and the individuals who have already learned how to behave under stress.

In summary, the combination of language learning and psychosocial support is an essential part of education in the period of war. It equips students with practical skills, foster resilience, promotes understanding, wider social interaction and communication without borders, and nurture emotional well-being. These factors and elements contribute to the holistic well-being and prospects for those affected by a war, stress and trauma.

References

1. Nelson, C., Appleby, R. Conflict, militarization, and their After-Effects. *Key Challenges for TESOL*. 2015. Vol. 49(2). P. 309-332. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.187>
2. Tkachuk, T., Lutsenko, Y.. Psychosocial support of educational process participants at institutions of vocational education. *Scientific herald of the Institute of vocational education and training of NAES of Ukraine. Professional Pedagogy*. 2019. Vol. 1(18). P. 156-161.
3. Ivaniuk, I. Monitoring the needs and effectiveness of training of teachers to provide psychosocial support to students in war conditions. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution. Pre-University Training. Higher Education Institution*. 2023. Vol. 1(3). P. 343–348. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17714>
4. Schlein, L. *Education also becomes a war casualty for Ukrainian children*. 2023. Retrieved from: URL: <https://www.voanews.com/a/education-also-becomes-a-war-casualty-for-ukrainianchildren/7247580>
5. *Minimum-standards for education: Preparedness, Response, Recovery*. Handbook. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). 2nd edition: INEE. 2010. 140 p.
6. Munter, J., McKinley, L., Sarabia, K. Classroom of hope: The voice of one courageous teacher on the US-Mexico border. *Journal of Peace Education*. 2012. Vol. 9(1). P. 49-64. DOI:10.1080/17400201.2012.657616
7. McLeod, S. Maslow's Hierarchy of Needs. *Journal of simply Psychology*. 2018. Retrieved from: URL: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>
8. Survey U-Report. Retrieved from: URL: <https://ukraine.ureport.in/>
9. *UNICEF Poll shows learning gaps among young Ukrainians*. 2023. Retrieved from: URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/stories/learning-gaps-among-young-ukrainians>
10. *VET toolkit for tackling early leaving*. Psychosocial support. 2023. Retrieved from: URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/psychosocial-support>

*Sydoriv Lidia,
Sydoriv Sergiy*

*Ivano-Frankivsk College
Vasyl Stefanyk Precarpathian national university*

BUILDING COMMUNICATIVE COMPETENCE AND SPEAKING SKILLS IN THE INCLUSIVE CLASSROOM

A teacher of foreign languages is a professional skilled in applying individual approaches to develop speech and language skills, and contribute to the overall development of each student. Values of democracy and ideas of diversity, equality

and equity shape education and development of the modern school. Adhering to the UNESCO-initiated international movement “Education for All”, education occupies a prominent place in the lives of every human being and serves as a priority task to meet the educational needs of each community [5].

Communicative competence means the ability to perform speech activity of a person. Hymes, a prominent specialist in linguistic anthropology and sociolinguistics coined the term in 1972 to describe and account for the knowledge that a speaker and a listener must possess in order to communicate appropriately in different social contexts [2].

Therefore, a teacher of the New Ukrainian School should demonstrate theoretical and practical competence in pedagogy, linguistics, social sciences as well as special education, namely in the area of speech and language skills development.

Building the language and communication skills should begin at an early stage, child must have a sufficient vocabulary and the ability to use speech patterns, form expressions, ask and answer questions to participate in conversation. However, when a child requires special needs services, a language teacher may be a part of a multiprofessional team of support.

Interventions and developmental activities aim at correcting existing speech disorders of a child taking into account individual abilities, interests, and skills. Speech development is a systematic logopedic service aimed at overcoming speech disorders and developing verbal communication skills. It involves the corrective and psychological interventions of a speech therapist, a psychologist and a teacher in combination with other positive influences by involving parents, other family members and relevant specialists. In general, this process includes:

- psychological support and targeted interventions for students with the purpose to develop their language and speech;
- instructing students’ parents about this or that disorder and its treatment, and providing them with the support of specialists;
- improving the skills of teachers in the process of working with this category of students in order to provide children with a full range of educational, developmental, correctional and other services [3].

A foreign language teacher can show a leadership in applying a social approach to foster social skills, identity and belonging of a child. Speech and language are tools of social communication. By speaking, a person can share a wealth of thoughts and feelings. Communicative competence acts as a set of personal characteristics, knowledge, skills that allow implementing ideas, solving problems, communicating, and acting creatively. Speaking is a part of identity and belonging of a person that can share unique and common characteristics with other people in society.

Many school students may have difficulties with articulation of sounds and speaking. Traditionally, logopedists use therapeutic approaches to speech disorders in order to “correct” speech and develop communicative skills. At the same time, there are disabilities caused by serious pathologies and the task of a teacher is to improve the quality of life of the students. Ukrainian general education is transitioning from a medical approach to a social one when disability is not viewed as a defect located within an individual. Constantino et al. [1] argue that the social model offers

a dynamic counter narrative to the traditional view on special educators as experts and holders of knowledge while persons with disabilities are the recipients of this expertise. Emerged from within the disability rights movement, the social model sees the way society is structured as disabling rather than physical impairment itself. Disability is experienced when a person is unable to participate fully in society through a mismatch between their body and the environment around them; thus, disability is not an inherent characteristic. The social approach makes society and the education system review its norms, attitudes and methods concerning fluency. According to this approach, persons with speech disorders are the holders of experience and knowledge; professionals are their allies and advocates for social change.

Communicative competence facilitates establishing and maintaining relations with other people employing abilities and skills of speech interaction that ensure effective verbal and non-verbal interaction. Language, communication competence, social skills and identity are closely interrelated and influence one another. That is why the development of communication skills of students with speech disorders is one of the tasks of a teacher.

There are interesting findings concerning bilingual children with speech disorders conducted by Paradis showing that a child with special language disorder who learns two languages simultaneously does not necessarily change his or her proficiency with respect to those aspects of language that are considered to be clinical markers for monolingual children with speech disorders. It is explained that the mechanism causing the difficulty with two linguistic structures is internal to linguistic representation, thus, the reduced input a bilingual child receives in each language compared with monolinguals would not impact on their (in)ability to represent the structure [4, p. 551]. The invasion of the Russian Federation forced many Ukrainians to migrate to other countries and learn their language, therefore we believe that speech and language disorders should not be the barriers for social and cultural integration, but the assets provided the proper inclusive learning environment is organized in and outside the school.

Inclusive school is a place for each student to learn and develop. Student's progress depends greatly on measures taken to eliminate barriers in communication and social interaction, and deal with lack of experience and resources. Special needs and development services involve replacing and compensating communication disabilities, restoring language opportunities, correcting students' speech and communication errors or providing alternative ways of communication. The teacher's activity should consist of a number of measures aimed at development of communicative skills; alternation of different activities, techniques and methods in order to ensure effective inclusion of students, their socialization and academic progress.

References

1. Constantino, C., Campbell, P., & Simpson, S. Stuttering and the social model. *Journal of communication disorders*. 2022. Vol. 96. P. 106200. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106200>

2. Lillis, T. M. Communicative competence. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2nd ed., pp. 666-673). Elsevier, 2006. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/01275-X>.

3. Matveieva, N. Corrective and development work of teachers with young children with disorders of speech in the process of forming their communicative skills. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2020. Vol. 7(1). P. 64-70. <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.64-7>

4. Paradis, J. Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics*. 2007. Vol. 28(3), P. 551-564. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070>

5. *UNESCO. Statistical yearbook: 1994*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994.

Sydoriv Sergiy

Ivano-Frankivsk College

Vasyl Stefanyk Precarpathian national university

APPLYING THE PRINCIPLES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL TO TEACHER TRAINING: CELEBRATING DIVERSITY

Ukrainian education has been undergoing fundamental changes on its transition from authoritarian ways of the soviet period to the Education for All sustainable goals. The ongoing revision of strategies and practices of learning and teaching calls for the changes in the teacher-training system. Alongside with improving the quality and applicability of the acquired skills and knowledge, the social aspect of teaching future generations should be taken into account. Ukraine's educational reform, guided by international and national initiatives to adhere to the principles of diversity, equality and inclusion, strives to model the positive practices of the EU nations and develop a system from which each student will benefit.

The Concept of the New Ukrainian School [3] defines the goal of every educational institution to create the nurturing and comfortable environment for education and development of all students without discrimination. Since its publication, an increasing number of students with special educational needs and disabilities have been attending local regular schools. Much work is required to adapt buildings, equipment, materials in order to make them accessible and inclusive. Apart from it, there are tasks in the realm of social and professional enlightenment – changing mindsets, eliminating stereotypes, raising awareness and appreciating diversity. Hence, the teacher's aim is to educate a free and creative generation of students in an inclusive environment with provision of necessary assistance and support to those who need it.

It is important to clarify some sociocultural aspects of the usage of inclusive terminology in Ukrainian- and English-speaking discourse. Let us consider the notion *tolerance*, which is popular among domestic teachers and scholars. Post-soviet pedagogy still operates the term “tolerance” while in the West, using this word with

respect to individuals with disabilities can be seen as derogatory. The trend has moved toward “inclusion”, “celebration” or “appreciation” of disability and diversity. “There are different tolerance discourses that work out differently in construing “us–them” distinctions. The power of the (in)toleration discourse depends on the meanings that are deployed, the way in which these are used, and who is using them and for which purposes. Tolerance and intolerance are discourses that have different meanings which can be used for progressive or oppressive ends and therefore are not by definition desirable or undesirable” [6].

In the western tradition the term “tolerance” implicitly refers to something that is perceived not only as excellent, but also to some extent as negative or undesirable, which must be accepted [4], whereas in the Ukrainian context tolerance is not a hostile attitude towards others who are different. Being tolerant to other ways of life, culture, behavior, traditions, customs, or worldview means to respect them. This concept can sometimes mean the lack of prejudice, negative stereotypes or general stigma towards people with disabilities.

It is true that by teaching children to appreciate diversity, any society will increase its moral capital. Therefore, teachers of the New Ukrainian School should strive to educate morally stable and spiritually rich individuals. Thus, this problem requires an immediate solution to improve the efficiency of education of which the key is: equal access to quality education for all children, an educational process that ensures the formation of important values, development of cooperative relations between students and teachers; orientation towards the student's personality [5].

There is a wide range of definitions, notions and concepts, which comprise the terminological field of inclusive education. Existing legal and regulatory acts, professional fields, approaches to disability, societal awareness and communication determine the area of usage of these terms.

There are dynamic changes, some words and definitions are now obsolete and outdated, some are demeaning and offensive. The terms, that were used in education in the past, but now obsolete, are “educationally subnormal” (a term has not been used in the UK since the 1970s); “moderate learning difficulties”; “retarded” or “mentally retarded” (it is now substituted by ‘cognitive learning disabilities’). The terms “invalid”, “handicapped”, “cripple” are derogative, so an educator should be careful not to use them both in everyday life and in a professional activity.

Andrews et al. express their concern relating to the use of euphemisms, such as “differently abled” or “physically / mentally challenged”, “differently abled” which are meant to be less offensive alternatives to the term “disability”. These terms are often endorsed by nondisabled parents, and have largely been rejected by the disability community as superficial, infantilizing, and patronizing [2].

According to a social model that calls for a paradigm shift from disability being viewed as an individual’s impairment to considering disability as a socially constructed experience, the acceptable term is a person with a disability. This approach provides an alternative to understand the disability experience and seeks to change society to accommodate the individual [5].

In order to create and use a comprehensive general glossary of key notions of inclusive education one must make sure how disability advocates and NGOs that

promote inclusion use these terms. It is worth mentioning that disability language has undergone significant evolution in response to cultural changes and advocacy. The term “person with disability” was developed with the good intention of reducing stigma, but its usage may have unintended consequences. One of the recent examples is a social media initiative to embrace disability identity #SaytheWord that draws attention to sociocultural implications of the term “disability”.

Andrews et al. argue that erasure of the word “disability” and disability identity in the context of current socio political efforts can have unintended and adverse consequences reducing and eliminating public services and supports for persons with disabilities. Moving toward the status of a diverse cultural group with a social justice agenda, the disability movement must reconcile its own history of exclusion and adopt a disability justice framework [2].

Recent discussions on disability terminology evolve around notions of person-first Identity-first languages. While the former places the person before the disability (e.g., “person with disability” or “person with autism”), identity-first language, sometimes referred to as disability-first language, places the disability first in phrasing (e.g., “disabled person”, “autistic person”). This approach was common in Deaf culture, but has more recently been adopted by a wider disability community, particularly those who identify as disability rights advocates [1].

In conclusion, we believe that the New Ukrainian School reform demands greater professionalism on a part of a foreign language teacher. Pedagogical and linguistic competence should be combined with awareness of the global societal and cultural trends and practices, thus teacher training should involve a component in inclusive education curriculum.

Список використаної літератури

1. Andrews, E. E., Forber-Pratt, A. J., Mona, L. R., Lund, E. M., Pilarski, C. R., & Balter, R. #SaytheWord: A disability culture commentary on the erasure of “disability”. *Rehabilitation Psychology*. 2019. Vol. 64(2). P. 111-118. <https://doi.org/10.1037/rep0000258>
2. Andrews, E. E., Powell, R. M., & Ayers, K. The evolution of disability language: Choosing terms to describe disability. *Disability and health journal*. 2022. Vol. 15(3). P. 101328. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2022.101328>
3. *Concept of the New Ukrainian School*. 2016. Retrieved from: URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Klix, N. On the Conceptual Insufficiency of Toleration and the Quest for a Superseding Concept. *Public Reason*. 2019. Vol. 10(2)–11(1). P. 61-76.
5. Matveieva, N. Formation of students’ tolerant attitude to people with special needs. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2019. Vol. 6(1). P. 60-66. <https://doi.org/10.15330/jpnu.6.1.60-66>
5. Saia, T. Embracing disability culture in schools. *Language, speech, and hearing services in schools*. 2023. Vol. 54(3). P. 794-798. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00142

6. Verkuyten, M., Kollar, R. Tolerance and intolerance: Cultural meanings and discursive usage. *Culture & Psychology*. 2021. Vol. 27(1). P. 172-186. <https://doi.org/10.1177/1354067X20984356>

Сінна Людмила

Національна академія Національної гвардії України

НАРАТИВ ЯК ЛІНГВІСТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Наратив – це складна лінгвістична категорія, яка визначається не лише мовною формою, але й структурою та функцією тексту. Дослідження нарративу у лінгвістиці відзначається своєю актуальністю та розширеними перспективами для подальших досліджень. У нашому дослідженні ми розглянемо історичний аспект розвитку поняття «нарратив», представимо визначення відомих вчених сучасності та вказано нові напрямки дослідження нарративу у лінгвістиці, підкреслимо перспективи та шляхи подальших досліджень цієї лінгвістичної категорії.

Історія вивчення нарративу у лінгвістиці сягає своїми коріннями глибоко в минуле. Вже в античні часи видатні філософи розглядали нарративи як важливий аспект риторики та мови загалом. Однак сучасне розуміння нарративу суттєво вдосконалилося завдяки внеску структуралізму, постструктуралізму та семіотики. Зокрема, Ролан Барт вніс важливий вклад у вивчення нарративу, виділивши його структурні елементи та зв'язки між ними [1].

Сучасні дослідники нарративу розглядають цю категорію з різних перспектив. Наприклад, Вольф Шмідт визначає нарратив як основну структурну одиницю літературного твору і об'єкт дослідження для багатьох літературознавців і лінгвістів. Шмідт пропонує кілька ключових аспектів у визначенні нарративу: сюжетна послідовність, персонажі, час і простір, сюжетний розклад і повідомлення, зміна стану [2]. З іншого боку, Волтер Фішер аргументує, що нарративи – це спосіб конструювати дійсність, де мова виступає як основний інструмент формування нарративних структур [3].

Беручи до уваги той факт, що новий вектор дослідження нарративу у лінгвістиці набуває все більшого поширення, слід зазначити, що з одного боку, сучасні засоби аналізу текстів, такі як корпусна лінгвістика та обчислювальна лінгвістика, відкривають нові можливості для дослідження нарративів (автоматична обробка текстів дозволяє аналізувати великі обсяги даних та виявляти закономірності у структурі нарративів). З іншого боку, дослідники активно досліджують взаємодію нарративу з іншими лінгвістичними категоріями, такими як дискурс, жанр, та мовленнєва стратегія. Це дозволяє краще розуміти, як нарративи впливають на спосіб комунікації та як вони відображають культурні особливості суспільства.

На нашу думку, в сучасному світі перспективи дослідження нарративу як лінгвістичної категорії повинні бути різноманітними та багатоаспектними. Дослідження можуть включати аналіз нарративів у різних культурних

контекстах, дослідження впливу наративних стратегій на рекламу, політичну пропаганду та інші сфери громадського життя.

Крім того, розвиток технологій для аналізу текстів із використанням штучного інтелекту та машинного навчання розширює можливості для більш точного та об'єктивного вивчення наративів. Подальші дослідження можуть спрямовуватися на розкриття ролі наративу в сучасному інформаційному суспільстві та його вплив на формування світогляду та культурних цінностей.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що наратив являє собою важливу лінгвістичну категорію, яка розвивалася протягом багатьох століть та надалі залишається актуальною для дослідження. Сучасні визначення та підходи до наративу дозволяють розширити область його застосування та розуміння. Перспективи дослідження наративу включають в себе аналіз впливу наративів на різні сфери суспільства та використання сучасних технологій для більш глибокого розкриття цієї лінгвістичної категорії. Вивчення наративу сприяє кращому розумінню способів комунікації (як мова і спілкування впливають на наше сприйняття світу та взаємодію між людьми), культурних відмінностей та процесів утворення сенсу у текстах.

Список використаної літератури

1. Барт, Р. *Від твору до тексту. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* / за заг. ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис. 1996. 633 с.
2. Fisher, W. R. The Narrative Paradigm: In the Beginning. *Journal of Communication*. 1985. Vol. 35(4). P. 74-89.
3. Schmid, W. Narrativity and Eventfulness. *What is Narratology: Questions and Answers Regarding the Status of a Theory*. Edited by Tom Kindt and Hans-Harald Muller. Berlin: Walter de Gruyter. 2003. P. 17-33.

Spilnyk Tetiana

Die nationale Akademie der Nationalgarde der Ukraine

KREATIVES SCHREIBEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DEN MILITÄRISCHEN HOCHSCHULEN

Heutzutage steigen Forderungen an der Vorbereitung der Absolventen der militärischen Hochschulen. Es handelt sich vor allem darum, dass zukünftige Offiziere außer Berufsausbildung auch mindestens eine Fremdsprache beherrschen sollen. Fremdsprachenkenntnisse brauchen sie nicht nur, um erfolgreich mit den ausländischen Partnern im militärischen Bereich zu kommunizieren, sondern auch diese Kenntnisse sind unerlässlich, wenn die Militärs an den internationalen Friedensmissionen teilnehmen möchten. Außerdem müssen die Absolventen der militärischen Hochschulen eigenständig und originell denken und diese Fähigkeiten in ihrer Berufstätigkeit verwerten.

Im Hinblick darauf wird die Ausbildung der fremdsprachlichen beruflichen Kommunikationskompetenz bei künftigen Offizieren von besonderer Bedeutung.

Dabei ist zu betonen, dass es nicht nur um die Entwicklung der Sprechfähigkeiten geht, denen im Fremdsprachenunterricht häufig die größte Aufmerksamkeit gewidmet wird, sondern auch um das Schreiben, insbesondere um die Entwicklung kreativer Schreibfähigkeiten.

Es gibt verschiedene Definitionen für den Begriff „Kreatives Schreiben“, aber wir teilen die Meinung von Kaspar H. Spinner, dass „Kreatives Schreiben“ ein Schreiben ist, das „nicht in der Reproduktion von vorgegebenen Mustern besteht, sondern die eigene Gestaltungskraft der Schreibenden in Anspruch nimmt“ [1, c. 46].

Das kreative Schreiben ist sozusagen ein geschriebenes Spiel mit der Sprache. Im Fremdsprachenunterricht trägt das kreative Schreiben dazu bei, die Schreibfertigkeiten in einer Fremdsprache zu verbessern, den eigenen Schreibstil und die Vorstellungskraft zu entwickeln, die Kreativität zu fördern. Das bereichert wiederum den Wortschatz der Offiziersanwärter und verbessert ihre Grammatikkenntnisse.

Es ist zu beachten, dass Grammatik im Fremdsprachenunterricht nicht immer gern gelernt wird, sie gilt als uninteressant und manchmal sogar langweilig, denn um richtig zu sprechen, muss man sich oft Grammatikregeln merken. Die Methoden des kreativen Schreibens helfen dabei, Grammatikregeln auf eine etwas andere Art zu üben, ohne diese auswendig zu lernen.

Als Beispiele für kreative Schreibaufgaben können den Offiziersanwärtern für den Grammatikunterricht nächste Übungen angeboten werden. Beim Erlernen der Zeitformen von Verben im Deutschen kann es daher eine der Übungen sein, einen Text in einer anderen Zeitform zu schreiben. Wenn beispielsweise die Handlung im Text in der Gegenwartsform stattfindet, müssen die Offiziersanwärter den Text in der Zukunftsform oder einer der Vergangenheitsformen schreiben.

Im Grammatikunterricht, wo deutsche Modalverben gelernt werden, können Offiziersanwärter einen kurzen Text oder ein Gedicht schreiben, in dem sie möglichst viele Modalverben verwenden müssen.

Solche Übungen, deren Aufgabe ist, alle bejahenden Sätze in die negativen umzuwandeln, wird dazu beitragen, das grammatische Thema der Verneinung sowie die Reihenfolge der Wörter in einem deutschen Satz zu festigen.

Eine Übung wie das Schreiben eines Gedichts, bei dem jede Zeile mit einem Fragewort beginnen muss, hilft den Offiziersanwärtern, das Thema der Wortstellung in Fragesätzen mit einem Fragewort zu erlernen.

Man muss die Kreativität der Offiziersanwärter nicht beschränken, wenn sie eine Geschichte schreiben, in der jeder Satz einen Vergleich enthält. Darüber hinaus sollten Vergleiche in den Sätzen kreativ, ungewöhnlich, aber unbedingt angemessen sein. Mit Hilfe dieser Übung können die Offiziersanwärter die Fähigkeiten zum Gebrauch der Vergleichssätze und insbesondere die Reihenfolge der Wörter in solchen Sätzen üben. Durch das Verfassen eines Textes, der aus Vergleichen besteht, können die Studierenden ihr kreatives Potenzial entfalten und ihre Kommunikationsfähigkeiten verbessern.

Übungen zum kreativen Schreiben können in jedem Fremdsprachenunterricht angeboten werden. Es ist jedoch wichtig zu bedenken, dass diese Übungen unbedingt dem Zweck des Unterrichts und dem Wissensstand der Offiziersanwärter entsprechen

мüssen. Darüber hinaus können verschiedene Formen des kreativen Schreibens in allen Phasen des Sprachenlernens eingesetzt werden.

Bereits in der Anfangsphase des Sprachenlernens, wenn die Studierenden noch einen sehr kleinen Wortschatz haben, ermöglicht das kreative Schreiben die Erstellung kleiner, aber informativer Texte. Die Offiziersanwärter können kreative Schreibübungen als Einzel-, Partner- oder Gruppenaufgaben machen.

Im Fremdsprachenunterricht trägt das kreative Schreiben dazu bei, eine entspannte, positive Atmosphäre zu schaffen. Es hilft Unsicherheit und Angst vor der Erledigung schriftlicher Aufgaben zu überwinden, fördert das Denken in einer Fremdsprache und steigert die Motivation. Darüber hinaus sammeln die Offiziersanwärter durch die gemeinsame Arbeit an kreativen Texten Erfahrungen in der Teamarbeit, was für die berufliche Tätigkeit künftiger Offiziere von großer Bedeutung ist.

Literaturverzeichnis

1. Spinner, K. H. Anstöße zum kreativen Schreiben. *Christiani, Reinhold (Hrsg.): Auch die leistungsstarken Kinder fördern.* Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor. 1994. S. 46-60.

Стойка Олеся

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ГЕЙМИФІКАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ІНСТРУМЕНТ ЦИФРОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Гейміфікація – важливий засіб (інструмент), який надає можливість застосовувати підходи, характерні для ігор, в неігрових ситуаціях та процесах. Саме гейміфікація виступає важливим елементом цифровізації на етапі підготовки вчителів іноземної мови в закладів вищої освіти.

Дослідники зазначають, що в контексті трактування змісту поняття «гейміфікація» (gamification), доцільно виокремлювати ще й такі терміни: гравці; суперники; рівні складності; мотивація; мультиплеер. Ми погоджуємося з позицією науковців, які зазначають, що під час використання середовища гейміфікації в освітньому процесі і студенти і викладачі приймають у ньому безпосередню участь.

На думку дослідників, це сприяє не лише підвищенню цифрової компетентності вчителя, а дозволяє йому постійно бути обізнаним в нових трендах, знати актуальну інформацію про нові впровадження цифрових технологій в освітній процес підготовки фахівців [3].

Впровадження середовища гейміфікації сприяє мотивації учнів до навчання, розвиває розумові навички, просторову уяву, реакцію, заохочує до роботи в новому для учнів середовищі, формує практичні навички роботи в групах, сприяє самоорганізації учнів та посилює бажання самому розібратись в тому чи іншому питанні.

У контексті зазначеного доцільно наголосити, що дедалі частіше постає питання цифрової компетентності вчителя, яку дослідники трактують як складне, інтегроване утворення у цілісній структурі особистості фахівця, складовою його професійної культури та професійної компетентності [1, с. 5-8].

Отже, систематичне застосування середовища гейміфікації для організації освітнього процесу має певні переваги як для учнів, так і для вчителів. Позитивні аспекти застосування середовища гейміфікації:

1) *Учні навчаються*: виокремлювати проблеми і знаходити способи їх вирішення; навчаються формувати власну точку зору, аргументувати її, відстоювати свою думку; використовувати цифрові технології в процесі навчання, що забезпечує формування впевненості та готовності до застосування; аналізувати отримані дані з кількох джерел одночасно; критично мислити та відстоювати свою точку зору; працювати з інформацією, поданою у різних видах.

2) *Вчителі здійснюють / реалізують*: ефективний контроль навчальної діяльності; зміну підходів до організації та змісту освітнього процесу з використанням інформаційних технологій; індивідуальний підхід до оцінювання навчальних досягнень студентів; дотримання етичного принципу щодо використання інформації засобами цифрових технологій; безпечний підхід до використання цифрових технологій при роботі в групі; професійне зростання та вдосконалення цифрової компетентності.

Гейміфікація, як підхід до навчання, здобуває все більше популярності завдяки своїй здатності залучати і мотивувати учнів. Вона сприяє активізації освітнього процесу, стимулює інтерес до вивчення іноземної мови та розвиває критичне мислення. Гейміфікація також сприяє вирішенню проблем, пов'язаних із забезпеченням доступності та якості освіти. Досвід світових практик показує, що гейміфікація успішно впроваджується в процес підготовки вчителів іноземних мов. Вона дозволяє підвищити ефективність навчання, забезпечити взаємодію між вчителями та учнями на новому рівні та сприяти розвитку сучасних компетентностей [2, с.34].

Зважаючи на отримані результати та аналіз вивченого матеріалу, можна стверджувати, що гейміфікація є важливим інструментом для цифрової підготовки вчителів іноземних мов, адже впровадження гейміфікації у освітній процес сприятиме покращенню якості освіти та підготовці вчителів для викликів сучасного світу.

Список використаної літератури

1. Вербо́вський, Д., Олексюк, В. Використання середовища гейміфікації у процесі розвитку фахової цифрової компетентності бакалаврів інформатики. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2022 (Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та практичні рішення)* : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 3 березня 2022 р.) / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: Інститут цифровізації освіти НАПН України: 2022. 106 с.

2. Сучасні тенденції розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів: європейський досвід / Н. В. Бахмат та ін. *Академічні візії*. 2023. Вип. 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7575753>

3. *Перші статуси в програмі «Google digital tools for education / Цифрові інструменти Google для освіти»*. 2022. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/pershi-statusi-v-programi-google-digital-tools-educationcifrovi-instrumenti-google-dlya-osviti> (дата звернення: 12.08.2023).

*Столяренко Оксана,
Магас Людмила,
Вінницький національний технічний університет
Столяренко Олена
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Оволодіння студентами технічних закладах вищої освіти іншомовною комунікативною компетентністю можливе на когнітивно-лінгвістичних, текстологічних та педагогічно-дидактичних засадах.

Метою навчання іноземній мові у немовному ЗВО є формування у студентів комунікативної та мовної компетентності, тобто досягнення такого рівня володіння мовою, який би був достатнім для практичного використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності. Особливості вивчення іноземної мови студентами немовних ЗВО полягають у застосуванні професійно-орієнтованого підходу, вивчення професійно-спрямованої лексики та володіння професійно-орієнтованим спілкуванням у різних ситуаціях [2].

Термін «професійно-орієнтоване навчання» вживається для позначення процесу викладання іноземної мови в немовному закладі вищої освіти, орієнтованої на читання літератури за фахом, вивчення професійної лексики і термінології, а останнім часом і на спілкування у сфері професійної діяльності. Таким чином, під професійно-орієнтованим розуміють навчання, що базується на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, продиктованих особливостями майбутньої професії або спеціальності [1].

Реалізація принципів іншомовної комунікативної компетентності не може здійснюватися без практик спілкування і використання ресурсів Інтернет, адже віртуальне середовище дає змогу вийти за тимчасові і просторові рамки, надаючи користувачам можливість автентичного спілкування з реальними співрозмовниками, підвищуючи індивідуалізацію навчальної діяльності, оптимізуючи засвоєння мовних структур і граматичних правил, долаючи монотонність заняття під час формування іншомовної комунікативної компетентності у процесі вивчення іноземної мови.

Новітні технології навчання у поєднанні з традиційними методами викладання іноземних мов сприяють розвитку внутрішньої мотивації, особистісному зростанню студентів, зокрема підвищенню пізнавальної мотивації, появи прагнення до самоосвіти, готують студентів до розв'язання різних завдань у подальшому житті та професійній діяльності.

Проте наведені види активних методів навчання іноземної мови не вичерпують усього розмаїття форм і методів роботи зі студентами [3]. Широка різноманітність методів і прийомів навчання, що застосовуються викладачем, може бути ефективною виключно за наявності інтересу з боку студента.

Список використаної літератури

1. Благодарна, Т. П. Розвиток навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами на початковому етапі вивчення іноземної мови. Вісник ХНУ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : збірник наукових праць Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. 2008. Вип. 12. С. 65-70.

2. Лубянова, О. Формування мовленнєвої компетенції студентів на заняттях іноземної мови професійного спрямування. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <http://confesp.fl.kpi.ua./node/1025>.

3. Столяренко, О. В. Особливості професійно-орієнтованого навчання іноземній мові в немовних ЗВО. *Матеріали XLIX науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ, Вінниця, 27-28 квітня 2020 р.* [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2020/paper/view/9807>.

Таратута Світлана

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ПРОБЛЕМА ЛЮДИНИ І НАТОВПУ В РОМАНІ Т.ШТРАССЕРА «ХВИЛЯ»

Проблема людини і натовпу – одна з найгостріших в літературі. Відображення особистості, яка протистоїть заангажованій масі, засліпленій ідеєю, або, навпаки, байдужій до всього, що відбувається навколо, стає провідною в творах Г. Белля «Більярд о пів на десяту» та В. Голдінга «Володар мух», Дж. Д. Селінджера «Ловець у житі» та Р. Бредбері «451° за Фаренгейтом», Г. Лі «Убити пересмішника» та Е. Йонеска «Носороги». Як правило, акцент робиться на сутності конфлікту, ідейного, морального тощо, і лише у виняткових ситуаціях простежується процес створення більшості / маси / натовпу, механізм та причини об'єднання індивідів, втрати ними ідентичності, їхнього ставлення до зазначеного положення, ступінь усвідомлення себе частиною цієї маси. Здебільшого більшість / маса / натовп у творі – це

суспільство, непродуктивність якого підкреслюється протиставленням йому самодостатньої особистості, мета і принципи існування якої принципово відрізняються від прийнятих у зазначеному соціумі.

Саме механізм створення подібної спільноти і став метою зображення в романі Т. Штрассера «Хвиля». Твір має нестандартну історію написання, адже став наслідком проведеного в одній із американських шкіл психологічного експерименту, за результатами якого був знятий художній фільм, події якого були відображені в зазначеному романі.

Отже, в центрі твору експеримент, мотивований вельми шляхетними намірами: креативний і талановитий учитель Бен Росс, який небадьуже ставиться до своєї роботи – викладання історії, – у боротьбі із відсутністю пізнавального інтересу більшості учнів та їхнім небажанням вчитися шукає шляхи зрушення процесу з мертвої точки і знаходить.

Показаний у класі фільм про Голокост викликав у деяких учнів питання, як можна було докорінно змінити одну з найпрогресивніших європейських націй, впродовж невеликого проміжку часу позбавивши її елементарного гуманізму. Намагаючись пояснити учням механізми об'єднання, підпорядкування та зомбування, вчитель розпочинає в класі соціальний експеримент, ступеня небезпечності якого поки сам не усвідомлює.

«Здавалося, що то був типовий початок уроку історії, ж поки учні не помітили, що їхній учитель пише на дошці великими літерами: «СИЛА В ДИСЦИПЛІНІ» [1, с.32]. Достатньо швидко довівши учням, що дисципліна є джерелом будь-яких серйозних досягнень людини у житті, Бен Росс без особливих зусиль примусив учнів виконувати певні дії для її досягнення: сісти рівно, швидко розходитися і миттєво займати свої місця в класі, підпорядковуватися простим правилам під час їхньої спільної роботи, звертаючись до нього «містере Россе» при відповіді на будь-яке запитання, відповідати чітко, коротко і голосно. Урок пройшов на єдиному подиху. Діти прийняли гру.

Додавши на наступному занятті тезу *«СИЛА В ТОВАРИСТВІ»*, вчитель запропонував учням об'єднатися в товариство заради досягнення приголомшливого результату. Відповідно дуже швидко з'явилася атрибутика, назва («Хвиля»), а трохи пізніше членські квитки, діти натхненно скандували гасла та відчували єдність.

Результат на примусив себе довго чекати. Намітилися явні позитивні зрушення як у навчанні, так і в спілкуванні між учнями класу. Підлітки організовано і чітко працювали під час уроків історії, багато встигали, навіть почали випереджати програму, демонструючи інтерес до навчального предмету.

Відчувався високий рівень вмотивованості учнів, їхньої спрямованості на результат. Вони навчилися домовлятися, координувати свої дії, працювати в команді. Підвищився рівень усвідомленості, самоконтроля, самоорганізації. Значні зрушення спостерігалися в міжособистісних стосунках, де відчувалася солідарність всіх учнів, припинилися цькування аутсайдерів, зникли ізгої, всі ставилися до всіх як до рівних. Діти були в захваті від нових емоцій, небувалої

єдності та райдужних перспектив, особливо ті, хто раптом без особливих зусиль значно підвищив свій статус у колективі, прирівнявшись до тих, до кого ще вчора не міг дотягнутися. Тільки одиниці, найбільш глибокі і самодостатні, поставилися до «Хвилі» із певною обережністю та без захоплення, відчуваючи поки що не усвідомлені ризики та небезпеку.

Адже на шляху до мети, ще не сформульованої, вже вимагається вірність ідеї, також досить примарній, яка на першому етапі існування нового товариства полягала в тому, щоб не сумніватися в правильності цієї ідеї. Робота в команді практично одразу перевтілилася на необхідність підпорядковуватися наказам, слідувати більшості, яка пригнічує.

Ідея самоконтроля та самоорганізації вироджується в припустимість, а потім і необхідність донесення на тих, хто сумнівається в правильності та доцільності того, що відбувається. Саме це стається буквально на другий день експерименту, коли головні його прихильники Девід і Роберт погрожують Лорі, що висловлює свою незгоду з загальним ажіотажем, донести на неї. Вже цей факт свідчить, що розпочатий експеримент перш за все призведе до розквіту нікчем, які тепер зможуть реалізуватися, точно виконуючи накази, догоджаючи та доносячи.

Навіть ідея солідарності та рівності при більш скрупульозному аналізі виглядає штучною, адже колишніх ізгоїв перестали цькувати не з росту гуманізму, а через те, що це потрібно для досягнення мети, в них побачили не рівних собі людей, а шестерні в єдиному механізмі, який без них просто не запрацює. Більше того, солідарність і рівність учасниками «Хвилі» сприймаються як повна уніфікація всіх членів групи: *«...досить уже кожному з нас перейматися власною популярністю! Тепер ми всі рівні. Всі – частини єдиного колективу»* [1, с. 63]. Саме в силу цього найпалкішими прихильниками «Хвилі» стають закомплексовані аутсайтери, які весь час заздрили яскравим, розумним, самодостатнім і успішним, що посідали лідерські позиції. Нове товариство зрівняло їх: інтелектуального з примітивним, талановитого з нездібним, харизматичного з безбарвним.

Експеримент швидко вийшов з берегів і став стрімко поширюватися на учнів інших класів, що радо підхопили нову цікаву ідею і масово стали вступати до товариства, із захопленням підпорядковуючись його правилам і законам. До того ж засновники «Хвилі» розпочинають активну агітацію, залучаючи до організації нових членів. Саме на цьому етапі викристалізуються і нові характеристики процесу: нетерпимість та агресія, неприйняття незгодних. А незгодні з'являються дуже скоро: Лорі отримує анонімний лист, автор якого та його однокласники відчули на собі насильницьку агітацію вступити до «Хвилі», члени якої поступово починають вважати себе володарями думок, носіями єдино вірної і навіть обов'язкової для всіх ідеї, незгода з якою сприймається вже як ворожість. Серед незгодних починає панувати страх перед можливою агресією по відношенню до них.

Ідея бере гору над особистими стосунками між дітьми, а сліпа вірність цій ідеї пробуджує в дітях низинні почуття та розкриває непривабливу істинну сутність деяких. Так, з'ясовується, що Девід, що зустрічається з Лорі, і Еммі,

яка з нею товаришує довгі роки, насправді просто заздрять її таланту і самодостатності, якими самі не володіють. Експеримент породжує триумф сірості та її насолоди рівності з тими, до кого вони ніколи не могли б дорости.

Надзвичайно яскраво автор змальовує позицію вчителя, який розпочав експеримент. Якщо спочатку він здивований успіхом свого задуму, адже був упевнений, що норавливі підлітки не піддадуться на провокацію, то згодом і сам занурюється в експеримент, отримуючи величезне задоволення від покійного підпорядкування та боючись собі зізнатися в тому, що насолоджується безмежною владою. Розуміючи, що це неправильно, він навіть приймає пропозицію одного з хлопчиків, який хоче бути його тілоохоронцем. Бен втрачає можливість керувати експериментом, він стає його складовою. Тепер експеримент керує ним, розростаючись і намагаючись підпорядкувати непокірних. Разом з цим розростається агресія, піком якої стає напад на хлопчика-єврея під прикриттям приналежності нападників до «Хвилі».

Якою ж має бути особистість, яка зможе протистояти натовпу, на який перетворюється новостворена організація? В романі однією з таких стає Лорі. Дівчинка виросла в інтелігентній родині. Її мати схарактеризована як розумна самодостатня жінка, уважна до своєї дитини. Саме вона бачить в експерименті з перших його кроків спробу уніфікації та придушення. Вона виховує свою доньку як індивідуальність і не хоче відступати в цьому питанні ні на крок. Вона одразу бачить в діях учителя перевищення його повноважень та маніпулювання особистостями учнів. Лорі – дівчинка, що звикла аналізувати все навколо себе. Вона найперша з учнів бачить в експерименті загрозу свободі особистості й починає боротися, шукаючи однодумців.

Це протистояння вимагає від неї сили характеру, справжньої сміливості (їй прийдеться пережити переслідування), незламності, цільності особистості (вона єдина на весь стадіон відмовиться салютувати, тому що відчує що ця атрибутивна уніфікація переходить межі і примушує підпорядковуватися), готовності до втрати особистих стосунків (адже вона фактично втрачає і подругу, і кохану людину). Тим не менш саме Лорі поряд із дорослими людьми сприяє закінченню експерименту, який стає справжньою хвилею насильства та автократії.

Тема протистояння особистості натовпу не нова в літературі, але в сьогоденній непростий час з непередбачуваними векторами розвитку вона набуває особливого сенсу. На тлі тотальної пропаганди різноманітних деструктивних сил особистості необхідно вміти аналізувати ситуацію, щоб залишатися самою собою і не піддаватися дегуманізації.

Список використаної літератури

1. Штрассер Т. *Хвиля*. Київ. Рідна мова. 2017. 135 с.

ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ В УЧНІВСТВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Важливість уміння працювати з інформацією помітили вже давно. Так, 2000 року країни ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку) уперше провели міжнародне тестування PISA (Programme for International Student Assessment, Програма міжнародного оцінювання учнів), що має на меті визначити не суму теоретичних знань, а рівень компетентностей, тобто оцінити здатність учнів застосовувати вміння, отримані в школі, у різних життєвих ситуаціях, зокрема й використовувати та розумно пов'язувати знання та інформацію, якими вони володіють, аби мати успіх в інформаційному суспільстві. Компетентнісно орієнтовані завдання PISA визначають, наскільки 15-річні підлітки володіють трьома ключовими компетентностями (грамотностями): читацькою, математичною, природничо-науковою.

2018 року Україна вперше взяла участь у дослідженні PISA, і його результати сильно розчарували українську освітянську спільноту. У галузі читання, яка була провідною в циклі 2018 року, українські учні й учениці набрали 466 балів порівняно із середнім показником у країнах ОЕСР – 487 балів. Отримані результати довели правильність і необхідність переходу до компетентнісного навчання, яке лежить в основі Нової української школи. Адже стрімке життя XXI століття, перенасичене інформацією, вимагає розвинутої читацької грамотності й сильних навичок читання з розумінням. І мета вчителів – допомогти учнівству розвинути такі навички.

У межах реформи Нової української школи Міністерство освіти і науки України затвердило новий Державний стандарт базової середньої освіти (Постанова КМУ від 30 вересня 2020 р. № 898). Перелік ключових компетентностей і наскрізних умінь, визначених у Державному стандарті, базується на кращих практиках Європейського Союзу й відповідає вимогам сучасного технологічного світу. Серед наскрізних умінь важливе місце посідає вміння читати з розумінням. Наскрізні вміння формуються в межах усіх інтегрованих курсів або предметів.

Читацька грамотність – це розуміння, використання, оцінювання, осмислення писемних текстів і виявлення зацікавленості ними з метою досягнення певних цілей, розширення своїх знань і розвитку читацького потенціалу, готовності до активної участі в житті суспільства [1]. Навички читання відіграють важливу роль у багатьох сферах людської діяльності, пов'язаних із вивченням іноземних мов, – від найпростішої, наприклад, здатності читати інструкції до побутових приладів або з'ясувати особливості ситуації, у якій опинилися, чи місцевості, де перебуваєте, до складніших форм, зокрема різних способів спілкування і взаємодії з іншими людьми, досягаючи

певної мети.

У межах дослідження PISA визначено, що читання як когнітивна навичка передбачає конкретні читацькі процеси, які реалізують компетентні читачі, виявляючи зацікавленість текстом для досягнення своїх цілей. Такими процесами є: знаходити інформацію, зокрема отримувати доступ до інформації й виокремлювати її, шукати й відбирати текст; розуміти текст, зокрема сприймати безпосереднє значення, інтегрувати смисли й породжувати умовиводи; оцінювати й осмислювати, зокрема критично оцінювати якість і достовірність інформації, осмислювати зміст і форму тексту, виявляти й долати суперечність [1].

На підставі результатів дослідження PISA в галузі читання можна зробити висновок, що в українського учнівства виникають проблеми з розумінням, осмисленням й оцінюванням інформації. Попри те, що в новому Державному стандарті базової середньої освіти (2020) закладені всі підвалини для дотримання вимог дослідження PISA й він пройшов експертизу щодо реалізації всіх складників читацької грамотності, аналіз показав, що навіть у нових підручниках, виданих 2022 – 2023 року, на жаль, матеріали із англійської мови мало допомагають українським підліткам розвивати наскрізне вміння читати з розумінням. Теоретичні моделі, на яких базується більшість представлених текстів для читання, і питання, спрямовані на розуміння прочитаного, значною мірою спрямовані не на розвиток навичок власне читання й стимулювання в учнівства мисленневих процесів, таких як інтерпретація, інтеграція, оцінювання тощо, а на відпрацювання мовних особливостей текстів із метою вивчення слів чи граматичних конструкцій. Натомість необхідно надавати учнівству такі тексти, які будуть мотивувати розвиток когнітивних навичок і підвищувати залученість і задоволення від читання. І тут може стати в пригоді методика взаємочитання, суть якої базується на чотирьох стратегіях: прогнозування, опитування, уточнення, узагальнення [7]. Ці стратегії відповідають способам формування процесів читання, визначених рамковим документом дослідження PISA. Зокрема прогнозування передбачає, що учнівство робить припущення, використовуючи деталі й особливості тексту як аргумент, а також визначає мету автора і її вплив на організацію тексту. Опитування вимагає пошуку відповіді в текстах із різних джерел, оскільки запитання передбачають широке розуміння тексту й контексту. Уточнення учні й учениці застосовують для виявлення нових і незнайомих слів, посилаючись на контекст для з'ясування їх значення, аналізу структури тексту й логічного поєднання його частин. Узагальнення допомагає визначити основні ідеї та деталі, виявити суперечливі моменти, а також інтегрувати й оцінити інформацію з тексту та підтримати свої припущення доказами з тексту [7].

Дехто з дослідників розширює простір для навчальної діяльності й пропонує 8 стратегій, необхідних для засвоєння вміння читати з розумінням:

- попередній перегляд: активація фонових знань, прогнозування та встановлення мети автора;
- самоопитування: формулювання питань для визначення мети читання;

- встановлення зв'язків: визначення взаємозв'язку читання із читачем, текстом та світом;
- візуалізація: створення ментальних карт;
- усвідомлення ролі слів: розуміння слів за допомогою словникового запасу й використання словника, а також розуміння фонетичних, граматичних, синтаксичних систем;
- моніторинг: відповідь на питання, чи має текст сенс;
- узагальнення: інтеграція важливих ідей та їх інтерпретація;
- оцінювання: формування суджень [6; 7; 3].

Описані стратегії можуть бути застосовані до будь-якого тексту.

Отже, дуже важливо, щоб у підручниках і навчальних матеріалах більше уваги приділялося завданням, спрямованим на розвиток уміння читання з розумінням, а тексти стали більш різноманітними за структурою і сприяли зацікавленню учнівства в читанні. Також для розвитку читацької грамотності корисними можуть бути додаткові матеріали, зокрема наведені в списку літератури [2; 4; 5; 8].

Список використаної літератури

1. *PISA: читацька грамотність* / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко. Київ: УЦОЯО. 2017. 123 с. Режим доступу: http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/PISA_Reading.pdf
2. *5 Creative ESL Reading Comprehension Activities Your Students Will Love*. Retrieved from: URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-reading-comprehension-activities/>
3. Duke, N. K., Pearson, P. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *What Research Has to Say About Reading Instruction* / Alan E. Farstrup, S. Jay Samuels (Eds.). Newark, DE: International Reading Association, Inc. 2002. P. 205-242. Retrieved from: URL: https://www.researchgate.net/publication/254282574_Effective_Practices_for_Developing_Reading_Comprehension
4. *ESL Reading Activities & Games. Reading Comprehension Games*. Retrieved from: URL: <https://eslspeaking.org/esl-reading-games/>
5. *ESL Reading Comprehension*. Retrieved from: URL: <https://www.excellentesl4u.com/esl-reading-comprehension.html>.
6. Harvey, S., Goudvis, A. *Strategies That Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. Portland, ME: Stenhouse Publishers. 2007. Retrieved from: URL: https://www.researchgate.net/publication/265738916_Strategies_That_Work_Teaching_Comprehension_to_Enhance_Understanding
7. Oczkus L. D. *Reciprocal Teaching Strategies at Work: Improving Reading Comprehension, Grades 2–6*. Newark: International Reading Association, 2005. Retrieved from: URL: <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf>
8. *Reading Comprehension Resources for EFL and ESL Learners*. Retrieved from: URL: <https://www.myenglishpages.com/english/reading.php>

DEVELOPING INTERCULTURAL TEACHING COMPETENCE

Intercultural teaching competence (ITC) refers to a teacher's ability to engage effectively in the classroom with students from a variety of linguistic and cultural backgrounds, including those different from the instructor's and from each other's ones [8, p. 459]. ITC involves the ability to communicate without significant loss or distortion, ensuring that students correctly receive and understand the instructor's intended messages. It includes a skill set that enables teachers to make meaningful connections with students, colleagues, and faculty members, fostering collaboration in achieving shared learning goals [1].

ITC empowers teachers to bridge cultural and linguistic differences in the classroom and to communicate effectively across disciplinary boundaries. The concept of ITC was developed by integrating elements from two distinct areas of research: models of intercultural competence [6] and intercultural competent teaching as discussed in the intercultural communication literature [4; 6]. It also draws from educational development, educational psychology on effective teacher behaviors, competencies, and inclusive teaching.

ITC shares similarities with general intercultural competence, which includes attitudinal components (e.g., tolerance of ambiguity, openness to difference), knowledge components (e.g., understanding cultural differences in classroom interactions), and behavioral components (e.g., using culturally appropriate feedback strategies). However, ITC goes beyond general models of intercultural competence by specifically identifying teacher skills, behaviors, and instructional approaches that facilitate learning in culturally diverse classrooms. The current body of research regarding teaching intercultural competent approaches has predominantly centered on classrooms within the social sciences. In these settings, educators take the lead in facilitating discussions surrounding matters related to identity, such as topics of race, privilege, class, and equity. This is notably observed in disciplines like history, sociology, or political science courses [2, p. 130].

The skills required of an intercultural competent teacher encompass a range of abilities. These skills include the ability to model and encourage perspective taking in the classroom, such as the ability to recognize when students are approaching global issues from monocultural or ethnocentric perspectives and to promote a diversity of perspectives by encouraging questions and the expression of diverse opinions.

In addition, an intercultural competent teacher models and encourages nonjudgmental approaches to discussing cultural, social, or other differences and motivates students to describe and interpret these differences before offering evaluations [4; 9].

These instructors adeptly foster dialogues among students who exhibit diverse communication styles. They can identify variations in how students take turns to speak, manage interruptions, and comprehend different communication approaches.

This includes an understanding of high-context and low-context communication styles, as well as recognizing the nuances between circular and linear contributions from students.

Creating an inclusive learning environment that acknowledges the barriers to participation that students may face, influenced by their home cultures, is another critical skill. This may include understanding that in certain cultures, women may not speak until men have finished, or students may only contribute when called upon.

Moreover, an intercultural competent teacher expects and accepts differences and appreciates variations in teacher-learner relationships across cultures, including different expectations about power dynamics, learner initiative, and attitudes toward rules and rule-following [7].

Providing feedback across cultures is essential, and effective facilitators adapt their feedback style to meet the needs of learners and to fit their cultural context and learning styles.

Tailoring messages to audiences with varying levels of language proficiency is essential, with a focus on avoiding jargon and colloquialisms that may hinder comprehension [5, p. 311].

Teachers in this category also excel at explaining the unspoken assumptions of their own culture and discipline to students from different cultural backgrounds, which may include mentoring during the transition to the academic environment, clarifying academic integrity, citation and referencing norms, or creating assignments that address the unique challenges students from Confucian educational backgrounds face when critiquing the ideas of others.

They create evaluation methods that acknowledge and endorse cultural variations in the way students write and communicate. This includes understanding the distinctions between employing inductive or deductive logic and applying circular or linear reasoning in their essays.

Modeling tolerance for ambiguity when students with different learning and communication styles contribute to class discussions is a key skill. Teachers can rephrase circular contributions for linear learners, show patience with longer or highly contextualized comments, and validate student responses [4].

Recognizing potential challenges for diverse learners is crucial, including concerns like preserving one's reputation, maintaining group identity, avoiding conflict, or the hesitance to share personal information linked to factors such as culture, religion, sexual orientation, and socioeconomic background [4].

They also create opportunities for learners to interact, allowing them to learn from one another, share different perspectives, and tap into the rich cultural knowledge they bring to the classroom [3, p. 228].

Finally, it is important to develop an awareness of one's own culture and cultural identity and to understand how these are perceived by individuals from other cultures. This awareness should extend to recognizing the potential influence of factors such as sexual orientation, race / whiteness, socioeconomic status, or language proficiency on cross-cultural interactions [9].

Intercultural teaching competence represents a critical dimension of effective teaching in today's diverse educational settings. Teachers possessing ITC skills can

bridge cultural and linguistic disparities within the classroom, adapt their communication to fit different cultural contexts, and create inclusive environments that acknowledge and remove participation barriers. As they model and encourage perspective-taking, nonjudgmental approaches to differences, and effective communication, these educators enable students to share their diverse perspectives and learn from each other's cultural knowledge. Moreover, teachers with ITC competencies exhibit a keen awareness of their own cultural identity and the potential influences of factors such as race, sexual orientation, socioeconomic status, and language proficiency on cross-cultural interactions. Developing these skills, teachers can provide an enriching and equitable educational experience for students from all walks of life.

References

1. Кожевникова, А., Дудко, Я., Голубенко, Н. Формування міжкультурної компетентності сучасного вчителя як важливий чинник успішної педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. 2016. Вип. 2. С. 120-125.
2. Козубовська, І. В., Васьків, С. Т. Міжкультурна компетентність вчителя в багатонаціональній державі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія: Педагогіка*. Соціальна робота / голов. ред. І.В. Козубовська. Ужгород: Говерла. 2017. Вип. 2 (41). С. 129-132.
3. Arkoudis, S., Watty, K., Baik, C., Yu, X., Borland, H., Chang, S., Lang, L, Lang, J., & Pearce, A. Finding common ground: Enhancing interaction between domestic and international students in higher education. *Teaching in Higher Education*. 2013. Vol. 18(3). P. 222-235.
4. Bennett, J. M., & Bennett, M. J. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. *Handbook of intercultural training* / ed. by D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2004. P. 147-165.
5. Cushner, K., & Mahon, J. Developing the intercultural competence of educators and their students: Creating the blueprints. *The SAGE handbook of intercultural competence* / ed. by D. Deardorff. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2009. P. 304-320.
6. Deardorff, D. K. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10(3). P. 241-266.
7. Dimitrov, N. *Teaching without borders: Assessing the intercultural competence of teaching assistants*. Vancouver, BC. 2013.
8. Fantini, A. Assessing intercultural competence: *Issues and tools*. *The SAGE handbook of intercultural competence* / ed. by D.K. Deardorff. Thousand Oaks, CA: SAGE. 2009. P. 456-476.
9. Harlap, Y. *Road to global citizenship: An educator's toolbox*. Vancouver, BC: University of British Columbia & UNICEF. 2008.

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

20-ті роки XXI століття вносять свої корективи в освітній процес в Україні: пандемія COVID, воєнний час змушують заклади освіти впроваджувати дистанційну форму навчання або використовувати змішане навчання, тому навички володіння цифровими технологіями набувають неабиякої важливості. Щоб забезпечити якісний навчальний процес, викладачі мають навчитися використовувати медіа-ресурси для навчання та медіа-інструменти для створення ефективних продуктів комунікації зі студентами (відео та аудіоматеріали, веб-лекції, вебінари).

Так як молодь більшість свого вільного часу проводить у соціальних мережах, а саме за переглядом відео у TikTok або YouTube, то саме відеоформат навчального контенту є для них найбільш сприйнятним. Доцільність використання навчального відео є дійсно ефективною, оскільки слуховий та зоровий аналізатори є домінуючими каналами сприйняття навчального матеріалу. Використання відеоматеріалів значно покращує ефективність навчального процесу, спонукає до комунікативної діяльності та дозволяє засвоїти значну частину матеріалу [1].

Можна розглянути такі способи використання відеоматеріалів на заняттях англійської мови:

1. Subtitles off

Найчастіше студенти звикли переглядати відео англійською мовою з використанням субтитрів, що перетворює перегляд відео на заняття з читання, тому краще вимкнути субтитри і дати студентам можливість попрактикувати сприйняття інформації на слух та просто насолодитись відеопереглядом.

2. Stop it and make them guess

Зупиніть відео та попросіть студентів спрогнозувати, що має відбутися далі в епізоді та який лексичний матеріал чи граматичні структури може бути вжито.

3. Silent video

Запропонуйте студентам переглянути відео без звуку, описати англійською мовою, що відбувається в епізоді та про що можуть говорити герої на відео. Запропонуйте переглянути відео вдруге зі звуком та перевірте чи збіглися їх здогадки.

4. No picture

Запропонуйте студентам послухати аудіосупровід до відео та дати відповіді на запитання: що роблять герої, де вони знаходяться, як вони виглядають. Потім студенти дивляться відео, діляться своїми результатами та перевіряють чи збіглися їх очікування.

5. Show and describe

Поділіть студентів на дві команди: перша команда переглядає відео і показує, що відбувається на відео; друга команда має відтворити інформацію в письмовому вигляді. За необхідності учні другої команди можуть поставити додаткові питання, щоб краще зрозуміти зміст відео [2].

Навчальні відео можуть містити багато різноманітних мультимедійних елементів, а також мати різне призначення для досягнення навчальних цілей на занятті. Наприклад, ми можемо використати відео на будь-якому етапі навчання:

- на етапі *lead-in* для того, аби зацікавити студентів та представити тему заняття;
- *listening / reading for gist* для того, аби студенти могли отримати загальне уявлення;
- *listening / reading for detail*, щоб допомогти студентам зрозуміти більш детальну інформацію;
- *speaking / writing tasks*, аби дати студентам зразок / передумови для продукування власного мовлення;
- на етапі *language presentation*, аби показати певну лексико-граматичну структуру та її використання у певному контексті;
- на етапі *language clarification*, аби допомогти пояснити як саме працює та чи інша лексична / граматична одиниця;
- на етапах *Controlled / Freer practice*, аби заохотити студентів використовувати мову, що вивчається, на занятті [3].

Сучасна молодь народжується та зростає в цифровому суспільстві. Шляхи отримання, опрацювання, передачі даних відрізняються від тих, до яких звикли викладачі, але якщо правильно використовувати відео як навчальний інструмент та розумно поєднувати його із іншими видами роботи, матеріал буде сприйматися краще та легше, а завдання будуть викликати зацікавленість у студентів.

Список використаної літератури

1. Бучинська, Д. Л. *Використання відео в навчальному процесі – потреба сьогодення*. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2015. Вип. 1. Режим доступу: URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2015_1_12
2. *Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <https://mmpublications.com.ua/vykorystannya-videomaterialiv-na-urokah-anglijskoyi-movy/> (дата звернення: 10.10.2023)
3. *6 причин використовувати відео на заняттях англійської*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <https://grade.ua/uk/blog/6-reasons-to-use-video-in-english-classes/> (дата звернення: 10.10.2023)

*Шанаєва-Цимбал Людмила,
Ямнич Наталія
Національний університет біоресурсів
і природокористування України*

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ГЛИБОКИХ І СТІЙКИХ ІНТЕРЕСІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В наш час зростає потреба в особистостях, які мають високий рівень загальноосвітньої і професійної підготовки, спроможних творчо вирішувати питання, які виникають у процесі життєдіяльності у сучасних умовах. Тому надзвичайно важливим є підготовка студентської молоді до нестандартного, творчого вирішення проблем, які постають перед нею.

Які ж характеристики особистості можна розглядати як надійний орієнтир, що допоможе сформувати творчу особистість? Аналіз з точки зору потреб, нахилів і здібностей показує, що вони є своєрідним фундаментом, на якому будується система інтересів особистості. Суттєва особливість інтересів полягає в тому, що вони є важливим регулятором життєдіяльності людини, і, крім того, знаходяться в тісному взаємозв'язку з іншими підсистемами, які здійснюють регуляцію творчої поведінки особистості. Тому формування в студентської молоді глибоких і стійких інтересів до творчої діяльності є однією з основних передумов підготовки майбутніх фахівців будь-якого профілю, запорука запобігання невдач, які можуть виникнути у процесі діяльності.

Відомо, що інтерес є системо утворюючим фактором, тією першоосновою, опора на яку дозволяє своєчасно визначити ті чи інші потенційні можливості людини, спрямувати їх в потрібне русло з метою подальшого розвитку в стійке особистісне утворення. У процесі свого розвитку інтерес проходить відповідні етапи: від ситуативного, епізодичного при відповідних умовах перетворюється на стійкий інтерес до певної сфери діяльності (С. Крягдже). Для обох стадій обов'язкова наявність таких рис як пізнавальне ставлення, забарвлене інтелектуальною емоцією, і безпосередній мотив, який іде від самої діяльності. У процесі перетворення ситуативного інтересу на особистісний емоційно-пізнавальне ставлення перетворюється на емоційно-пізнавальну спрямованість (М. Морозова), тобто психологічну природу інтересу складає нерозривний комплекс життєво важливих для особистості процесів (інтелектуальних, емоційних та вольових). При цьому інтелектуальний компонент сприяє накопиченню знань і створює основу для подальшої успішної діяльності в актуальній для суб'єкта сфері. Далі він виступає як передумова і умова інтересу. Він створює позитивне ставлення до діяльності і регулює пізнавальну спрямованість особистості. Суттєво змінюються і вольові зусилля, які проявляються в подоланні труднощів у ході виникаючих проблемних ситуацій (О. Гузалова, А. Запорожець, А. Ковальов, М. Чобітько, Н. Литвинова, та інші). Таким чином, розвиток інтересу починається від елементарного стану (допитливості, зацікавленості,

спостережливості) до вищого рівня, в якому виявляється особистість в цілому (О. Гузалова, М. Давлетшин, А. Ковальов, С. Крягдже, Н. Морозова та інші).

За якими ж проявами можна судити про те, що індивід виявляє інтерес до творчої діяльності? Це, перш за все, допитливість у сфері творчості, стійкий нахил до творчої діяльності, зацікавленість нею, читання відповідної літератури, систематичний перегляд телепередач, які присвячені даному питанню, бажання пізнати і розібратися в різних видах творчої діяльності, ознайомитися з особливостями використання творчих прийомів і засобів при вирішенні нестандартних проблем тощо. Тобто провідними структурними компонентами інтересу до творчої діяльності є [1, с. 21]:

а) пізнавальна спрямованість, яка виражається в прагненні пізнати особливості творчої діяльності, проникнути в її сутність, пізнати основні творчі прийоми та методи вирішення складних нестандартних проблем тощо;

б) активно-вольові дії, які спрямовані на набуття знань, умінь та навичок в галузі творчої діяльності, досягнення позитивних результатів у творчих пошуках, в проблемних ситуаціях;

в) емоційна забарвленість (радість від досягнутої мети, задоволення наслідками своєї діяльності в обраному напрямку, набутими знаннями, вміннями і навичками в галузі творчості тощо).

Основними показниками, які свідчать про рівень сформованості в студентської молоді інтересу до творчої діяльності, є їх усвідомленість. Під усвідомленістю ми розуміємо осмислення особистістю значущості творчої діяльності для майбутнього, наявність потягу займатися нею. Саме показник усвідомленості демонструє рівень «зрілості» ставлення особистості до творчої діяльності, детермінує поведінку суб'єкта, є мотиваційним ядром особистості. Поряд з цим спрямування мотиву на те, на що спрямоване коло інтересів студентів, може бути різним. Отже, показник спрямованості інтересу до творчої діяльності є друга важлива складова рівня сформованості інтересу до творчої діяльності. Наступним показником сформованості в суб'єкта інтересу до творчої діяльності є яскраво виражений потяг займатися творчою діяльністю (активно-вольові дії, спрямовані на досягнення мети, яка ставиться). І, нарешті, четвертим показником прояву інтересу до творчості є емоційна захопленість у процесі творчого пошуку при вирішенні різних нестандартних ситуацій [5, с. 215].

Отже, критеріями при визначенні дієвості інтересу є такі:

а) усвідомлення предмету інтересу, яке детермінує поведінку студентів;

б) чітко виражена потреба в занятті саме даною діяльністю (активно-вольові дії, які спрямовують на досягнення мети);

в) емоційна зацікавленість у процесі творчого пошуку шляхів вирішення різних проблем.

Які ж психологічні умови сприяють оптимізації процесу формування в студентської молоді інтересу до творчої діяльності? Дослідження свідчить, що найбільш ефективно це здійснюється при використанні спеціально розробленого творчого тренінгу, у процесі якого будуть створюватися умови, з одного боку, для розвитку провідних складових творчої особистості (вміння

проявляти творчу активність у висуванні власних гіпотез; проявляти оригінальність, нестандартність у процесі розв'язання завдань, самостійність, ініціативність тощо), а з іншого – для становлення та розвитку інтересу до творчої діяльності. При розробці творчого тренінгу доцільно спиратися на концепцію формування творчої особистості та реалізації творчого потенціалу, яка запропонована В. Моляко [4]. Сутність її полягає у систематичному розв'язуванні особистістю різноманітних творчих завдань з обов'язковою орієнтацією на досягнення оригінальних результатів при виконанні будь-якої діяльності, знаходження якомога більшої кількості варіантів розв'язання кожної нової задачі [4, с. 24].

Що ж стосується управління творчою діяльністю, то воно можливе:

а) на шляху алгоритмізації творчої діяльності, розробки «евристичних» прийомів, використання яких веде до відкриття нового в процесі розв'язання творчих завдань особистістю;

б) шляхом створення умов, які сприяють творчості (ці умови досить відомі: це створення ситуацій, які сприяють інтуїтивному охопленню ідеї вирішення творчої проблеми, виховання якостей творчої особистості, формування творчого клімату у процесі розв'язання проблем). Саме з цим шляхом управління пов'язане формування евристичних прийомів розв'язання творчих задач, методів евристичної технології, прийомів стимулювання творчої активності людини. Як доведено вченими, саме управляти творчістю людини неможливо без урахування якостей творчої особистості, зокрема, її переконань, потреб, інтересів, нахилів, мотивів, здібностей, тобто провідних складових, які й визначають становлення та розвиток творчого потенціалу студентської молоді.

Список використаної літератури

1. Гузалова, О. В. *Педагогічні умови організації творчої діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін* [Текст]: автореф. дис.канд. пед. наук : 13.00.04. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. О. 2010. 21 с.

2. Єгорова, О. Дослідницькі уміння як складова творчої особистості. *Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць*. За ред. В. Сипченка. Славянськ: Видавничий центр СДНУ. 2006. Випуск XXX С.19-23.

3. Литвинова, Н. І. Деякі аспекти підготовка студентської молоді до творчої діяльності. *Еколого-натуралістична творчість*. Наук.мет.зб. К. 2010. С. 10-24.

4. Моляко, В.О. *Концепція виховання творчої особистості*. К.,2001. 24с.

5. Роменець, В. А. *Психологія творчості*: Навч.посібник. 3-те вид. К.: Либідь. 2014. 288 с.

6. Чобітько, М. Г. Особистісно орієнтоване професійне навчання: зміст і структура. *Педагогіка і психологія*. 2005. Вип. 3 (48). С. 48-52.

OPTIMIZING LEARNING ENVIRONMENTS: THE CRUCIAL ROLE OF CLASSROOM ROUTINES FOR YOUNG LEARNERS

Creating an effective learning environment for young learners is a complex task that involves structuring routines and understanding the cognitive development stages of children. This article explores the significance of classroom routines, their impact on English language student learning and behavior. This topic has drawn the attention of many educators in Ukraine and abroad, including F. Asadollahia, B. O'Shea, P. Burden, R. Schumm, O. Kazachiner, M. Rahimi, S. Zein, etc. However, the topic still requires further investigation and development. Exploring the intricacies of creating an optimal learning environment for young learners is an ongoing process. It's essential to delve deeper into the specific aspects of classroom routines and their nuanced impact on English language student learning and behavior.

Routines serve multiple purposes, such as preventing distractions, enhancing listening and comprehension skills, and providing structure for language practice. They offer young learners a sense of stability and predictability, helping students feel more comfortable and secure, thereby creating an optimal environment for learning [2]. Consistent routines expose students to repeated language patterns, aiding in language acquisition as students become more familiar with vocabulary and sentence structures.

Routines contribute to better classroom management. Clear expectations and procedures help minimize disruptions, allowing the teacher to focus more on instruction. Furthermore, classroom routines can help manage time effectively. When students know what to expect, transitions between activities become smoother, maximizing instructional time. In addition, we can use routines to incorporate cultural elements, making the learning experience more relevant and engaging for students.

To establish a seamless and engaging learning environment for young learners, consider incorporating personalized greetings. Personally greet each student at the door, fostering a sense of connection from the moment they enter. This not only sets a positive tone for the class but also contributes to creating a supportive and inclusive learning environment.

As a strategy to avoid distractions and enhance concentration, implement a "Focus Time" routine. Dedicate a specific period during the class where all students focus solely on their tasks without any interruptions. To signal the start and end of this focused time, consider using tools such as timers or playing soft background music.

Integrating activities seamlessly into your lesson plans is crucial. For instance, you can introduce a "Listening Circle" routine to enhance listening and comprehension skills. Select a short audio clip or story relevant to the lesson, have students sit in a circle, and encourage them to listen attentively. Following the listening activity, facilitate a discussion or pose comprehension questions to assess their understanding.

Another effective routine is the “Language Stations” approach. Create different stations in the classroom, each focusing on a specific language skill, such as reading, writing, or speaking. Rotate students through these stations during designated times, allowing them to practice various language aspects in a dynamic and interactive manner.

When working with young English learners, consider incorporating a “Word of the Day” routine into your teaching practices. Display a new word daily, discuss its meaning with the class, and encourage students to use it in sentences. Reinforce this process consistently to deepen their vocabulary and strengthen sentence structure over time.

To infuse cultural relevance into your classroom, establish a “Cultural Corner” routine. Designate a corner to showcase artifacts, pictures, or stories related to diverse cultures. Regularly update this space to expose students to various cultural elements, making the learning experience more relatable and enriching.

For effective time management, consider utilizing a “Time-Blocking” routine. Allocate specific time blocks for different activities within the class and ensure students are aware of the schedule. This practice helps them manage their time effectively and fosters a clear understanding of the lesson’s flow.

The thoughtful integration of these routines results in a well-rounded and engaging educational experience, laying the foundation for effective language acquisition and overall student growth. Using routines you should remember that each young learner is unique, and what works for one may not work for another. So, tailor routines to accommodate diverse learning styles and preferences. Incorporate individualized adjustments within the established routines, allowing students to thrive based on their strengths. This personalized approach not only enhances engagement but also addresses the challenges some students may face in conforming to a one-size-fits-all routine.

Regular monitoring of the effectiveness of the routines helps to adapt them as needed. Assess how well students are responding to the routines and identify any signs of disengagement or challenges. Solicit feedback from the students themselves and be open to making adjustments based on their input. A routine that may have worked initially might need modification as the students’ progress in their language learning journey. One potential drawback of routines is the risk of monotony. To overcome this, infuse creativity within the routines. Introduce varied and exciting materials, games, or thematic elements to keep the learning experience fresh and engaging. This not only prevents boredom but also stimulates cognitive development by exposing young learners to diverse stimuli.

While routines offer stability, it’s crucial to balance them with moments of spontaneity. Incorporate interactive activities that allow students to express themselves freely. Strike a balance between the structured routines and unscripted, student-led moments.

In crafting a vibrant learning environment for young English learners, the incorporation of flexible routines tailored to individual needs stands as a key strategy. By embracing adaptability, personalized adjustments, and continuous monitoring, educators can navigate challenges seamlessly, ensuring that routines remain effective

tools rather than rigid constraints. Balancing structure with spontaneity and periodically infusing creativity into routines emerges as the recipe for a dynamic and engaging educational journey, fostering not just language acquisition but a holistic growth experience for young minds.

References

1. Rahimi, M., Asadollahia, F. EFL teachers' classroom management orientations: investigating the role of individual differences & contextual variables. *Procedia-Social & behavioral sciences*. 2012. Vol. 31. P. 43-48.
2. Zein, S. Classroom management for teaching English to young learners. In S. Garton & F. Copland (Eds.). *Routledge handbook of teaching English to young learners*. New York: Routledge, 2018. P. 154-168.

Штохман Лілія

Західноукраїнський національний університет

ПІДХОДИ ДО ВИПРАВЛЕННЯ ПОМИЛОК У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Зворотний зв'язок – це необхідна складова навчання іноземної мови, інформація як для студента, так і для викладача про результативність їх діяльності або з метою удосконалення певних аспектів навчання. Впродовж багатьох років точиться дискусія серед педагогів та науковців, до якої часто долучаються студенти, щодо ставлення до виправлення помилок.

Темі зворотного зв'язку присвячені роботи як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів і психологів, де зворотний зв'язок розглядається в освітньому процесі як одне із центральних понять. Вибір стратегії виправляти чи не виправляти залежить як від помилки самої, так і від того, чи вплине вона на подальший результат виконання завдання та навчання.

У 1960-х аудіолінгвальна методика навчання іноземних мов прийняла біхевіористський підхід ставлення до помилок. Зовсім іншою є позиція тих, що підтримують спосіб природного опанування мовою. Інші підходи / методології, як сугестопедія та TPR, наголошують на психологічній реакції студентів на виправлення помилок [2].

Британський вчитель-практик Donald наголошує, що важливим чинником є вік студентів та їх підхід до навчання. Деякі із них є досить ризиковими та не зважають на допущені огріхи у мові, тоді як інші говорять лише, коли впевнені, що речення складені добре. Перші володіють мовою вільно часто за рахунок втрат у правильності. Подібна ситуація і з письмовими роботами – частина студентів витрачає багато часу на написання невеликого твору, постійно виправляючи та вдосконалюючи своє творіння, тоді як інші завершують роботу швидко, попередньо не плануючи її та не редагуючи після завершення. Для проведення роботи із помилками у письмових роботах він наголошує на тому,

що студентів необхідно навчити редагувати. У своїй статті він пропонує певні практичні прийоми для розвитку навички редагування [2].

У творах студентів не так просто вирішити, що і наскільки багато потрібно виправляти. За умови тотального редагування студенти можуть розвинути негативне ставлення до письмових робіт, а якщо бачать лише часткове корегування, невдоволення може виникнути через недостатню увагу до їх роботи.

Вчитель-практик пропонує наступні прийоми: використовувати позначки іншим кольором для підкреслення невідповідного стилю мови; виправляти помилки із зазначенням правильного варіанту; використовувати умовні позначки на полях для різних видів помилок.

Студенти повинні їх розуміти та виправляти, якщо можливо; зазначати на полях кількість помилок у рядку, виявити які студенту необхідно самостійно; поділити студентів на групи / пари, в яких вони можуть виправляти помилки одне одного, використовуючи певні із зазначених прийомів; іноді давати завдання студентам знаходити помилки у своїй роботі.

Інший науковець, Harmer радить вчителю не втручатись, поки у процесі спроб і помилок студенти вчать, а Burt пропонує зосередитись на виправленні головне локальних, а не глобальних помилок, які шкодять комунікації [1].

Отже, з розвідок дослідників, можемо зробити висновок, що до питання виправлення помилок необхідно підходити диференційовано, зважаючи на багато чинників: вид і мета роботи, тип помилки, причини її виникнення, вплив на подальше вивчення мови тощо. Адже, як зазначають деякі фахівці, надмірне корегування помилок може призвести до небажання студентів говорити на занятті через страх помилитися.

Список використаної літератури

1. Лях, О. В. Вибір стратегії щодо виправлення помилок у процесі навчання іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2018. №8. С. 82-85. Режим доступу: URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/8/20.pdf>
2. Donald, R. *Error correction*. Retrieved from: URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowing-subject/articles/error-correction-1>

Явдошук Анастасія

Національний університет «Одеська юридична академія»

ПРАКТИЧНІ СПОСОБИ ТА ПОРАДИ ВИВЧАТИ НОВУ ЛЕКСИКУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Питання розширення словникового запасу продовжує бути актуальним не лише для тих, хто тільки почав вивчати англійську мову, а й для тих, хто розмовляє нею вже не перший рік. Незважаючи на те, що на цю тему написана вже не одна сотня статей, запитань про те, як запам'ятовувати нові слова, не

стає менше – і викладачі постійно вигадують нові способи розширення вокабуляру своїх здобувачів освіти під час практичних занять з *англійської для початківців*. У цих тезах можна дізнатися не тільки про практичні способи вивчення нових слів, а й те, де їх знайти, і про закономірності запам'ятовування нового матеріалу.

Оскільки англійська є другою у світі мовою за кількістю тих, хто розмовляє нею, і за фактом є мовою міжнаціонального спілкування, то проблем з пошуком інформації на англійській мові, так і джерел для вивчення нових слів у вас не буде. Інтернет рясніє фільмами, серіалами, відео, піснями, книгами й іншим контентом англійською мовою. Через її поширеність вже можна вивчити певну кількість англійських слів і фраз, можливо, і самим про те не здогадуючись (дрес-код, фейс-контроль, репост, юзати тощо).

Для ефективного запам'ятовування нової лексики потрібно також знати про закономірності пам'яті людини, щоб ефективно вивчати розмовну англійську для початківців і уникати малоєфективну та нудну роботу на зразок зазубрювання нових слів під час практичних занять. І знову вищезгаданий фактор: вчіть через те, що цікаво. Тут потрібно розуміти те, що коли будете дивитися і читати англійськомовний контент, то це потрібно сприймати не як роботу (навіть якщо це потрібно вам для роботи), а як дозвілля. Незалежно від того, будете дивитися улюблений серіал або фінансову конференцію, потрібно робити це без думок про те, що це ще один урок англійської, тільки без викладача. Це – частина вашого дозвілля, а в дозвілля люди займаються тим, що їм цікаво, тож вивчення англійської для початківців має бути частиною ваших повсякденних захоплень, а не роботи. Мозку легше запам'ятовувати й обробляти інформацію, якщо вона класифікована та розділена на логічні групи. Цей принцип легко застосовувати на практиці при вивченні англійської для початківців. Випишіть слова в групу за схожою тематикою або доповніть вже випишіні. Для цього, як і для багатьох інших способів, вам знадобиться блокнот або зошит, куди будете випишувати нову лексику. Наприклад, в одну групу можна випишати слова, які стосуються аеропортів і польотів:

- check-in desk – стійка реєстрації
- terminal – термінал
- baggage drop-off – місце здачі багажу
- baggage reclaim – місце отримання багажу
- customs – митниця
- long haul flight – довгий політ
- connecting flight – стикувальний рейс
- delay – затримка
- arrivals – рейси, що прибувають
- departures – рейси, що відбуваються

Як можна помітити, слова типу «стійка реєстрації», «політ» та «затримка» прямого зв'язку між собою не мають, але їх об'єднує між собою те, що вони використовуються в одній певній ситуації, а значить – їх можна винести в одну групу. У цю ж групу можна винести й інші слова, які не мають прямого стосунку до теми, але можуть асоціюватися з нею. Наприклад, «pillow»

(подушка), оскільки їх іноді купують пасажери для зручності під час польоту, або «to cry» (плакати), що іноді можна спостерігати під час проведів. До уроків англійської мови для початківців потрібно підключати і свій власний асоціативний ряд, а не тільки слідувати академічним формулюванням.

До слів, які вчите, варто знаходити антоніми. Антоніми – це протилежні за значенням слова. Найбільш банальний приклад – «big» (великий) і «small» (маленький). Візьміть собі за правило шукати протилежності тих слів, які ви вчите під час ваших уроків англійської для початківців. Наприклад:

- to make money (заробляти гроші) – to spend money (витрачати гроші)
- quick (швидкий) – slow (повільний)
- wet (мокрый) – dry (сухий)
- well-known (відомий) – unknown (невідомий)
- middle (середина) – edge (край)
- to move (рухатися) – to stay (залишатися)
- to take (брати) – to give (давати)
- to remember (пам'ятати) – to forget (забувати)
- to find (знаходити) – to lose (губити)
- superior (той, що переважає) – inferior (той, що поступається)

Спочатку може здатися, що виписування антонімів збільшує обсяг роботи під час занять англійською мовою для початківців, але насправді це до певної міри навіть його зменшує. Практика показує, що запам'ятовування протилежних за значенням понять відбувається досить легко, тому виписавши антоніми до всіх слів, ви заощадите багато часу на їх вивчення.

Цей спосіб особливо добре працює під час початкових стадій вивчення мови, коли невідомих слів ще багато – і вивчаються базові слова, які самі по собі є простими, як і їх протилежності. Потрібно підключати і свої власні асоціації. Як антоніми можна виписувати і слова, які є протилежностями в вашому власному розумінні. Наприклад, слова «cat» (кішка) і «dog» (собака) – це не антоніми, але якщо в вашому розумінні вони протилежні, то ви можете їх протиставляти одне одному. Ваші власні асоціації мають доповнювати список вивчених вами слів, які ви складаєте під час ваших уроків англійської мови для початківців. Ви вже багато разів могли чути про те, що слова у відриві від контексту вчити складно і неефективно. Крім простих асоціацій, пов'язаних зі словами, можете самі додавати їм контекст, складаючи з них речення під час ваших уроків англійської мови для початківців. Подивимося на приклад з лексику про хвороби і поранення:

- cure – ліки
- cancer – рак
- heart rate – серцебиття
- bandage – пов'язка
- pills – таблетки
- to cough – кашляти
- sunburn – сонячний опік
- ambulance – швидка допомога

Найбанальніша, але і найважливіша порада – використовуйте слова, вивчені під час практичних занять англійської для початківців. Сказати це простіше, ніж зробити, адже не завжди вивчені вами слова будуть доречні в тих ситуаціях, коли у вас буде можливість говорити англійською. Але потрібно використовувати нові слова щоразу, коли у вас з'являється така можливість. Достатньо буде кілька разів сказати вивчене слово в повсякденних ситуаціях, щоб воно відклалося у вашій пам'яті. Якщо, наприклад, під час розмовного клубу або просто розмовної вправи на практичному занятті англійської для початківців ви будете говорити про подорожі, то ви можете використовувати тут ту ж медичну лексику, якщо коли-небудь під час подорожей ви або хтось, кого ви знаєте, поранився або захворів. Використання слів у певному контексті обмежене тільки фактом їх доречності в цьому контексті і фантазією. Якщо не будете використовувати вивчені вами слова, то тоді ви їх забудете. Навіщо вам знати те, чим ви не користуєтеся?

Отже, рекомендуємо якомога швидше використовувати зазначені поради під час практичних занять англійської мови для початківців і поєднати їх з правильним повторенням, про що йшлося в даних тезах. Тоді результат не змусить себе чекати.

Список використаної літератури

1. Куліш, Л. Ю. *Прискорений курс англійської мови*. К.: Вища школа. Київ. 2011.
2. Рукіна, Е. П., Перебийніс, В. С. *Україно-англійський, англо-український учбовий словник*. Київ. 2006.
3. Тучина, Т.В. *Speak English with pleasure*. Tossing. Київ. 2012.
4. Шпак, В. К. *Англійська мова для повсякденного спілкування*. Київ. 2004.

СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ

Арцибашева Марія

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

науковий керівник: Мельник Т. М., к. філол. наук, доцент

ПСИХОЛОГІЗМ ТА ПСИХОЕСТЕТИКА В ЛІТЕРАТУРІ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ

У сучасному літературознавстві все більше уваги приділяється дослідженню психологізму та як він виражений у художніх творах. Щоб окреслити його принципи науковці зосереджувалися на психологічних та філософських здобутках, зокрема таких відомих постатей як З.Фрейд або К. Юнг. Проблема психологізму у літературних творах є основою для вивчення різних сторін однієї особистості, таких як соціальна, культурна та моральна.

Дослідження психологізму і досі є актуальним питанням, оскільки воно безпосередньо впливає на літературознавство, додаючи йому новий аспект та розширюючи літературний методологічний аналіз. Психологізм у літературознавстві також має практичне застосування: знання психології персонажів і їхньої мотивації може мати практичне застосування в різних галузях, таких як психологічна терапія, освіта, медіа, реклама тощо.

Український літературознавець В. Фащенко у своїй праці «У глибинах людського буття. Етюди про психологізм літератури» дає наступне визначення психологізму в літературі: «Психологізм – універсальна, родова якість художньої творчості. Його предметом є відображення внутрішньої єдності психічних процесів, станів, властивостей і дій, настроїв і поведінки людини, а також соціальних груп і класів» [4, с. 49].

Українська літературознавчиня Н. Жлуктенко у праці «Англійський психологічний роман ХХ століття» (1988) стверджує, що психологізм – це стильова єдність романів, у яких загальний життєвий зміст представлений у своїх найбільш індивідуальних проявах, на психологічній природі яких письменник сконцентровує увагу [1, с. 10]. Дослідниця говорить про те, що існування морально-етичної проблематики та особливого драматизму у психологізованих художніх творах є одним із ключових складових.

Велика кількість науковців не лише закордонних, але і українських займалися дослідженням психологізму у художніх творах. Зокрема О. Потебня досліджував вплив літератури на свідомість людини. У своїй книзі «Думка і мова» (1989) автор зазначив, що мова є засобом пізнання світу і також самого себе, що говорить про тісний взаємозв'язок [3, с. 43]. Він вважав, що художній твір – відображення зовнішнього світу, що сприймається суб'єктивно через чуттєве сприйняття. Основою пізнання є досвід, джерелом якого виступає об'єктивна реальність. Твір безпосередньо впливає на внутрішній світ читача і змінює його. Таким чином, незвичне світобачення відображає суб'єктивну

реальність [5, с. 3-4], що в свою чергу відображає базові принципи психологізму.

Інший український вчений І. Фізер у своїй роботі «Психологізм та психоестетика» (“Psychologism and Psychoaesthetics”, 1981) досліджував психологізм через призму естетики та літературознавчої теорії. І. Фізер стверджує, що психологізм існував ще за часів античності. Психологізмом він вважає наявність психологічної домінанти в гуманістичних дисциплінах [6, с. 2]. Науковець розглядає психологізм як основну тенденцію психоестетики – відображення чуттєвого досвіду суб’єкту по відношенню до об’єктивних зовнішніх факторів впливу на нього [6, с. 35]. Одним із основних принципів психоестетики науковець вважає вираження ментальних процесів та суджень, підсилених чуттєвістю [6, с. 33]. Такий естетичний досвід він назвав емпатією (тобто співпереживанням), що передбачає сприйняття об’єктивного і суб’єктивного, самоспостереження, свідоме та несвідоме вираження людських почуттів, здатність людини прийняти точку зору іншого [6, с. 57].

І. Фізер наголошував на тому, що емоції або почуття, викликані зовнішніми обставинами, являють собою той рівень напруги, який генерується в результаті взаємодії ментальних процесів [6, с. 129]. Вчений відзначав, що розум людини діє в межах певного стилю життя особистості та її досвіду, що визначається реальними цілями та соціальними функціями, здоровим глуздом або фантазіями та аномаліями; усі ментальні прояви – мрії, фантазії, бажання, почуття, відчуття прекрасного та жахливого – обумовлені певним стилем життя, що стимулює подолання власної небездоганності та творить певні психічні стани [6, с. 107].

Основними функціями власного «Я» людини є креативність, сприймання, світогляд як процеси пізнання естетичної реальності, а взаємодія між об’єктом і суб’єктом у процесі естетичного пізнання досвіду – емпатія – передбачає самопізнання, самосвідомість та інтелектуальні відображення, наприклад, накопичення у психіці сприймань, вражень, суджень, протилежних ідей, які існують у єдності між собою [6, с. 189].

Так, емпатія являє собою міжособистісне порозуміння на емоційному рівні. Базовим постулатом психоаналітичної естетики І. Фізера є те, що мистецтво, зокрема література, не може існувати поза межами людської психіки [6, с. 127].

Український вчений М. Кодак говорить про те, що літературні терміни «психологізм» та «психологічний аналіз» відмінні між собою. Психологізм науковець характеризує як певну систему соціально-психологічних поглядів на людину у просторі естетичних сподівань певного проміжку часу, а психологічний аналіз як метод образно-логічного осмислення історично-характерної соціально-психологічної суті людини в художній творчості [2, с. 7].

Отже, сучасне літературознавство цікавиться психологізмом, оскільки той у свою чергу цікавиться внутрішнім світом людини. Саме тому письменники, що використовують даний прийом, зображують духовний світ певної людини, особистості. Вони намагаються зануритися у сутність людини та дослідити її взаємозв’язки з оточуючим її світом.

Список використаної літератури

1. Жлуктенко, Н. Ю. *Англійський психологічний роман ХХ століття*. Київ: Вища шк. Вид-во при Київ. ун-ті, 1988. 160 с.
2. Кодак, М. П. *Психологізм соціальної прози*. Київ: Наукова думка, 1980. 163 с.
3. Потебня, О. О. *Думка і мова*. Київ, 1989. 200 с.
4. Фащенко, В. В. *У глибинах людського буття. Етюди про психологізм літератури*. Київ: Дніпро, 1981. 278 с.
5. Fizer, J., Alexander, A. *Potebnja's Psycholinguistic Theory of Literature: A Metacritical Inquiry*. Cambridge: Harvard University Press, 1986. 184 p.
6. Fizer, J. *Psychologism and Psychoaesthetics*. Amsterdam: John Benjamins, 1981. 294 p.

Балинський Олександр

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Петров О. О., к. філол. наук, доцент*

АНАЛІЗ ПЕРЕКЛАДУ МЕТАФОРИЧНОГО ОБРАЗУ УКРАЇНИ В АНГЛОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-ВИДАННЯХ

Переклад метафор та образів, які створюються за їх допомогою, пов'язаний із вирішенням цілої низки лінгвістичних, літературознавчих, культурологічних, філософських та інших проблем. Важливість правильного підходу до вивчення способів перекладу метафори обумовлена необхідністю адекватної передачі образної інформації та відтворення стилістичного ефекту оригіналу у перекладі.

На думку П. Ньюмарка, перекладач стикається з двома основними проблемами під час перекладу метафори:

- 1) зрозуміти, який обсяг семантичної складової метафори варто передати у перекладі;
- 2) якою мірою смислова складова метафори перебуває на перетині полів образності та семантики описуваного об'єкта [1, с. 38].

Найчастіше при перекладі метафор застосовуються такі лексичні та граматичні трансформації, як додавання, опущення, заміна елемента висловлювання, зміна порядку слів, антонімічний переклад, конкретизація.

Метафори в текстах відтворюються через використання перекладацьких трансформацій, тобто різноманітних технік, що використовуються при перекладі тексту з однієї мови на іншу з метою збереження його смислу та еквівалентності. Основним завданням перекладу є передача інформації зі збереженням оригінального змісту, форми та стилю [2, с. 58].

Існує кілька класифікацій перекладу метафор. Наприклад, П. Ньюмарк виділяє такі стандартні процедури перекладу метафор:

- збереження аналогічного метафоричного образу, тобто дослівний переклад;
- переклад метафори порівнянням;
- заміна еквівалентною метафорою перекладної мови;
- збереження аналогічного метафоричного образу з додаванням пояснення, яке робить основу порівняння експліцитним;
- перефразування [3, с. 45].

Класифікація Т. Козакової, на наш погляд, є найбільш відповідною особливостям мас-медійного дискурсу. Вона включає такі правила перетворення метафори:

- Повний переклад;
- Додавання/опущення;
- Заміна;
- Структурне перетворення;
- Традиційна відповідність;
- Паралельне найменування метафоричної бази [4, с. 180].

Саме на основі цієї класифікації було проведено аналіз способів перекладу метафоричного образу України, взятого з англomовних інтернет – видань The Washington Post, New York Times, The L.A. Times, Tribune Online, Fox News, Wales Online та інших.

1. Повний переклад застосовується для метафоричних одиниць у тому випадку, якщо у вихідній мові та мові перекладу збігаються як правила сполучуваності, так і традиції вираження емоційно-оцінної інформації, вжиті в даній метафорі.

For us, Ukraine is our life, and that is why millions of people have come to the defense of our state today. That is why today we are all volunteers. All those who defend Ukraine, our children, those who defend our future (CNN) [5].

Для нас Україна – це наше життя, і тому на захист нашої держави сьогодні стали мільйони людей. Тому сьогодні ми всі волонтери. Усіх, хто захищає Україну, наших дітей, тих, хто захищає наше майбутнє.

That's a whole lot of potential benefit to the US empire just for losing Ukraine. Kind of like sacrificing a pawn to get the queen in chess [6].

Це доволі багато потенційних вигод для імперії США лише через втрату України. Схоже на жертву пішака, щоб отримати ферзя в шахах.

У першому випадку використовується метафора «України як життя», яка в обох мовах вербалізується та оформлюється в тексті за допомогою однакових виразів.

У другому випадку використовується метафора України як пішака, яким гросмейстер жертвує задля досягнення своїх цілей. В українській мові є більш

поширенішою ідіома «розмінна монета», тим не менш, метафора з пішаком є зрозумілою широкому загалу та не потребує додаткового уточнення чи заміни іншою метафорою.

Як бачимо, переклад метафор, використовуваних для зображення та характеристики образу України в англomовному політичному дискурсі інтернет-видань, відрізняється великою кількістю можливих засобів її перетворення. Найбільш поширеним з них, як було виявлено в результаті дослідження, є повний переклад метафоричних виразів, який дає змогу повністю відтворити прагматичне навантаження речення, закладене автором вихідного тексту, що має на меті викликати певні емоції у реципієнта того чи іншого інформаційного повідомлення.

Список використаної літератури

1. Newmark, P. A text book of translation. Harlow : Pearson Education Limited, 2008. 317 p.

2. Задорожна, А. Перекладацькі трансформації як засіб досягнення еквівалентності перекладу. *Humanities science current issues*. 2020. Т. 2(27). С. 57-63. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203522> (дата звернення: 08.03.2023).

3. Newmark P. A text book of translation. Harlow : Pearson Education Limited, 2008. 317 p.

4. Ляшкова, І. І. Метафора в науково-технічній літературі в англійській мові та проблема еквівалентного перекладу на українську. *Studia Philologica : зб. студ. наук. праць*. 2017. Вип. 1. С. 178-182.

5. CNN. Forus, Ukraine is our life, and that is why millions of people have come to the defense of our. *Twitter*. Retrieved from: URL: <https://twitter.com/CNN/status/1503527467298000902> (date of access: 25.04.2023).

6. Johnstone, C. Ukraine is A sacrificial pawn on the imperial chess board. *Caitlin's Newsletter Caitlin Johnstone Substack*. Retrieved from: URL: <https://caitlinjohnstone.substack.com/p/ukraine-is-a-sacrificial-pawn-on?s=w> (date of access: 25.04.2023).

Балунник Надія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Матієнко О. С., к. пед. наук, доцент*

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ ПЕРІОДИЧНИХ ОНЛАЙН-ВИДАНЬ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Глобалізаційні процеси, взаємопроникнення культур, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій призводять до значного зростання

інтенсивності комунікації представників різних країн, зумовлюють широку доступність ділового та міжособистісного спілкування з іноземцями. У цьому контексті спостерігається масове зростання потреби в оволодінні мовами міжнародного спілкування, основною з яких була і залишається англійська мова. Володіння англійською мовою розкриває масштабні перспективи кар'єрного зростання та високої якості життя сучасних молодих людей. Саме тому вдосконалення та збагачення арсеналу педагогічних прийомів, що підвищують ефективність оволодіння англійською мовою, є нагальною необхідністю сучасної української освіти.

Метою вивчення іноземної мови є формування здатності здобувача освіти вільно здійснювати комунікацію засобами відповідної іноземної мови у різноманітних ситуаціях реальної та живої міжкультурної взаємодії [0, с. 13]. Не викликає сумнівів, що для ефективної комунікації з носіями англійської мови необхідне знання лексики, що також виступає фундаментом вільного володіння англійською мовою. Такі зарубіжні науковці як K. Caissie, D. Spiegel, J. Wright особливо наголошують на тому, що комунікативна ефективність суб'єкта спілкування засобами іноземної мови неможлива без лексичної навички як здатності автоматично та оперативно знаходити потрібне слово у довготривалій пам'яті [7, с. 182; 8, с. 626].

Лексична компетентність визначається як знання іншомовного словника, його розмаїтості та вміння користуватися словами в реальних ситуаціях міжкультурної взаємодії відповідно до контексту. Для формування іншомовної лексичної компетентності важливо розглядати словниковий запас як живе та динамічне когнітивне утворення, що розвивається протягом всього життя. Вивчення слів повинно включати не тільки їхнє значення, але і контекст, в якому вони вживаються, їхню колокаційну сполученість та стилістичні особливості [0; 0]. Адже англійська мова [6, с. 194] ніколи не переставала бути самобутньою, оскільки її граматичний устрій майже не зазнав іноземних впливів.

У старших класах на тлі вираженої потреби у рефлексії та самореалізації [0, с. 46] учні набувають певної самостійності та усвідомленості у формуванні мовних навичок, зокрема, у виборі пріоритетних шляхів розширення запасу іноземних слів. Тому у педагогічній роботі з цією віковою категорією здобувачів освіти важливим елементом навчання є стимулювання мотивації та зацікавленості учнів у процесі вивчення англійської мови, що передбачає активне використання вчителем особистісно-орієнтованого підходу [0, с. 308]. Використання автентичних матеріалів з популярних онлайн-видань може відповідати цій потребі, оскільки вони дозволяють учням зануритися в сучасний інформаційний простір та розвивати іншомовну компетентність в контексті, який цікавий їм особисто.

Як вважають вітчизняні фахівці О. Башкір, А. Ільченко, Т. Шкуратьок, автентичні англомовні тексти виступають цінним інформаційним та пізнавальним матеріалом, оскільки вони є потужним джерелом іноземних словоформ, містять численні приклади їх використання в усній та письмовій комунікації, стимулюють інтелектуальну та мовну активність учнів у процесі

інтерактивної комунікації після роботи з текстом [0, с. 264; 0]. Автентичні тексти періодичних онлайн-видань надають можливість учням сприймати мову в її природньому контексті, знайомитися з актуальними темами і виразами, які використовуються носіями мови. Такі тексти надають учням можливість побачити, як вживається лексика в реальних ситуаціях, і розвивати навички читання, аудіювання та аналізу тексту в контексті. При цьому важливо, що сучасні онлайн-ресурси розвинені настільки, що дозволяють учителям і учням швидко оновлювати матеріали і використовувати найбільш актуальні тексти. Серед електронних онлайн-ресурсів з автентичною англійською мовою для використання у педагогічній практиці можна порекомендувати наступні: Daily Express, Financial times, Jstor, Oxford Academic, Refseek, Springer Link, The Times, Virtual Learning Resources Center, Vogue.

Ефективне використання англомовних періодичних видань у навчанні вимагає розробки спеціалізованих завдань і педагогічних підходів. Одним з підходів є створення завдань, що сприяють активному читанню, вибіркового вивченню важливої лексики, обговоренню текстів та власному висловленню на основі прочитаного. Спираючись на методику навчання іноземних мов [0], можна запропонувати декілька дидактичних прийомів використання англомовних автентичних текстів для оволодіння лексичною компетентністю:

- використання англомовних автентичних текстів з онлайн-видань у формі завдань для читання, аудіювання та виразного мовлення;
- створення інтерактивних завдань та вправ, що спрямовані на вивчення та закріплення лексики з автентичних текстів;
- проведення обговорень і дебатів на основі прочитаних текстів.

Отже, формування іншомовної лексичної компетентності з використанням англомовних автентичних текстів періодичних онлайн-видань є важливою складовою вивчення англійської мови в старших класах. Станом на теперішній час у мережі Інтернет представлено широкий арсенал онлайн-видань на англійській мові, тематика яких може зацікавити відповідну вікову групу учнів. Конкретна дидактична реалізація методу використання автентичних текстів залежить від майстерності та творчості вчителя. Однак можна з упевненістю стверджувати, що використання таких матеріалів допомагає учням розширювати свій словниковий запас, підвищувати мотивацію засвоєння лексичного інструментарію та покращувати навички комунікації у царині іноземної мови, що вивчається.

Список використаної літератури

Баранова, С. В., Джим, А. Ю. Особистісно-орієнтований підхід на заняттях з іноземної мови. *Молодий вчений*. 2017. Вип. 5. С. 308-311. Режим доступу: URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_5_74 (дата звернення: 30.09.2023).

Башкір, О., Ільченко, А. Формування лексичної компетентності учнів на уроках англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2020. Вип. 33. Том 1. С. 262-267.

Видра, О. Г. *Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник*. Київ

: Центр учбової літератури, 2011. 112 с.

4. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Бориско, Н. Ф., Ніколаєва, С. Ю., Олійник, Т. О. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

5. Матієнко, О., Бучацька, С. Медіалінгвістичний ресурс лексичних запозичень у подкастах. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 65. Том 2. С. 189-194.

6. Шкуратьюк, Т. Формування лексичної компетентності при вивченні англійської мови за допомогою інтенсивної роботи над текстом. *Електронні матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Особливості викладання української та іноземної мови в школі: теорія та практика»* (28 квітня 2020 р., м. Хесон). Центр Прогресивної Освіти «Генезум». URL: <https://genezum.org/library/formuvannya-leksychnoi-kompetentnosti-pry-vyvchenni-angliyskoi-movy-za-dopomogoyu-intensyvnoi-roboty-nad-tekstom> (дата звернення: 30.09.2023).

7. Caissie, K. B. *A Handbook for Teaching Technical English*. New York : Regents, 2018. 248 p.

8. Spiegel, D. L., Wright, J. D. Biology Teachers' Preferences in Textbook Characteristics. *Journal of Reading*. 2015. No. 27. P. 624-628.

Баюрко Марія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Боровська О.О., к. філол. наук, ст. викладач*

ВАЖЛИВІСТЬ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У МОЛОДШИХ КЛАСАХ

Результативність навчально-виховної роботи вчителя іноземної мови у початковій школі значною мірою залежить від знання та врахування ним вікових психологічних особливостей учнів початкових класів.

Відомо, що мова, яка вивчається у дитинстві, сприяє розкриттю мовних та комунікативних здібностей молодших школярів, формує комунікативну компетентність, створює мовну картину світу, а також розвиває мислення» [1, с. 4]. Особистісний розвиток дітей молодшого шкільного віку полягає у формуванні їхніх моральних поглядів та переконань. Тому важливо в більшому обсязі використовувати іншомовний матеріал, що пов'язаний з викладом історії, культури, життя країни, мова якої вивчається, та народу.

Одним із головних завдань вчителя іноземної мови для формування

комунікативної компетентності є створення атмосфери, яка сприяла б позитивному спілкуванню, стимулювала мовленнєву діяльність школярів. «Доцільно використовувати такі форми роботи: навчальний діалог, словесна творчість, робота в групах, робота в парах, інсценування, рольові ігри, пошукова робота, творчий переказ, інтерактивні вправи, монологічна промова» [4, с. 25].

Рольова гра на уроці іноземної мови сприяє розширенню у дітей молодшого шкільного віку змісту спілкування за межі повсякденного життя, вони мають можливість «програвати» можливі життєві ситуації [2, с.16]. Тому такий вид роботи відіграє важливу роль у пізнанні навколишнього світу, якостей та особистостей поведінки людей.

Більша частина лексики іноземної мови на початковому етапі вивчення засвоюється молодшими учнями двобічно: по-перше – для розуміння під час читання та на слух, по-друге – для використання у власних усних та письмових висловлюваннях. Проте, є певний шар лексики, призначеної тільки для рецептивного засвоєння, тобто деякі слова і розгорнуті вирази, що зустрічаються в текстах для аудіювання та римування. До завершення початкового етапу учні молодшого шкільного віку мають володіти приблизно 600 словниковими одиницями для говоріння та 700 для розуміння на слух [3, с. 24].

Вчитель має побудувати перший етап роботи вивчення іноземної мови таким чином, щоб використати, за можливості, більшу кількість вправ у момент вивчення лексичного матеріалу для забезпечення максимальної кількості повторень нового слова, можливості багаторазового прослуховування та відтворення його учнями в мові.

Традиційна стратегія припускає два таких основних етапи роботи: *семантизацію* лексичних одиниць та *автоматизацію* лексичних одиниць. Семантизацію розглядаємо як процес розкриття значення іншомовних слів та їх запам'ятовування, а автоматизацію – як процес використання слів у розмові з метою оволодіння ними [3, с. 123].

Ігрові форми доцільно застосовувати на обидвох етапах роботи – семантизації та автоматизації, оскільки лише у їх взаємодії існує можливість розкрити значення іншомовних слів, запам'ятати їх та використовувати у мовленні. Наприклад, для засвоєння лексичних одиниць на уроках німецької мови можна використовувати такі вправи: «Знайомство», «Пантоміма», «Доміно» та інші.

Використання ігрових технологій є доцільним у роботі з молодшими школярами. Тому для ефективності навчального процесу вчителям необхідно комбінувати традиційні форми організації навчання з ігровими технологіями.

Список використаної літератури

1. Бойко, Н. В. *Шкільний курс німецької мови з методикою викладання: Навчально-методичний комплекс дисципліни*. Кам'янець-Подільський : Зволейко Д.Г., 2008. 176 с.
2. Гусак, Л. Є. Застосування методу асоціативних символів у процесі

вивчення англійського лексичного матеріалу. *Наук. вісн. Волин. ун-ту ім. Лесі Українки*. 2011. Вип. 17. С. 15-19.

3. Ніколаєва, С. Ю. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*: Підручник. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.

4. Хромченко, О. О. *Формування комунікативної компетентності молодших школярів*. 2016. Режим доступу: URL: <https://urok-ua.com/formuvannya-komunikatyvnoji-kompetentnosti-molodshyh-shkolyariv/>

Биченко Дмитро
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Лебедева Н.А., к. пед. наук, доцент

THE IMPORTANCE OF USING ICT IN ENGLISH LESSONS

In the age of computers, traditional teaching and learning methods are losing their relevance. Innovative teaching methods are expected to provide more effective and efficient learning. It is time [1, p. 227] to take advantage of the tools and devices that allow students to learn at any time and in any place, namely information and communication technologies (ICT).

Information and communication technology in education is the study and ethical practice of designing, using, and managing appropriate technological processes and resources to facilitate learning and enhance productivity. We can refer to the application of modern technology, such as computers, digital devices, network digital devices, and the appropriate software and courseware with interactive exercises, worksheets, and learning scenarios [2, p.115-117].

To my mind, the use of ICT in the educational process, computer support in the teaching of English allows to bring something radically new to the usual forms of teacher's work, helps make even very complex instructional material more engaging and fuller, more thorough, and clearer to present, which helps cut down on the amount of time students need to spend in school to successfully grasp the subject.

The use of information and communication technologies in the educational process helps to intensify and individualize learning, contributes to increasing interest in the subject, makes it possible to avoid subjective assessment. I think that students can get past the psychological barrier to speaking a foreign language by using a computer and digital instructional materials when learning English.

The introduction of computer technologies into the practical activities of students in English lessons [3, p. 22-23] contributes to the development of all four language skills – reading, writing, speaking and listening; mastering spontaneous oral speech; adaptation of students to independent external testing; the development of critical thinking.

The use of ICT in the study of the English language undoubtedly has significant practical consequences, in particular: it is a useful method of visualizing educational material, which allows the teacher to realize his creative potential, helps

the teacher to implement a person-oriented approach to learning, contributes to the expansion of horizons and cultural level of students, and serves as a method of increasing motivation to study the subject.

The advantage of using a computer is that it allows to improve the professional level of teachers. Familiarity with new ICT is impressive with its capabilities, which open up for improving the learning process and the education system as a whole. New information technologies that are being introduced into education contribute to its rise to a qualitatively new level.

Specific examples of how ICT can be used in English lessons [3, p. 25]:

1) Using virtual reality and augmented reality, students can have an immersive learning experience that makes them feel like they are in a real environment. Students can use virtual reality to travel to another country or experience a historical event, for example.

2) Online simulations and games can be used to make learning fun and interesting. Students can, for example, play a game to improve their grammar or vocabulary, or take part in a simulation to learn about another culture.

3) Internet resources can provide students with access to a large amount of information and educational materials. For example, students can improve their language skills by using online dictionaries and grammar resources, or they can watch movies to learn about another culture.

In summary, I reckon the integration of ICT in English teaching can be a useful technique to improve student learning. ICT-oriented teachers can design more interactive and engaging lessons to help students learn the language.

References

1. Hernandez, R.M. Impact of ICT on Education: Challenges and Perspectives. *Propósitos y Representaciones*. 2017. Vol. 5. P. 325-347.
2. Маслюк, Ю. А. Проблеми використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчальній діяльності. *Інновації в освіті*. 2006. Вип. 1. С. 115-120.
3. Selwyn, N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Continuum International Publishing Group. 2011. P. 20-22.

Біленька Марина

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Глазунова Т. В., к. пед. наук, доцент*

ЗАСТОСУВАННЯ СКАФФОЛДИНГУ В НАВЧАННІ УСНОГО МОВЛЕННЯ

Основна мета вивчення англійської мови у школах – це навчити дітей спілкуватися. Відповідно до навчальної програми перед вчителями англійської мови стоїть завдання – навчити учнів розмовляти, проте як показує практика,

школярі не володіють комунікативними навичками, їм важко висловлювати свою думку.

Проблема навичок спілкування постає з кількох причин. По-перше, вчителі не приділяють належну увагу говорінню на уроці, а зосереджуються на розвитку уміння читання та формуванню граматичної навички. По-друге, вивчаючи певну граматичну структуру, вчителі не автоматизують її у мовленні, тому учням важко використовувати вивчене у спілкуванні, навіть якщо граматичні правила вони знають бездоганно. По-третє, навчаючи говоріння, вчителі пропускають етап автоматизації, одразу переходячи від початкового етапу – введення нового матеріалу – до етапу практичного застосування з комунікативними цілями, не підозрюючи, що учні не готові до цього. Як наслідок, учні завчають напам'ять потрібний матеріал та репродукують його, а іноді шукають відповіді на питання у готовому вигляді з Інтернету. Таким чином, для формування комунікативних навичок на етапі автоматизації слід використовувати відповідні засоби у якості вербальних та смислових опор.

Однією з ефективних технологій відбору таких опор є технологія скаффолдингу. Багато відомих дослідників займалися вивченням технології скаффолдингу. Д. Брунер, американський психолог, який вивчав когнітивну психологію людини, був першим, хто запропонував цей термін. Він використав його для опису навчання дитини у «зоні найближчого розвитку». «Скаффолдинг – це процес, який дає можливість дитині вирішити проблему, виконати завдання чи досягти мети, яка знаходиться за межами його особистих можливостей» [3, с. 89-90]. Використовуючи цю технологію, вчитель допомагає учневі засвоїти матеріал, який йому не під силу опанувати самостійно. При цьому вчитель може використовувати різні види підтримки (надання підказок, використання піктограм, підставних таблиць, зображень, схем) для практики та надання впевненості учням. Важливо зазначити, що підтримка повинна поступово згасати, щоб згодом учень міг самостійно продемонструвати свій успіх.

Серед лінгвістів, що вивчали дану проблему, варто згадати австралійську лінгвістку Дж. Гаммонд. У своїй праці «Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education» Дж. Гаммонд аргументує важливість застосування скаффолдингу у навчанні та викладанні [2]. О. Лисицька наголошує на важливості застосування скаффолдингу з використанням Інтернет-ресурсів, а Н. Герцовська – для організації самостійної роботи студентів у вивченні англійської мови [1]. Проте попри згадані дослідження, питання використання скаффолдингу в навчанні усного мовлення все ще залишається невирішеним як у теоретичному, так і практичному планах.

Одним із практичних шляхів забезпечення скаффолдингу в навчанні усного мовлення можуть бути інтернет-ресурси. На сьогоднішній день існує велика кількість програм, що допомагають вчителям розробляти різні види підтримок аби сприяти кращому результату в учнів на уроках із усної практики англійської мови.

Графічні органайзери та діаграми слугують ефективним інструментом для скаффолдингу. Вони допомагають дітям візуалізувати свої ідеї,

систематизувати та передавати інформацію. Графічні органайзери є інструментом, який допомагає скеровувати та сформувати мислення учнів. Вони повинні служити як навчальні допоміжні колеса у велосипеді (тимчасова підтримка, що призначена для видалення). Науково доведено, що використання графічних органайзерів є ефективним способом викладання та навчання. Їх використання може бути надзвичайно корисним як для вчителів, так і для учнів, оскільки вони роблять уроки захоплюючими та інформативними.

Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що використання скаффолдингу є важливим елементом у створенні сприятливих умов для підвищення успішності учнів, а також для розвитку їх мовленнєвих навичок та умінь.

Список використаної літератури

1. Герцовська, Н., Фозекош, К. *Скаффолдинг як комунікативна стратегія взаємодії в ході самостійної роботи студентів у процесі вивчення англійської мови.* Режим доступу: URL: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x> (дата звернення: 01.10.2023).

2. ERIC - ED456447 - Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education., 2001-Jul. *Education Resources Information Center.* Retrieved from: URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED456447> (date of access: 13.10.2023).

3. Wood, D., Bruner, S., Ross, G. *The role of tutoring in problem solving.* Retrieved from: URL: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x> (date of access: 01.10.2023).

Бойко Вікторія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Мельник Т.М., к. філол. наук, доцент*

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КОМПОЗИЦІЯ» В ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ

Вивчення композиції тексту є основним аспектом у різних філологічних дисциплінах, таких як літературознавство, стилістика, теорія тексту та риторика. Термін «композиція» має кілька визначень і може набувати різних значень залежно від контексту. У цій статті ми розглянемо різні визначення поняття «композиція» у літературознавстві.

Термін «композиція» походить від латинського слова «compositio», що означає «складання, поєднання». Відповідно до підручника з теорії літератури (О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв), композицією називається «форма побудови художнього твору, яка знаходить свій вияв у смислосозначущому співвідношенні окремо взятих його частин» [1, с. 238]. Іншими словами, у літературі композиція позначає акт створення письмового твору, а також структуру або розташування елементів у цьому творі.

Літературознавчий словник-довідник композицією називає «побудову твору, доцільне поєднання всіх його компонентів у художньо-естетичну цілісність» [2, с. 361]. Ця структура визначається логікою того, що передається в творі, світоглядним поглядом автора, його естетичними уявленнями, початковою ідеєю, встановленими канонами і правилами жанру, а також спрямованістю на читача.

Літературознавча енциклопедія також під композицією розуміє побудову твору. На думку відомого літературознавця Ю. Коваліва, композиція включає в себе послідовне розгортання елементів твору, встановлення зв'язків між мотивами та дотримання нормативної структури жанру. Композиція спрямована на підкреслення важливості змісту та координацію інших аспектів форми, які підпорядковані авторському задуму. Вона будується на основі тематичного матеріалу, який автор організовує, структурує та художньо інтерпретує для кожного елементу твору, створюючи ієрархічну структуру від дрібних складових до загальної цілісності [3, с. 510].

Враховавши та проаналізувавши дані визначення композиції, можна узагальнити, що композиція – це процес побудови художнього твору та результативна структура або організація його складових елементів у художньо-естетичну цілісність. Ця структура визначається логікою зображеного в творі, авторським світоглядом і естетичними уявленнями, а також враховує початкову ідею автора, канони та правила жанру, а також спрямована на взаємодію з читачем. Композиція також включає в себе послідовне розгортання та взаємозв'язок між різними мотивами та елементами твору, створюючи ієрархічну структуру, яка відображає різні рівні інформації від окремих деталей до загальної концепції твору.

Композиція відіграє важливу роль у літературі та у вираженні авторської концепції. Ю. Ковалів зазначає, що композиція забезпечує логічний і смисловий зв'язок між різними мотивами і елементами твору. Вона допомагає авторові передати світоглядну позицію, естетичний ідеал та інші аспекти його задуму [3, с. 510].

Літературознавці О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв вважають, що композиція є засобом, який допомагає досягти гармонії та структури у художньому тексті [1, с. 241]. Сама якість гармонії та структури у художньому творі може впливати на емоційний стан читача, створюючи позитивне емоційне враження завдяки чіткій симетрії форми, що викликає відчуття краси у більшості людей. Проте функція композиції не обмежується лише створенням гармонії між всіма елементами твору.

Основна художня мета композиції полягає в тому, щоб упорядковувати взаємозв'язок і відношення між всіма складовими частинами зображення в творі таким чином, щоб послідовно, повно та глибоко розкрити сенс твору [1, с. 241]. Композиція відіграє роль орієнтира, що спрямовує творчий потенціал уявлень та емоцій на шлях до кращого і повнішого розуміння і сприйняття твору згідно із задумом автора.

Отже, ми можемо підвести підсумок, що композиція в літературі – це і творчий процес, і структурна основа, яка дозволяє письменникам ефективно

передавати свої ідеї та спілкуватися з читачами, що робить її фундаментальним аспектом літературного мистецтва.

Список використаної літератури

1. Галич, О., Назарець, В., Васильєв, Є. *Теорія літератури*. Київ, 2001. 488 с.
2. Гром'як, Р., Коваліва, Ю., Теремка, В. *Літературознавчий словник-довідник* / за ред. Р. Гром'яка, Ю.Коваліва, В. Теремка. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 752 с.
3. Ковалів, Ю. І. *Літературознавча енциклопедія: у 2 т.* Київ: Академія, 2007. Т. 1. 608 с.

Бойчук Лілія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Грачова І.Є., к. філол. наук, доцент*

НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ВИКЛИКИ І СПОСОБИ ПОДОЛАННЯ

Використання автентичного матеріалу на уроках англійської мови завжди було предметом активних обговорень серед вчителів, методистів та дослідників освіти. У сучасних умовах навчання іноземній мові неможливо обійтися без використання автентичних, оригінальних ресурсів, які надають можливість дослідити особливості культури та традиції конкретної країни. Вчителі вдосконалюються у пошуку та впровадженні різноманітних методик з метою максимально ефективно забезпечити процес вивчення іноземної мови [1].

Автентичний матеріал – це важливий ресурс для покращення мовних навичок учнів та їх поглибленого розуміння культури та комунікації. Проте використання автентичного матеріалу також супроводжується недоліками і викликами, які можуть стати перешкодою для успішного навчання та викладання.

Першим і одним з основних недоліків використання автентичного матеріалу є його високий рівень складності. Автентичні тексти, аудіозаписи та відеоматеріали призначені для носіїв мови, тому вони можуть містити складні структури, жаргон та незрозумілі акценти, які можуть бути надто важкими для учнів на різних рівнях володіння мовою. Автентичні матеріали часто містять важку мову, недоцільні словникові одиниці та складні мовні структури, що часто створює проблеми також для вчителя [4, с. 61].

Ще однією проблемою є відсутність відповідного контексту, в якому зазвичай використовується автентичний матеріал. Це може робити матеріал менш зрозумілим та менш ефективним для учнів, оскільки вони можуть не розуміти ситуацію, в якій використовується цей матеріал.

Іншим недоліком є обмежений час на уроці. Використання автентичного матеріалу може вимагати більше часу на обробку та обговорення, ніж стандартні підручники чи матеріали, створені спеціально для навчання. Вчителям доводиться боротися з обмеженим часом та забезпечити покриття всіх необхідних тем та вправ [3].

Незважаючи на недоліки використання автентичного матеріалу на уроках англійської мови є і різні способи подолання даних недоліків. До прикладу адаптація автентичного матеріалу відповідно до рівня знань чи потреб учнів. Кожен автентичний матеріал необхідно адаптувати до уроку [3].

Для подолання складності автентичного матеріалу вчителі можуть використовувати стратегії адаптації. Це включає в себе спрощення текстів, переклад, створення підтексту та розробку додаткових вправ для розуміння матеріалу.

Іншим шляхом подолання недоліків може слугувати процес використання додаткового контексту. Вчителі повинні надавати учням необхідний контекст для розуміння автентичного матеріалу. Це може включати в себе пояснення нових слів та виразів, введення теми або створення обговорення перед переглядом або читанням матеріалу.

Вчитель може поступово впроваджувати автентичний матеріал в навчальний процес, починає з коротких фрагментів або аудіозаписів, які відповідають рівню володіння мовою учнів, а з часом збільшує рівень складності та кількість автентичного матеріалу на уроці.

Оскільки учні мають різний рівень володіння мовою, рекомендується застосовувати диференційований підхід до використання автентичного матеріалу. Це означає, що завдання та різні активності можуть відрізнятися для різних груп учнів відповідно до їхнього рівня володіння мовою.

Використання автентичного матеріалу на уроках англійської мови може значно підвищити мотивацію учнів та покращити їх мовні навички. Проте важливо враховувати недоліки цього підходу і вживати відповідні заходи для їх подолання. Адаптація матеріалу, надання контексту, поступове впровадження та диференційований підхід можуть бути корисними інструментами для вчителів у цьому процесі. «Застосування автентичних матеріалів – це не самоціль, тому вирішальний успіх залежить від професійної майстерності викладача» [2].

Використання автентичного матеріалу слід розглядати як можливість розширити і поглибити мовну освіту, при цьому дотримуючись важливих принципів адаптації та контекстуалізації для максимального користування навчанням.

Список використаної літератури

1. Кравченко, Т. М. Використання автентичних матеріалів у процесі формування іншомовної компетенції. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2011. Вип.25. С.101-103.

2. Кравченко, Т. М., Габовда, А. М. Використання автентичних матеріалів у процесі формування іншомовної компетенції. *Науковий вісник*

Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2012. Вип. 25. С. 101-103.

3. Черняковська, Л., Гусак, Т. Використання автентичних матеріалів у навчанні іноземних мов. *Рідна школа*. 2007. Вип. 3. С. 62-63.

4. Berardo, S. A. The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*. 2006. Vol. 6(2). P. 60-69.

Бублик Юлія
Комунальний заклад
“Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради
науковий керівник: Бельмаз Я. М., д. пед. наук, професор

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТАНДЕМ CLIL+VR ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Незважаючи на неймовірні виклики сьогодення, освітня когорта українських вчителів англійської мови продовжує тримати навчальний “фронт” і шукати нові можливості для допомоги учням у покращенні процесу вивчення іноземних мов. І віртуальна реальність – одна із цікавих новітніх тенденцій, яка точно може зацікавити сучасне учнівство. Адже сучасне покоління або як їх ще називають дослідники цього напрямку «*digital natives*», вже не уявляють свого повсякденного життя без смартфонів, планшетів та інших цифрових технологій [4, с. 110].

Чітке визначення віртуальної реальності надає Філіп Фугс, професор школи Mines ParisTechs у Парижі, який описував її наступним чином: «Мета віртуальної реальності полягає в тому, щоб зробити можливою сенсомоторну та когнітивну діяльність людини (або осіб) у штучному, цифровому світі, який може бути уявним, символічним або змодельованим через певні аспекти реального світу» [5, с. 53].

І варто зазначити, що результати впровадження концепції гейміфікації на уроках певних навчальних дисциплін вказують не лише на якісне вдосконалення подачі навчального матеріалу вчителями, а й на можливість впровадження розширених прикладних освітніх моделей. Так, симуляції та віртуальні світи характеризуються ефективністю у покращенні навчальних результатів здобувачів освіти [7].

Ще одним із цікавих шляхів може стати методологія *Content and Language Integrated Learning*. На нашу думку, вона здатна значним чином спростити створення такого навчального клімату, де можна буде забезпечити активне переборення викладачами англійської мови і здобувачами освіти когнітивного конфлікту перед незвичною подачею та засвоєнням навчального матеріалу іноземною мовою.

При цьому успіх цього наукового завдання залежатиме від таких факторів як Creativity (Креативність), Critical thinking (Критичне мислення),

Communication (Комунікація) та Collaboration (Співпраця), тобто на основі моделі науковиці До Койл [3, с. 1-2].

Якщо розглядати педагогічну цінність такого тандему як CLIL та VR, то на наше переконання варто скористатись пропозиціями, які надали вчені Анн Шато, Мод Чіканські, Ніколя Молл, Жюстін Періс, Віржині Прівас-Бреоте у спільній науковій роботі щодо використання VR [1, с.47]. Вони стверджували, що:

1. VR перегукується із даними останніх розробок щодо вивчення та використання мови на рівні L2.

2. VR характеризується наголосом на розвитку усного мовлення, слухання, вимови.

3. VR здатна забезпечити учителя транслінгвальними інструментами, необхідними для участі у спільнотах майбутнього.

Крім того, віртуальна реальність відкриває нові можливості для впровадження методики CLIL. Концепт виступає в якості опорної моделі та тематичного середовища, і здобувачі освіти отримують шанс стимулювати одразу всі мовні функції, адаптуючи їх до реальних ситуацій. Серед очевидних переваг використання VR можна виділити також позитивний психологічний вплив, зменшення стану тривожності в учнів, які мають невисокий рівень знань з іноземної мови, підвищення цікавості до іноземної мови [2, с. 457-458].

Отже, використання віртуальної реальності, як навчального інтерактивного ресурсу, відкриває для вчителя англійської мови різноманітні можливості, такі як проведення рольових ігор за тематикою, організація віртуальних подорожей до міст, пам'яток, музеїв, проходження вікторин та ігор-лабіринтів. Здобувачі освіти у свою чергу окрім розвитку навичок за моделлю 4С, невимушеним шляхом засвоюють значний словниковий запас, розуміють цільові повідомлення.

Окремої уваги заслуговує огляд науковиці Люсі Брукс, яка пропонує до використання кілька програм віртуальної реальності для здобувачів освіти [6]:

– *VirtualSpeech* – розвиває впевненість під час спілкування діловою англійською мовою; надається можливість скористатися навчальними посібниками для отримання додаткових роз'яснень і технологією «Аналіз голосу» аби покращувати вимову та тренувати темп розмови.

– *Engage від Immersive VR Education* є безкоштовним інструментом для проведення занять, тематичних освітніх зустрічей та віртуальних презентацій; серед ексклюзивних можливостей – дослідження артефактів, подорожі до Сонячної системи, автентичні аудіозаписи з історії.

– *ClassVR* – це освітня платформа із великою кількістю уроків про іншомовну культуру й іноземну мову, включно з окремими темами, які стосуються повсякденних ситуацій.

Отже, віртуальна реальність на уроках англійської мови у паралельному застосуванні із міжпредметним інтегрованим підходом може виявитися тим ефективним інструментом у руках вчителів, який позитивно вплине на підвищення рівня мотивації учнівства, їх залучення до виконання експериментальних проєктів під час колабораційної діяльності, здобуття нових

практичних вмінь та навичок.

Список використаної літератури

1. Bonner, E., Lege, R., Frazier, E. Teaching CLIL Courses Entirely in Virtual Reality: Educator Experiences. *CALICO Journal*. 2023. Vol. 40(1). P.45-67.
2. Blazauskas, T., Maskeliunas, R., Bartkute, R., Kersiene, V., Jurkeviciute, I., and Dubosas, M. *Virtual Reality in Education: New Ways to Learn*. 2017. P. 457-458.
3. Çelik, F., Yangın Ersanlı, C. The use of augmented reality in a gamified CLIL lesson and students' achievements and attitudes: a quasi-experimental study. *Smart Learn. Environ.* 2022. Vol. 9(30). P 1-2. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00211-z>
4. Coyle, D. CLIL – a pedagogical approach from the European perspective. *Encyclopedia of language and education*. Vol. 4. Second and foreign language education/Ed. By Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. 2007. New York, NY: Springer. P. 97-111.
5. Fuchs, P. *Virtual Reality Headsets: A Theoretical and Pragmatic Approach*. CRC Press, Taylor and Francis. 2017. 214 p.
6. Chateau, A., Ciekanski, M., Molle, N., Paris, J., Privas-Bréauté, V. Adding virtual reality to the university self-access language centre. Brave new world or passing fad? *European Journal of Language Policy (Revue europeenne de politique linguistique)*. 2019. Vol. 11 (2). hal-02378246f.
7. Brooks, L. 4 best virtual reality apps for English Learners of tomorrow. *English Learning Resources*. 2022. Available at: <https://www.fluentu.com/blog/english/virtual-reality-english-learning/>.

Василевська Юлія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

науковий керівник: Мельник Т. М., к. філол. наук, доцент

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ СИЛЬНОЇ ЖІНКИ В РОМАНІ Е. ГІЛБЕРТ «ЇСТИ, МОЛИТИСЯ, КОХАТИ»

У романі «Їсти, молитися, кохати» Е. Гільберт на прикладі головної героїні, Ліз Гільберт, розглядає внутрішній світ жінки, її пошук самовизначення, розвиток особистості та здатність протистояти життєвим викликам. Цей роман стає своєрідним дослідженням психологічних аспектів жіночої сили й самостійності в сучасному світі.

Психологічний портрет – це показ душевного стану персонажа через внутрішні діалоги та зовнішні прояви (міміка, жести, зовнішній вигляд та інше), а також опис переживань у складних обставинах [2, с. 140].

Для осмислення психологічних особливостей сильних жінок доцільно розглянути гендерні стереотипи, які формують ставлення соціуму до чоловіка

та жінки.

Гендерні стереотипи відображають загальноприйняті уявлення про очікувану поведінку чоловіків і жінок, включаючи їхні ролі, реакції та сфери діяльності, і вимагають, наприклад, від чоловіків сили й лідерства, а від жінок – мудрості та терпимості [3, с. 16].

Стереотипна жінка – це жінка, яку описують як добру, веселу, усміхнену, просту, світлу, спокійну, щирю, довірливу, чуйну та ніжну. Вона хороша мама та дружина, зосереджена на інших людях та сім'ї [1, с. 193].

Сильна жінка відзначається сильним характером, впевненістю, рішучістю, самостійністю та активністю. Вона часто асоціюється з феміністичним підходом та може виконувати чоловічі ролі, приділяючи мало уваги сімейному життю. [1, с. 193-194].

У романі «Їсти, молитися, кохати» Е. Гілберт крок за кроком показує процес становлення сильної жінки. Все починається з того, що у книзі першій «Італія або «ти те, що ти їси» чи 36 історій про пошук насолоди» Ліз, розводячись з чоловіком, не уявляла, що цей процес буде таким психологічно важким. Читач бачить виснажену стереотипами та своїми страхами жінку. Постійний стрес відображається на її зовнішньому вигляді: «*I had lines in my face now, permanent incisions dug between my eyebrows, from crying and from worry*» [4, с. 42].

Ліз намагається усе контролювати, але її міміка завжди виказує її емоції: «*I have never learned how to arrange my face into that blank expression of competent invisibility that is so useful when traveling in dangerous, foreign places. You know – that super-relaxed, totally-in-charge expression which makes you look like you belong there, anywhere, everywhere, even in the middle of a riot in Jakarta. Oh, no. When I don't know what I'm doing, I look like I don't know what I'm doing. When I'm excited or nervous, I look excited or nervous. And when I am lost, which is frequently, I look lost. My face is a transparent transmitter of my every thought*» [4, с. 52].

Головна героїня залежна від чоловіків, у яких закохується. Вона переймає їхні манери та стиль. Але тепер вона намагається позбутися цього. Італія спонукає її навчитися насолоджуватися життям. Про це говорить така психологічна деталь, як опис їжі. Наприкінці цієї подорожі зовнішній стан Ліз змінюється: «*Still, when I look at myself in the mirror of the best pizzeria in Naples, I see a bright-eyed, clear-skinned, happy and healthy face. I haven't seen a face like that on me for a long time*» [4, с. 94].

Основною проблемою першої книги є ілюзорне почуття щастя та уникнення себе. У частині «Індія або вітаю нашу зустріч чи 36 історій про пошук віри» читач бачить, що сум та докори совісті все ще «згризують» Ліз зсередини. Її емоційний стан можна порівняти з натягнутим канатом. Коли вона лишається наодинці зі своїми думками в стані медитації її тіло активно реагує і чинить опір (не може просидіти й 15 хвилин спокійно). Все загострюється аж до того, що починається неконтрольована агресія: «*That whole next day, in fact, I'm so hateful and angry that I fear for the life of anyone who crosses my path. I snap at this poor German woman because she doesn't speak English well and she can't*

understand when I tell her where the bookstore is» [4, с. 160].

І все ж таки жінка прощає себе за розлучення і починає жити. Зі стану постійної тривоги вона переходить до спокою та порозуміння з Богом.

У третій книзі автор демонструє те, що головна героїня не може знайти «золоту середину» між насолодою та вірою, між матеріальним та духовним світами. Саме в Індонезії стається остаточне становлення Ліз як сильної та незалежної. Нарешті вона відкриває своє серце для нових почуттів після того, як їй розбив серце Дейвід. *«You know – it’s funny, but I’d been seriously thinking before I met you that I might be alone and celibate forever. I was thinking maybe I would live the life of a spiritual contemplative» [4, с. 314].*

І все вказує на те, що саме чоловік подарував Гілберт душевну рівновагу та гармонію. Але Ліз пройшла цей шлях самотійно і розуміє, що це її заслуга *«Yet what keeps me from dissolving right now into a complete fairy-tale shimmer is this solid truth, a truth which has veritably built my bones over the last few years – I was not rescued by a prince; I was the administrator of my own rescue» [4, с. 349].*

Отже, у романі «Їсти, молитися, кохати» Е. Гілберт ілюструє еволюцію героїні від вразливої та залежної жінки до сильної та незалежної особистості. Її подорож у пошуках себе та щастя супроводжується внутрішньою боротьбою та кардинальними змінами в житті. Книга доказує, що справжня сила починається з внутрішнього росту та самопізнання.

Список використаної літератури

1. Колпак, Т. В. Культурні моделі гендерної ідентичності у жінок. *Психологічне консультування і психотерапія*. 2015. Т. 2, № 1-2. С. 190-201.

2. Ликова, К. Поняття «психологічного портрета» у літературознавстві. *Пріоритети сучасної філології : теорія і практика: II Всеукр. студ. наук.-практ. конф., м. Полтава, 26-27 лютого 2009 р.* С. 138-140.

3. Сосновська, А. А. Образ сильної жінки на матеріалі книги М. Обами «Становлення»: типологічний аспект : master’s thesis. 2020. Режим доступу: URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/> (дата звернення: 08.10.2023).

4. Gilbert, E. *Eat, Pray, Love*. Penguin Highbridge, 2006. 352 p.

Гнатюк Дмитро

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Грачова І. Є., к. філол. наук, доцент*

ПРОЦЕС НАВЧАННЯ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ

Штучний інтелект (ШІ) став усюдисущою формою технологій в нашому повсякденному житті. Багато викладачів та органів освітньої системи почали серйозно розглядати включення теми ШІ в освітню програму [5]. Такі ініціативи неминуче передбачають собою планування навчальних програм.

За останнє десятиліття цифровізація була однією із головних рушійних сил інновацій у освітніх практиках у класі [8; 6]. Хоча більшість інновацій за останнє десятиліття ХХІ ст. пов'язано зі збільшенням використання комп'ютерів та Інтернету в класі, майбутня хвиля інновацій буде ґрунтуватися на штучному інтелекті та його поєднанні з іншими технологіями.

Багато закладів вищої освіти (Технологічний інститут Джорджії, Інженерний коледж Вівекананда) змогли завчасно зрозуміти, що ШІ та машинне навчання (МН) являють собою сьогодення та майбутнє сучасного світу. Ці технології зможуть забезпечити інтерактивний та передовий освітній досвід, який в майбутньому буде тільки покращуватися. Крім того, ці системи вже надають цінну допомогу вчителям і викладачам полегшуючи та покращуючи процес навчання різними способами. Наприклад, статистика показує, що використання ШІ в системі освіти в США зросло на 47,5 відсотки у періоді з 2017 по 2021 роках [4; 6].

Штучний інтелект – це комп'ютерно-програмна система, яка використовується для вирішення проблем, які потребують людського інтелекту, і для досягнення людських цілей. В освіті розробляються системи, які виконують людські функції, такі як зорове сприйняття, розпізнавання тексту та мови, прийняття рішень і переклад.

Якщо врахувати неймовірну кількість позакласного часу, який витрачається на перевірку та оцінювання контрольних та домашніх завдань, то використання ШІ як інструменту оцінювання дозволить, автоматично перевіряти тести та есе, з одночасним аналізом помилок та виробленням індивідуальної методики їх виправлення згідно академічних та психологічних можливостей учня/студента. Вільний час може бути витрачений на підвищення якості підготовки інформації на урок, що частково підвищить ККД кожного окремого вчителя і як результат усієї системи, або на підвищення загальної кваліфікації викладача, що суттєво покращить якісні показники системи освіти.

В якості прикладу можна зазначити Технологічний інститут Джорджії, який впровадив автоматичного помічника вчителя, назвавши його Джил Уотсон. Вона дозволила обробляти близько десятка тисяч однотипних запитань від студентів. Після її запуску у січні 2016, у квітні вона могла правильно відповісти з ймовірністю 97% [7]. Впровадження таких програм як Джил дасть змогу збільшити утримання увагу студентів на онлайн-курсах, оскільки вони зможуть одразу отримувати відповіді на проблемні питання.

ШІ необхідна вибірка даних, оскільки, від кількості та якості інформації наданої системі ШІ буде залежати якість відповіді [6]. Першій ітерації Джил необхідно було від 1000 до 1500 годин для завершення [1]. Це можна віднести до негативного аспекту впровадження системи, так як на підготовчому етапі потрібна команда якісних спеціалістів для відбору інформації та ще одна команда конкретно для навчання системи на вибірці. Тобто на початкових етапах імплементації, така система буде збитковою, проте за правильної політики Міністерства освіти та науки це виправдає вкладені кошти шляхом покращення якості викладання предметів та зниження рівня психологічної напруженості вчителя.

Впровадження системи ШІ дозволить забезпечити інклюзивну та справедливо якісну освіту. Це дозволить надати доступ до можливості якісно навчатись різним маргіналізованим спільнотам, людям з обмеженими можливостями, біженцям тощо. Яскраві перспективи майбутнього з грамотно впровадженою екосистемою ШІ дозволить нам подолати різні виклики сучасності, у тому числі і повоєнного відновлення.

Ще однією з переваг ШІ є використання штучного інтелекту для створення планів уроків, що відкриває нові перспективи для освіти, які сприятимуть покращенню не тільки психологічного стану вчителів, а й всього навчального процесу [2]. Впровадження ШІ в освітній сегмент дозволить викладачам заощадити час, який вони раніше витрачали на рутинні завдання, такі як підготовка та планування уроків, ведення документації і т.д. Це, в свою чергу, дозволить вчителям більше уваги приділити самому процесу навчання та спілкуванню зі студентами.

Окрім того, використання ШІ допомагає створювати індивідуалізовані плани уроків, які врахують потреби кожного студента, їхній рівень знань і стиль вивчення матеріалу [3]. Це робить навчання більш ефективним і допоможе кожному студенту використати свій потенціал.

Програми і платформи, які вже успішно використовують ШІ в освіті, свідчать про те, що ці технології стають все більш доступними та корисними для педагогічного середовища.

Отже, використання ШІ для навчання є одним із кроків розвитку системи освіти в цілому, який задовольняє обидві сторони процесу: підвищення якості навчання здобувачів освіти і покращення якості життя вчителів. Такий підхід дозволить зберегти традиційні цінності освіти, одночасно забезпечуючи її адаптацію до вимог сучасного світу.

Список використаної літератури

1. AI-Powered Adaptive Learning: A Conversation with the Inventor of Jill Watson. 2020. *OnlineEducation*. Retrieved from: URL: <https://www.onlineeducation.com/features/ai-teaching-assistant-jill-watson> (дата звернення 01.10.2023)
2. Artificial intelligence in education : challenges and opportunities for sustainable development. *Repositorio*. Retrieved from: URL: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6533> (дата звернення 01.10.2023)
3. Castro, D., New, J. The Promise of Artificial Intelligence. 2016. Retrieved from: URL: <https://euagenda.eu/upload/publications/untitled-53560-ea.pdf> (дата звернення 01.10.2023)
4. Chiu, T.K.F. A Holistic Approach to the Design of Artificial Intelligence (AI) Education for K-12 Schools. *TechTrends*. 2021. Vol. 65, P. 796–807. Retrieved from: URL: <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00637-1> (дата звернення: 25.09.2023).
5. Chiu, T.K.F., Chai, C. Sustainable Curriculum Planning for Artificial Intelligence Education: A Self-Determination Theory Perspective. 2020.

Sustainability. Vol. 12, P. 5568. <https://doi.org/10.3390/su12145568>

6. Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M. Exploring Opportunities and Challenges of Artificial Intelligence and Machine Learning in Higher Education Institutions. *Sustainability*. 2021. Vol. 13(18), P. 10424. <https://doi.org/10.3390/su131810424>

7. Maderer, J. Artificial Intelligence Course Creates AI Teaching Assistant. 2016. *Georgia Tech News Center*. Retrieved from: URL: <http://www.news.gatech.edu/2016/05/09/artificial-intelligence-course-creates-ai-teaching-assistant>. (дата звернення: 01.10.2023)

8. Vincent-Lancrin, S. Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges. *OECD Education Working Papers*. 2020. Vol. 218. <https://doi.org/10.1787/a6c90fa9-en>.

Горулько Дар'я

*Бердянський державний педагогічний університет
науковий керівник: Школа І. В., к. філол. наук, доцент*

ІНТЕРАКТИВНІ ОНЛАЙН-ІГРИ: ТРАНСФОРМАЦІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗЗСО У ХХІ СТОЛІТТІ

У час стрімкого розвитку технологій та постійних змін у підходах до навчання іноземних мов виникає необхідність в глибокому вивченні та розбудові процесу навчання. Сучасні реалії життя вимагають від освітніх систем адаптації до швидкого темпу сучасності. Тут важливо не лише йти вже протореними шляхами в галузі викладання іноземних мов, але й активно впроваджувати нові технології та передові методи.

У цьому контексті особливо актуальними стають онлайн-ігри як ключовий інструмент для розвитку комунікативних навичок здобувачів закладів загальної середньої освіти на уроках англійської мови. Спостереження за процесом викладання свідчать, що сучасні підходи потребують більше інтерактивних та цікавих методів, які не лише привертують увагу здобувачів, а й активно розвивають необхідні навички.

Цей напрямок дослідження вже привертав увагу численних вчених як і в Україні, так і за кордоном. Наприклад, Д. Узнадзе розглядає роль ігор у розвитку навчальної активності учнів, тоді як А. Журавльов та інші досліджують застосування інформаційних технологій у сфері освіти. Т. Ковальова, Т. Дрофа, Н. Дроздович досліджують доцільність використання комп'ютерних ігор на заняттях з англійської мови студентів, а П. Фелісія [2, с. 8] аналізує специфіку навчання англійської мови молодших школярів за допомогою комп'ютерних ігор. Цікавість до вивчення впливу онлайн-ігор на процес навчання зростає. Результати досліджень підтверджують, що ігри спонукають до цікавості, створюють конкурентну атмосферу, заохочують до глибокого занурення та сприяють спільній діяльності учнів.

У цьому контексті, мета нашого дослідження полягає в більш глибокому

розкритті сутності використання онлайн-ігор та їхньої ефективності у процесі вивчення англійської мови. Враховуючи сучасний рівень технологічного розвитку, ми маємо величезний вибір ігор, які стають доступними в Інтернеті, що дозволяє вчителям знаходити оптимальні інструменти для ефективного викладання.

Ученими доведено, що комп'ютерні ігри можуть розвивати пізнавальні навички, а також покращувати навички користування інформаційними та комунікаційними технологіями. Їх можна використовувати, щоб представити цікаві факти, нагадати вже вивчений або запам'ятати новий матеріал, збільшити творчий потенціал або надати практичні приклади понять та правил, які важко проілюструвати у реальному світі [1, с. 7].

Ми проілюструємо можливості онлайн ігор у підвищенні ефективності навчання англійської мови лише за рахунок однієї гри. Це дуже популярна серед підлітків гра Minecraft. У навчанні здобувачі можуть працювати індивідуально, або командами та створювати історії або квести (Story Mode). Учні можуть створювати власні діалоги, описувати події, слідувати інструкціям та проговорювати все, що відбувається у грі.

Наступним варіантом є побудова об'єктів за інструкцією та їх опис (Build and Describe). Учні будують різні об'єкти чи будівлі в грі, а потім описують їх усно чи письмово англійською мовою. Це сприяє розвитку словникового запасу та описових навичок. Також здобувачі можуть працювати групами та створювати в грі власну карту для пошуку скарбів або проходження квесту для іншої команди (Treasure Hunt). Прописування інструкції англійською мовою дозволяє розвивати навички письма для групи, що створює проєкт і навички читання та говоріння для групи, яка його проходить.

Розвивати комунікативні навички також допоможе створення в Minecraft віртуальних сценаріїв для рольових ігор (Role-Playing Scenarios) [3, с. 5]. При цьому ролі та розвиток подій можуть розподілятися вільно, або прописуватися вчителем. Якщо вчитель чітко розподіляє ролі, він може додати відповідний перелік слів або граматичних структур, які є обов'язковими для застосування у розіграванні певної ролі. Це забезпечить здобувачам необхідну практику застосування вокабуляру та покращить запам'ятовування лексики.

Ще одним варіантом активностей, які можна виконувати за допомогою Minecraft є сторітелінг (Build-a-Story). Учні будують частини історій або сцен, які можуть бути об'єднані для створення спільної історії англійською мовою.

Необхідно відзначити, що використання комп'ютерних технологій не означає повної заміни традиційних методів навчання. Співіснування та взаємодія цих підходів допомагають формувати у дітей різнобічні навички та сприяють підвищенню якості вивчення іноземної мови. Так, граючи та обговорюючи ігри на уроках, діти виявляють значний інтерес та активність, що позитивно впливає на їхній загальний розвиток.

Отже, онлайн-ігри стають не тільки допоміжним методом у вивченні англійської мови, а й справжнім каталізатором глибшого занурення у мовне середовище та активного розвитку всесторонніх навичок учнів.

Список використаної літератури

1. Коневщинська, О. Е. Проблема Інтернет-мовлення старшокласників в електронних соціальних мережах. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Вип. 60(4). С. 77-86. Режим доступу: URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1845>
2. Felicia, P. *Digital games in schools : A handbook for teachers*. Brussels : European Schoolnet EUN Partnership AISBL, 2009. 46 p.
3. Stanley, G. Engaging the gaming generation. *English teaching professional*. 2011. Vol. 76. P. 4-7.

Григор'єв Микола

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Матіюк Д. В., к. пед. наук, ст. викладач*

ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасні українські та зарубіжні науковці займаються пошуком вирішення актуальних проблем у сфері викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі. Їх науково-дослідна діяльність спрямована на пошук нових ефективних методик удосконалення викладання іноземних мов, зокрема на пошук шляхів покращення підготовки висококваліфікованих вчителів [1, р. 381], активне впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) [2], формування готовності до неперервної освіти, постійного професійного розвитку впродовж життя [3, с. 32-33].

На нашу думку, з метою формування рецептивних навичок ефективним може бути використання принципів нейролінгвістичного програмування (НЛП). Принципи НЛП часто застосовуються в освітній сфері з метою полегшення процесу викладання та навчання. Процес вивчення іноземних мов постійно зіштовхується з новими викликами. Використання НЛП може сприяти вирішенню цих викликів, адже ця техніка є успішною в багатьох сферах, зокрема психотерапії, менеджменті, медицині, спорті, бізнесі тощо [5, с. 1].

Зарубіжні науковці С. Сунітха (S. Sunitha), А. Янти (A. Jayanthu), Г. Калайразан (G. Kalaiyaran), Н. Анналакшмі (N., Annalakshmi) пояснюють перспективність застосування НЛП у викладанні іноземних мов таким чином: нейро – натякає на сенсорну систему. Це спосіб, у який можна використовувати психіку та почуття, щоб обдумувати та сортувати досвід на навчання; лінгвістика – у контексті дослідження визначається тим, як мова використовується для передачі наших думок; програмування – шлях, яким здійснюється думка або дія та яким чином сконцентровані думки на досягненні цілі. При цьому, дослідники також зауважують, що говоріння та письмо відомі як продуктивні навички, оскільки вони включають створення слів, виразів,

речень та абзаців. [5, с. 2].

Вони визначають основні чотири принципи, які лежать в основі НЛП:

1. Відгук – концентрація на стратегії побудови розуміння своїх думок та впливу на них.

2. Сенсорна обізнаність – максимальне залучення сенсорних органів людини: слуху та зору.

3. Мислення про результат – мотивація та усунення негативу, що спонукує до позитивного та продуктивного шляху мислення.

4. Поведінкова гнучкість – тренування навичок готовності до нових методів поведінки, коли один із методів не є достатньо ефективним для досягнення результату.

Для розвитку навичок читання при використанні методу НЛП потрібно зауважити, що процес читання змінюється залежно від мотивів учня. Тому на уроках, окрім звичайних книжок та зошитів, доцільно організовувати читання статей, журналів, листівок, наклейок на банках, контейнерах, рекламу, тощо. Окрім того, до цього списку можна додати електронні листи та різні текстові повідомлення з мережі Інтернет та соціальних мереж. Усі ці текстові форми не обробляються однаково [5, с. 4].

Тому, для розвитку більш широкого розуміння учнями лексики та вибудови асоціацій потрібно використовувати різноманітні джерела тексту, а для розвитку практичних навичок потрібно комбінувати роботу з ними та практично використовувати отримані знання.

Також важливу роль відіграє використання інформаційно-комунікаційних технологій під час проведення занять, зокрема різноманітного набору технологічних інструментів та ресурсів для комунікацій, створення та розповсюдження контенту, збереження інформації та планування заходів тощо [4, с. 4].

Отже, використання методів НЛП допомагає усунути складнощі, пов'язані з викладанням англійської не лише як шкільного предмета, а й у першу чергу як іноземної мови, надає змогу вчителям більш якісно проводити уроки та розвивати рецептивні навички учнів.

Список використаної літератури

1. Ihnatova, O., Zhovnych, O., Drobakha, L. The Effectiveness of Blended Learning in English Teacher Training. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2022. Vol. 10(3). P. 377-388.

2. Громов, І., Гордієнко, У., Книш, Т., Гнатюк, Н., Губіна, А. Іншомовна підготовка студентів східноєвропейських гуманітарних коледжів за методикою предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. Vol. 67. P. 104-111. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-104-111>

3. Матіюк, Д. В. Дослідження тенденцій розвитку неперервної освіти німецькомовних країн як соціально-педагогічна проблема. *Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2017. Vol. 60(135). P. 30-33.

4. Hiradhar, P., Bhattacharya, A. *ICT in English Language Education: Bridging the Teaching-Learning Divide in South Asia*. Springer Nature Singapore. Singapore. 2022. 93 p.

5. Sunitha, S., Jayanthi, A., Kalaiyarasan, G., Annalakshmi, N. The Concept of Neuro-Linguistic Programming in Improving the Receptive Skills in English. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. 2021. Vol. 13(1). P. 1-11. Retrieved from: URL: <http://rupkatha.com/V13/n1/v13n149.pdf>

Григор'єва Яна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Таратута С. Л., к. філол. наук, доцент*

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВІКТОРІАНСЬКИХ ІДЕОЛОГЕМ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ

Основними питаннями, які будуть розглянуті у цій статті, є причини використання вікторіанських ідеологем у сьогоденнішніх умовах швидких суспільних, технологічних і культурних трансформацій, визначення спільного та відмінного між часами Вікторіанства та сучасністю. Останні дослідники віднаходять зв'язок між вікторіанською ідеологією та сучасною культурою. Численні публікації вивчають такі теми, як гендерні ролі, класова структура, мораль і естетика, показуючи, як ці вікторіанські цінності все ще резонують у сучасному світі. Науковці проаналізували літературу, мистецтво та суспільні норми, щоб виявити нитки, які пов'язують дві епохи. Незважаючи на значний прогрес у розумінні стійкості вікторіанських ідеологем, деякі аспекти залишаються недослідженими. Існує потреба у глибшому аналізі того, як ці ідеали перетинаються з викликами 21 століття, включаючи такі питання, як феміністичні рухи, освіта, сучасна класова структура суспільства, репрезентація психічного здоров'я тощо. Крім того, вплив вікторіанських цінностей на різноманітні культурні контексти потребує подальшого вивчення.

Основна мета цієї статті – зробити спробу визначення поточної актуальності вікторіанських ідеологем у сучасності, захистити корисність та актуальність вивчення дев'ятнадцятого століття не лише з огляду на його літературні інновації, а й з позицій освітлення нашого поточного політичного та філософського клімату.

На прикладі роману «Джейн Ейр», який критики та сучасні читачі часто вважають тим, що випередив свій час через незвичайність однойменної героїні, ми можемо побачити цінності вікторіанських часів, проте крізь призму її боротьби і протесту. Хоча Джейн неодноразово зображувала себе «простою», «маленькою» та «незрозумілою», вона парадоксально відверта та надзвичайно незалежна [1]. Роман показує, що проблеми, які піднімала Ш. Бронте, описуючи свою героїню, не такі вже й далекі від сучасного світу, коли справа доходить до жінок і статі. Знаменита заява Джейн про те, що «жінки почувуються так само,

як і чоловіки», висвітлює подвійні стандарти.

Феміністична тематика ставала все більш і більш популярною з роками, проте з часом змінювалась і її репрезентація в літературі та медіа: героїні позиціонуються як більш сильні та незалежні, при цьому часто позбавлені стереотипно жіночних рис і наділені маскулінністю. Втома від такого зображення жінок у медіа і є однією з головних причин, чому ми повертаємось до вікторіанських ідеологем у сучасності. Спільним між двома епохами є мета – сильна, незалежна, рівна чоловікові героїня, проте головною відмінністю стає спосіб досягнення цієї рівності: в сучасному варіанті жінку буквально прирівнюють до чоловіка у всіх аспектах, в той час як у іншому варіанті письменники та письменниці намагались відобразити жіночу силу крізь призму вікторіанських ідеологем, не відбираючи в героїнь їхньої жіночності [3]. Саме тому такі сучасні автори та авторки, як Сара Мосс, Мішель Фейбер, Сара Вотерс, Пітер Кері, та інші, звертаються до вікторіанства у своїй творчості [4].

Ще однією причиною повернення літератури у вікторіанський період, який часто називають «епохою сумнівів», є одночасний страх і прийняття прогресу. Хоча причини страху та характер і кількість змін, наявні сьогодні і у Вікторіанську добу, різні, погляд у минуле все ж дає певну надію: якщо змогли вони, зможемо і ми [2].

Як висновок, можна підкреслити, що дослідження вікторіанських ідеологем крізь призму сучасності свідчить про важливість збереження історичного контексту в аналізі сучасних культурних явищ. Попри значний прогрес у вивченні цих ідеологем, лишається багато нерозкритих питань, особливо стосовно сучасних гендерних та класових динамік. Відкриття спільних для вікторіанського і сучасного світів цінностей та аспектів стає важливим для розуміння розвитку суспільства. Всі ці аспекти демонструють важливість і актуальність вивчення вікторіанських ідеологем у контексті сучасності для більш глибокого розуміння як минулих культури та суспільства, так і сучасних.

Список використаної літератури

1. Bronte, C. C. *Jane Eyre*. Independently Published. 2020.
2. Clarke, J. *Victorians Then and Now: Why Victorian Literature Matters to 21st Century Students*. SB You Web Publishing at Stony Brook. Retrieved from: URL: <https://you.stonybrook.edu/eglblog/2017/03/31/victorians-then-and-now-why-victorian-literature-matters-to-21st-century-students/comment-page1/#:~:text=Dedicating%20ourselves%20to%20look%20back%20on%20a%20period,the%20Victorians%20got%20.> (date of access: 12.10.2023).
3. Moss, S. *Bodies of Light*. Granta Books. 2015. 320 p.
4. O'Donnell, P. Top 10 modern Victorian novels. the Guardian. Retrieved from: URL: <https://www.theguardian.com/books/2018/nov/07/top-10-modern-victorian-novels> (date of access: 12.10.2023).

Григорук Наталія
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Лісніченко А. П., к. пед. наук, ст. викладач

STUDENTS FOREIGN SPEAKING SKILLS DEVELOPMENT ON A SHORT ANIME FILM

Language acquisition and development have pivotal roles in a student's studying and overall cognitive advancement. Language proficiency enables efficient communication and contributes to essential faculties like critical reasoning, ingenuity, and cultural consciousness. Recognizing the importance of language acquisition, educators and scholars have persistently explored innovative strategies to enhance students' language learning. Modern trends provide the strategy of overall anticipation in studying process. This trends can be presented by YouTube videos, animated films and popular bloggers. Our thesis offers usage of animated films.

Anime, a prevalent genre of animated entertainment originating in Japan, has garnered substantial global acclaim as a potent medium of storytelling, renowned for its distinct visual aesthetics and captivating narratives. The concise anime film has entranced audiences across diverse age brackets, including adolescents. Given its popularity among high school students, the incorporation of anime as an educational tool holds the potential for enriching language learning outcomes. Anime provides the opportunity to include discussion exercises to the lesson and gives example of real-life communication as a pattern.

As outlined by Jeremy Harmer, there are three fundamental rationales for introducing speaking tasks that prompt language usage on demand. The first rationale centers on practice. Encouraging students to partake in open dialogues provides them with a platform to practice conversational skills beyond the classroom context. The second facet pertains to the feedback garnered from speaking exercises, whereby students are urged to employ their entire linguistic knowledge, thus furnishing feedback for both educators and learners themselves. The third factor underscores engagement. Effective speaking activities can be profoundly motivating, keeping students actively immersed and invested in the learning experience. Utilizing video materials can effectively align with each of these reasons, as expounded by the scholar [1, p. 87-88].

C. Kanellopoulou emphasizes the significance of films as a valuable pool of genuine resources, alongside a wide spectrum of comparable materials like television commercials, news segments, weather predictions, radio discussions, and more. What sets films apart from these other authentic materials is the presence of a complete narrative, a feature that is often absent in the others. This narrative aspect frequently draws viewers into the experience, allowing them to indirectly partake in the unfolding events. Another noteworthy element is the viewer's or student's enjoyment, a pivotal factor in this context [2, p. 147].

However, it's worth mentioning that using video materials is efficient if to follow the stages during the lesson. R. Sotnyk proposes the next stages:

The first stage – pre-viewing, includes a general acquaintance with the video segment and the implementation of exercises aimed at understanding the sequence of events and causal relationships. The main purpose of this stage is to prepare students for active viewing of the video fragment.

The second stage – viewing, includes a pause viewing of the video segment in order to draw students' attention to the selected language expressions that the teacher comments and systematizes during the implementation of communicative exercises. It will be useful to ask: "What would you say if?" when it is proposed to use a certain lexico-grammatical material in new situations.

The third stage, known as post-review, has the main goal of encouraging student communication, based on video segment situations and the use of learned language material. Before the last viewing of the video segment, students are given the task of tracking various aspects of character behavior and sociocultural features of situations compared to similar ones in their country. After the review, these points are discussed. To improve the oral and speech skills of students, you can use dramatization and role-playing games. If the dramatization involves the creative reproduction of the content of the video segment, then the role-playing game encourages students to express themselves in such situations.

To sum up, the information given above, we would like to highlight the importance of using authentic materials like films or videos to allow students to listen to real situations and conversations of native speakers. What's more, such type of work is highly motivating and provides a better understanding of culture.

References

1. Harmer, J. *How to Teach English*. Edinburg Gate, Harlow: Longman. 1998. 212 p.
2. Kanellopoulou, C.. Film Subtitles as a Successful Vocabulary Learning Tool. *Open Journal of Modern Linguistics*. 2019. April 30. Vol. 9. P. 145-152.

Гриньова Дар'я

Український державний університет

залізничного транспорту

науковий керівник: Дзюба О. А., старший викладач

АСПЕКТИ ОБГОВОРЕННЯ ТА РОЗРОБКИ ПЛАНУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Нова українська школа (НУШ) є амбіційним і суттєвим етапом реформи освіти в Україні, яка покликана забезпечити учням глибоке розуміння світу, розвивати критичне мислення та комунікативні навички. Однак, однією з ключових складових успішної реалізації НУШ є підготовка вчителів, іноземних мов зокрема, до викладання в нових умовах.

Щоб навчати за новою програмою, [2, с. 1] вчитель має бути забезпечений свободою дій: можливістю добирати навчальні матеріали,

імпровізувати та експериментувати з методами викладання. Цю свободу надає новий закон «Про освіту». Під час цього етапу переходу до НУШ, вчителі іноземних мов стикаються з низкою викликів та завдань, пов'язаних з відповідністю новим освітнім стандартам, засобами викладання та потребами сучасних учнів. Отже, обговорення та розробка плану підготовки цих педагогів набувають великої важливості, адже саме від їхньої підготовки залежить ефективність та якість навчання іноземних мов у Новій українській школі.

Обговорюючи ці аспекти, ми маємо можливість визначити шляхи підвищення професійного рівня педагогів, розробки програм, які відповідають потребам учнів та новим вимогам, а також забезпечення якості освіти в Новій українській школі [1, с. 3].

Сучасні викладачі іноземних мов мають змогу долучатися до різних аспектів підготовки до занять у системі НУШ. Ось деякі з них:

1) Зміна підходів до навчання. Однією з ключових характеристик Нової української школи (НУШ) є акцент на розвиток критичного мислення та комунікативних навичок учнів. Учителі іноземних мов повинні бути готові до впровадження цих підходів у своїх уроках і сприяти розвитку мовної компетентності, а також культурної свідомості учнів.

2) Використання інформаційно-комунікаційних технологій. У сучасному світі цифрові технології відіграють важливу роль у навчанні. Учителі іноземних мов повинні бути компетентними у використанні різних ІКТ-інструментів та онлайн-ресурсів для збагачення освітнього процесу та сприяння самостійному навчанню учнів.

3) Міжкультурна компетентність. Учителі іноземних мов повинні вміти створювати учбові ситуації, що сприяють розумінню та поважанню інших культур. Вони повинні бути готові працювати з різними культурними групами учнів і відображати міжкультурний аспект у своїх уроках.

4) Постійний професійний розвиток. Швидка зміна освітніх стандартів і методик вимагає від учителів іноземних мов постійного професійного росту. Вони мають активно брати участь у семінарах, тренінгах та курсах підвищення кваліфікації, щоб підтримувати свої навчальні навички на високому рівні.

5) Оцінка та відстеження успішності. Учителі іноземних мов повинні розробляти об'єктивні методи оцінювання мовних навичок учнів та систематично відстежувати їхні досягнення. Оцінка повинна бути спрямованою на стимулювання навчання та саморозвитку учнів.

6) Співпраця з іншими вчителями та адміністрацією. Ефективна комунікація та співпраця з іншими вчителями і адміністрацією школи є ключовими для створення сприятливого навчального середовища. Учителі іноземних мов повинні активно взаємодіяти з колегами для обміну досвідом та впровадження кращих практик.

7) Готовність до адаптації. Учителі іноземних мов повинні бути готові до адаптації до змін в навчальному процесі та потреб учнів. Вони повинні бути гнучкими і відкритими до нових методик та підходів, які підтримують мету НУШ – розвиток кожної дитини як особистості [2, с. 3].

Як і усі реформи в освіті НУШ має свої переваги та недоліки. Треба

зазначити, що переваг набагато більше, серед них схожість з європейською системою освіти, автономія школи, інклюзивна освіта, тощо. Тому одна з задач української освіти полягає у тому, щоб надати можливості розвиватися новій українській школі [3, с. 11].

Список використаної літератури

1. *Наскільки ефективна НУШ*. Аналіз результатів моніторингу. Режим доступу: URL: <https://nus.org.ua/articles/naskilky-efektyvna-nush-analiz-rezultativ-monitoryngu/> (дата звернення: 13.10.2023).
2. *Нова українська школа*. Міністерство освіти і науки. Режим доступу: URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 10.10.2023).
3. *Переваги та недоліки впровадження Концепції НУШ*. Виступ на психолого-педагогічному семінарі. Режим доступу: URL: <http://kshpk.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Виступ-на-семінарі-переваги-і-недоліки-НУШ.pdf> (дата звернення: 13.10.2023).

Грицаєнко Юлія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Матієнко О.С., к. пед. наук, доцент*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЕБІНСТРУМЕНТІВ КАНООТ!, QUIZLET, LEARNING.APPS У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Вивчення іноземної мови обов'язково зв'язане із розвитком соціокультурних навичок в учнів. Альтернативи у підходах до викладання іноземних мов завжди викликали інтерес у педагогічній спільноті, адже від коректної методики навчання залежить якість засвоєння учнями матеріалу.

У контексті розвитку дигітальних технологій дедалі більше експертів вважають необхідним інтегрувати їх у процес вивчення мовних структур. Зокрема, такі вчені як Н. Бачинська, Л. Близнюк, Л. Сологуб і Т. Марєєва [3, с. 50] аналізували підходи до вивчення мови, наголошуючи на важливості комбінації класичних і дигітальних методів для підвищення ефективності навчання.

Дигітальний підхід [1, с. 23] включає використання сучасних електронних інструментів та ресурсів: мобільні програми, медіаконтент, подкасти, освітні платформи, електронні словники. Стануть у нагоді електронні підручники з англійської мови, доступ до Інтернету із автентичними матеріалами, комп'ютери, планшети, смартфони, смартдошки та інші мобільні девайси.

Перевагами дигітального підходу, на нашу думку, є: усунення тимчасових та просторових кордонів, що призводить до більшої навчальної автономності; доступ до різноманітних засобів навчального контролю та

оцінювання успіхів учнів; покращення можливостей використання візуального каналу, а також моделювання різних навчальних ситуацій за допомогою сучасних технічних та мультимедійних засобів; використання індивідуального підходу при проходженні навчальних матеріалів та вибір відповідного темпу для плідного процесу навчання; підвищення мотивації до предмету в учнів .

Отже, основною перевагою використання дигітальних технологій є те, що вони сприяють ефективності уроків англійської мови та полегшенню роботи вчителю. Інтернет-ресурси активізують процес вивчення культурних особливостей країни, мова якої вивчається, завдяки аудіо- та візуальному контенту, допомагаючи зануритися в реальне мовне оточення. Це дозволяє учням слухати носіїв мови, вивчати слова в контексті та збагачувати словник. Адже англійська мова [5, с. 194] ніколи не переставала бути самобутньою, оскільки її граматичний устрій майже не зазнав іноземних впливів.

Найбільш вживані серед електронних інструментів в учителів іноземних мов є вебінструменти Kahoot!, Quizlet, LearningApps.

Kahoot! [2] – навчальна програма, що складається з ігор. Тут можна зробити серію запитань з кількома варіантами відповідей. Формат і кількість запитань залежать від автора. Є можливість додавати відео, зображення та діаграми. У власноруч розроблені міні-ігри можна вставляти тематичні відео та зображення, а процес створення нової вправи займає декілька хвилин. Таким чином, значною мірою скорочується час для підготовки до заняття. Ще однією перевагою даного сервісу є система готових ігор, розроблених іншими користувачами інструменту. Тобто ви можете використовувати тестування, створені вами самостійно або ж скопіювати завдання інших розробників. Kahoot! доцільно використовувати задля проведення контрольних та самостійних робіт, швидких опитувань, дискусій та колективних обговорень, з метою традиційного чи формувального оцінювання та рефлексії.

Quizlet [6] – це багатофункціональна освітня платформа, яка забезпечує навчання в різних галузях знань, багаторівневе навчання, закріплення та управління матеріалом (як лексикою, так і граматику). До переваг цієї інтерактивної платформи можна віднести зручний інтерфейс, широкий вибір мов, можливість розміщувати посилання на створені завдання або блоги (в обмеженому режимі), можливість використовувати її на Android або iPad (в тому числі офлайн), командну роботу для виконання вправ та можливість обирати складні граматичні та лексичні завдання для відпрацювання. Налаштування Quizlet дуже просте: учні реєструються за допомогою Google або Facebook, а викладачі запрошують учнів за допомогою простого посилання на ресурс Create a online class. Викладач обирає режим взаємодії з суб'єктом.

Для користування вебінструментом LearningApps [6] необхідна реєстрація. Варто ознайомитися з галереєю – колекцією шаблонів, яку надає сайт. Інтерфейс програми включає такі режими, як «Перегляд вправ» та «Створення вправ». Ви можете вибрати шаблон, який вас цікавить, зі списку назв шаблонів. В області попереднього перегляду можна побачити приклади та короткі описи таких вправ. Кожен вчитель може створити в своєму кабінеті набір класів, внести дані про своїх учнів, створити профіль для кожного учня і

встановити пароль для входу. Під час роботи над уроком або виховним заходом кожен учень (або група учнів) отримує та вводить свій пароль і виконує завдання, запропоновані класу або групі.

Використання вебінструменти на заняттях з іноземної мови не тільки доповнюють його, а й роблять більш захоплюючими. Поєднання класичних методів навчання із сучасними вебінструментами [4, с. 13], сприятиме формуванню іншомовної компетентності учнів, зокрема соціокультурної, за коротший проміжок часу.

Список використаної літератури

1. Alobaid, A. Smart multimedia learning of ICT: role and impact on language learners' writing fluency – YouTube online English learning resources as an example. *Smart Learning Environments*. 2020. Vol. 7(1). P. 1-30.

2. Біда, О. Структура і методика інтерактивного уроку. *Початкова школа*. 2007. №7.

3. Близнюк, Л. М., Сологуб, Л. В., Марєєва, Т. В. Методичні аспекти креативної діяльності викладача іноземної мови. *Перспективи та інновації науки*. 2022. Вип. 6(11). С. 49-60.

4. Матієнко, О. Використання дигітальних технологій у процесі вивчення іноземної мови. *Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання іноземних мов*: збірник наукових праць / за заг. ред. А. А. Юмрукуз. Одеса: Магістр, 2023. С.13-14.

5. Матієнко, О., Бучацька, С. Медіалінгвістичний ресурс лексичних запозичень у подкастах. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники М. Пантук, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 65. Том 2. С. 189-194.

6. Hubackova, S. E-learning in English and German language teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. P. 525-529.

Гузар Тамара

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Дмитренко Н. Є., д. пед. наук, професор*

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У сучасному світі освіта у значній мірі перетворилася на цифрову форму, і соціальні мережі є важливою частиною цього процесу. Використання таких популярних платформ, як Instagram і Facebook, допоможе зробити навчання більш захоплюючим та цікавим для учнів. Соціальні мережі є надзвичайно

популярними серед підлітків та молоді. Усні мовленнєві навички і вміння є важливою складовою успішного вивчення та використання англійської мови. Соціальні мережі надають можливість взаємодіяти з безліччю людей з різними країнами, щоб вдосконалити усне мовлення та відповідати на різноманітні запитання та коментарі.

Соціальні мережі є потужним інструментом для розвитку усного мовлення учнів старших класів на уроках англійської мови. Цей метод не тільки робить навчання більш цікавим і захоплюючим для учнів, але також дозволяє покращувати навички та вміння спілкування та використовувати англійську мову в реальних ситуаціях.

Спілкування в соціальних мережах відбувається в реальному часі і включає різні вирази та фрази, які люди використовують у повсякденному житті. Учні можуть навчатися виразності мовлення, вживання сленгу та культурних нюансів. Спілкування в соціальних мережах активізує учнів і підштовхує їх до активної участі в дискусіях та обговореннях.

Учні можуть регулярно публікувати фотографії або короткі відеоролики на своїх сторінках в Instagram або Facebook. Вони можуть описати те, що вони зробили на цих фотографіях або відео, використовуючи англійську мову, наприклад використовуючи хештеги *#NatureLover*, *#MorningBliss*. Також можуть коментувати фотографії та статуси інших користувачів англійською мовою. Вони можуть висловлювати свої думки, задавати питання та обговорювати теми, що їх цікавлять. Це розвиває навички описового мовлення та лексику, пов'язану з конкретною темою [1; 2].

Вчителі можуть організовувати різні конкурси і завдання в соціальних мережах, які стимулюють учнів активно використовувати англійську мову. Наприклад, можна проводити тиждень англійської мови, де учасники змагаються в написанні коротких оповідань або створенні власних відеоблогів на платформі YouTube або Telegram.

Вчителі можуть відстежувати активність учнів у соціальних мережах та надавати їм зворотний зв'язок [3]. Вони можуть коригувати помилки, давати рекомендації щодо покращення мовлення та висловлювання.

Використання соціальних мережах робить навчання більш практичним. Соціальні мережі також можуть бути джерелом автентичних матеріалів для вивчення англійської мови, таких як відеоролики, інтерв'ю, новини та інше. Однак важливо оцінити важливість забезпечення безпеки та приватності учнів, коли вони використовують соціальні мережі в освітньому процесі. Вчителі повинні надавати інформацію про безпеку в Інтернеті та контролювати активність учнів, щоб забезпечити їх безпеку [1; 2].

Отже, використання соціальних мереж на уроках англійської мови може бути цікавим та ефективним способом розвивати усне мовлення учнів старших класів, стимулюючи їх активність та залучення до вивчення мови в реальних комунікаційних ситуаціях. Загалом, соціальні мережі можуть бути потужним інструментом для розвитку усного мовлення учнів старших класів на уроках англійської мови, сприяючи практиці мовлення в різних ситуаціях та створюючи мотивацію для вивчення мови.

Список використаної літератури

1. *DIGITAL-методики для формування граматичної компетенції у процесі навчання англійської мови у старшій школі*. Режим доступу: URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/.pdf>
2. *Соціальні мережі як сучасний інструмент навчання іноземної мови*. Режим доступу: URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib.pdf>
3. Дмитренко, Н., Будас, Ю. Роль зворотного зв'язку в автономному навчанні професійно орієнтованого англомовного спілкування. *ARS Linguodidacticae*. 2023. Вип. 11. С. 36-43. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.03>

Данильченко Юлія

Комунальний заклад вищої освіти

«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

науковий керівник: Головська І. В., к. пед. наук, ст. викладач

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Мережа Інтернет – невід’ємна частина життя та дозвілля українських школярів. Тому в сучасній школі доцільним є використання Інтернет-ресурсів в освітньому процесі, що дозволить підвищити ефективність формування іншомовної комунікативної компетентності, зокрема граматичної, завдяки інноваційним технологіям вивчення англійської мови (поєднання традиційного, електронного та мобільного навчання). Така модель змішаного навчання – поєднання традицій та інновацій, реального та віртуального життя, онлайн та офлайн засобів освіти – ключ до успішного засвоєння граматичного матеріалу навіть поза межами школи.

У методиці під «мовною граматичною компетентністю» розуміють здатність розуміти і виражати певний смисл, оформлюючи його у формі висловлювань, побудованих за правилами певної мови; здатність розуміти й виражати смисл мовлення та породжувати і розпізнавати фрази, побудовані за певними принципами; систематизоване знання граматичних правил, словникових одиниць і фонології, що перетворюють лексичні одиниці на осмислене висловлювання, знання граматичних одиниць, а також засобів вираження граматичних категорій у мовленнєвій діяльності у різноманітних ситуаціях для вирішення комунікативних завдань [1, с. 3].

Щодо етапів формування іншомовної граматичної компетентності, сучасні науковці та методисти виділяють такі: ознайомлення учнів з новим граматичним явищем (орієнтовно-підготовчий), автоматизація дій учнів з новим граматичним явищем чи структурою на рівні фрази (стереотипно-ситуативний) та автоматизація дій учнів з новим граматичним явищем чи

структурою на рівні понад фразової єдності і тексту (варіююче-ситуативний) [2].

Використання онлайн ресурсів є найбільш доречним на етапі автоматизації дій учнів з новим граматичним явищем чи структурою на рівні фрази, понад фразової єдності та тексту. Нижче наведемо приклади таких сервісів, які вчитель зможе використати в роботі з учнями основної школи.

Grammar Monster – це сайт, що пропонує безкоштовні уроки та вправи. Окрім глосарію та граматичних термінів сайт пропонує відео-уроки на численну кількість граматичних тем. Сайт також дозволяє учням перевірити свої граматичні знання за допомогою різноманітних безкоштовних граматичних тестів та ігор [3].

English Grammar Reference – це колекція освітніх ресурсів, що охоплюють усе, що стосується граматики англійської мови. Учні отримують доступ до уроків і посібників з граматики, закріплюють граматичні навички за допомогою вправ і прикладів речень [3].

Daily Grammar – пропонує безліч безкоштовних уроків з навчання граматичного матеріалу та тестів. Існує понад 400 уроків, організованих за кількістю та тематикою [3].

English Exercises – сервіс, на якому розміщено велику кількість онлайн-вправ з англійської мови, створених викладачами з усього світу. Ці вправи охоплюють різні теми, включаючи граматику, лексику, аудіювання тощо [3].

Grammar Bank містить широкий вибір онлайн-вправ для друку, уроків ESL, робочих аркушів у форматі PDF та роздаткових матеріалів для тих, хто вивчає мову. Уроки граматики англійської мови тут поділяються на: уроки англійської для початківців, практичні вправи з граматики та вправи з вибором відповідей [3].

English Grammar in Use: Sample – додаток, що допомагає учням удосконалювати свої граматичні навички за рахунок детальних пояснень та інтерактивних вправ. Він надає доступ до різноманітних граматичних розділів, глосарію граматичних термінів, розділів навчального посібника тощо. Учні можуть працювати над вправами та отримувати миттєвий зворотний зв'язок [4].

Verb Smash English Tenses ESL допомагає учням покращити свої знання граматики англійської мови за допомогою цікавих ігор і курсів. Додаток містить понад 500 000 комбінацій запитань і відповідей, понад 100 поширених дієслів, як правильних, так і неправильних, тощо [4].

English Grammar Book спрямований на покращення учнями знань з граматики англійської мови за допомогою простих пояснень, веселих тестів та інтерактивних ігор. Додаток охоплює понад 100 популярних уроків граматики, упорядкованих за рівнем складності [4].

Grammar Smash English Course пропонує навчальні ігри та уроки, які допоможуть учням удосконалити знання з граматики англійської мови. Додаток складається з двох режимів: режим навчання з понад 100 уроками та режим відтворення, який пропонує ігри для практики англійської граматики [4].

Отже, використання онлайн-ресурсів є невід'ємною частиною сучасного уроку іноземної мови. Задовольняючи природну цікавість школярів до пошуку

інформації та роботі в мережі, вчитель створює умови для ефективного вивчення іноземної мови, сприяє усуненню психологічного бар'єру до її практичного використання, забезпечує об'єктивне оцінювання результатів навчання.

Список використаної літератури

1. Мірошник, І. В. *Поняття іноземної граматичної компетентності та особливості її реалізації в початковій школі*. Режим доступу: URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/941/1/%D0%9F%D0%BE%D0> (дата звернення: 12.10.2023).

2. Скляренко, Н. К. *Методика формування іноземної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів*. Режим доступу: URL: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:jXaDOheZXh4J:scholar.google.com/&hl=uk&as_sdt=0,5&as_vis=1&scioq=%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B8. (дата звернення: 12.10.2023).

3. *Dr. Med Kharbach*. Best Online Grammar Learning Websites. Retrieved from: URL: <https://www.educatorstechnology.com/2022/12/7-great-grammar-sites-for-teachers-and.html>. (дата звернення: 12.10.2023).

4. *Dr. Med Kharbach*. 6 Great Grammar Apps for Middle School Students. Retrieved from: URL: <https://www.educatorstechnology.com/2022/03/8-good-grammar-and-spelling-apps-for.html>. (дата звернення: 12.10.2023).

Дащенко Олександра

Вінницький державний педагогічний університет

імені М. Коцюбинського

науковий керівник: Дмитренко Н. Є., д. пед. наук, професор

УМОВИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Соціальне та емоційне навчання (СЕН) є невід'ємною частиною глобальної освіти з 1990-х років, допомагаючи учням досягти успіху в школі, кар'єрі та житті. Соціально-емоційне навчання базується на останніх досягненнях у різних галузях науки. Останні науково-методичні дослідження демонструють очевидну ефективність навчання, особливо навчання англійської мови на основі соціально-емоційного навчання та когнітивних принципів для задоволення як прямого, так і опосередкованого впливу підвищення потреб у психічному та емоційному здоров'ї учнів в умовах кризових ситуацій [2, с. 8].

Соціально-емоційна компетентність складається з двох основних субкомпетентностей: соціальної і емоційної. У її структурі дослідниця Т. Смагіна [1] виокремлює три компоненти:

1) знаннєвий (знання про суспільство та його закони про основи співпраці і спілкування з іншими);

2) ціннісний (здатність взаємодіяти з іншими; усвідомлення потреби

захищати власні права, не порушуючи прав інших; толерантність);

3) поведінковий (здатність досягати консенсусу, брати на себе відповідальність).

Серед умов соціально-емоційного навчання учнів старших класів виокремлюють [3]: розширення соціальних зв'язків учнів, опанування ними соціальних ролей; налагодження атмосфери партнерства і взаємної поваги в освітньому середовищі; визначення педагогом найефективніших способів діяльності учнів, варіантів їх поведінки; формування й розвиток навичок спілкування з дорослими й однолітками; глибинне усвідомлення учнями своїх комунікативних можливостей; опанування необхідних соціальних норм; розвиток навичок самооцінювання й самоконтролю, а також уміння інтерпретувати поведінку інших людей; формування рис колективізму та товариськості; розвиток уміння відповідати за власну поведінку в ситуації соціальної взаємодії; опанування рефлексії як механізму розвитку самосвідомості.

Отже, вчителю англійської мови слід приділяти належну увагу впровадженню соціально-емоційного навчання в освітній процес, оскільки, зазначене навчання має значний вплив на навчальну діяльність учнів старших класів, їх фізичне та ментальне здоров'я, соціалізацію.

Список використаної літератури

1. Смагіна, Т.М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 50. С. 138-142.

2. Даценко, Н. Про структуру соціальної компетентності учнів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. Вип. 6. С. 8-10.

3. Dmitrenko, N., Vokoshyna, O., Budas, Iu., Klybanivska, T. Formation of Ethical Culture of Intending Educators in the Educational Process of Higher Education Institution. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. May 28th-29th, 2021. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies. 2021. Vol. I. P. 95-104. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6293>

Демідова Єлизавета

*Бердянський державний педагогічний університет
науковий керівник: Дуброва О. В., к. філол. наук, доцент*

GAMIFICATION AS AN EFFECTIVE MEANS OF LEARNING VOCABULARY AT ENGLISH LESSONS

English has become the language of international communication, understood by the majority of people on Earth. Students in almost all countries around the world are taught English to be able to communicate, exchange information during

international competitions and festivals, and for travel. Of course, for this, a child should have a significant vocabulary, so teachers strive to find the most effective methods and exercises for children to learn new words at each lesson. Mastering vocabulary is a necessary prerequisite for developing language skills, as vocabulary is one of its most important components. At foreign language lessons, special attention is paid to activities that ensure the active participation of every student, foster interest, and encourage a desire to learn a foreign language. These tasks can be solved using gamification in education, as playing games is one of the effective means to enhance students' perception of their environment.

The relevance of this work is difficult to overestimate. The use of gamification as a means to develop English language vocabulary competence is essential, especially in the modern era, when Ukraine is integrating into the European and global community.

The issue of using games at English language lessons in schools has received due to the attention in research conducted by linguists, psychologists, and methodologists both in Ukraine and abroad. Among Ukrainian researchers we can mention O. Kolominova, S. Roman, S. Shevchenko, and T. Shkvarina who have developed this problem in their works. However, an analysis of the problem of using games at English language lessons suggests that it is a significant issue that requires further research.

Not every game activity can be effective. Only when it is pedagogically appropriate and methodically justified educational games can be considered an effective teaching tool. Every type of game activity conducted at a lesson should adhere to specific didactic and methodological principles:

Accessibility: The game should be accessible and understandable for all students, ensuring that it doesn't create unnecessary barriers to participation.

Novelty: Games should introduce new elements or challenges to keep students engaged and interested.

Gradual Complexity: The level of complexity should gradually increase to match the students' abilities and learning progress.

Consideration of Individual and Age-Specific Differences: Games should take into account the individual learning styles and developmental stages of students, making sure they are suitable for the age group.

Integration with Other Lesson Activities: Game activities should be integrated into the overall lesson plan, connecting with other forms of work during the lesson to reinforce learning objectives.

By adhering to these principles, teachers can maximize the effectiveness of game-based learning at English language lessons.

There are numerous classifications of gaming activities proposed by different researchers. Some of them focus on the child's age, while others focus on the type of gaming activity. I. Danylovysh suggests a classification based on criteria such as the game's purpose, the level of communicativeness, the focus on receiving or giving information, the level of participant action control, the presence of a role-playing component, the presence of a competitive element, and the use of objects [3]. However, this material provides a broad concept of game classification, so for

teachers, the most important thing is to classify games in a narrower aspect, i.e. classifying games in the context of teaching foreign languages.

Methodologist O. Vyshnevskiy distinguishes the following types of games:

Linguistic Games: These games are aimed at acquiring language material, usually some portion of it. Mastering of this material becomes a condition for participation in the game and the possibility of winning. This is called indirect interest. Such games only ensure the acquisition of knowledge and, although they are convenient and easy to use, they should not be used too often.

Conditionally Communicative Games: These ones are oriented towards performing various operations with language material (e.g., “Form sentences”, “Ask questions”, etc.). The focus here is not on the communicative function of utterances but rather on their phonetic and lexical correctness.

Communicative Games: These games have an active character and do not have a specific language orientation. They are not language games per se but rather games in which language is simply a means of realization. Additionally, the author notes that games can have individual or collective orientations [2].

O. Bihych classifies games as follows:

- 1) Preliminary games that contribute to the development of language skills.
- 2) Creative games, aimed at further enhancing language skills and abilities.
- 3) Various forms of dramatization, improvisation, role-play dialogues, and scene enactment as unique teaching techniques for foreign language learning, distinct from role-playing games.
- 4) Games designed to increase motivation for learning a foreign language and to enhance the process of foreign language speaking proficiency [1].

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) highlights the use of language in games, which plays a crucial role in language learning and development. Examples of gaming activities include social language games: oral games (story with mistakes; who, when, where); written games (matching, hangman, and more); audiovisual games (picture lotto, photographs, and so on); board games; charades, miming games and individual activities such as puzzles (crosswords, rebuses); game shows (radio, television, word guessing); verbal humor (wordplay) and advertising texts, newspaper headlines, graffiti [4].

So, a brief overview of the opinions of domestic and foreign scientists on the classification of language learning games allowed us to distinguish the following types of games: language games or preparatory ones (orthographic, lexical, phonetic, grammatical), speech games or creative ones (situational, role-playing, business).

Thus, a game is the leading type of activity for children, as indicated in the works of well-known educators. Games are an important means of a child's intellectual development, stimulating their cognitive and creative activity.

Therefore, the activity of students at lessons, the quality of knowledge, and the formation of positive learning motivations increase due to the presence of cognitive interests. The use of gaming activities as a means of forming English language lexical competence is necessary, especially in the modern stage when Ukraine is integrating into the European and global space. At every foreign language lesson, a wide range of visual aids should be widely used as support for better memorization of speech

material by children and as a means of semanticization (clarification and specification of word meanings, phrases, and so on).

Список використаної літератури

1. Бігич, О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. *Монографія*. Київ. 2004. 278 с.
2. Вишневський, О. І. *Діяльність учнів на уроці іноземної мови*. Посібник для вчителів. Київ. 1989. 224 с.
3. Данилович, І. А. Система ігрових вправ у підручнику English Through Communication. *Іноземні мови у школі*. 1995. Вип. 2. С. 14-18.
4. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ. 2003. 273 с.

Дерещук Рустам

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Довгалюк Т. А., к. пед. наук, доцент*

РОЛЬ ТА ЗАВДАННЯ ІНТЕГРОВаних Змістових ліній у НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Інтегровані змістові лінії реалізуються під час вивчення певних розділів і тем через добір відповідної інформації, дидактичних матеріалів та використання різних методів навчання, реалізації проектів і досліджень. В сучасному освітньому контексті інтеграція змісту є важливим інструментом для покращення якості навчання, особливо в галузі вивчення іноземних мов. Інтегровані змістові лінії (ІЗЛ) визначаються як взаємодія різних предметів та знань для створення єдиної інтелектуальної картини світу. У контексті вивчення іноземних мов, це може мати критичне значення для розвитку мовленнєвої компетентності та розуміння культурного контексту [1, с. 293].

Розглядаючи функції інтегрованих змістових ліній, варто виділити наступні: 1) *Створення зв'язків*. ІЗЛ дозволяють створювати зв'язки між темами різних предметів та мовним матеріалом, сприяючи глибшому засвоєнню інформації. 2) *Комплексний розвиток навичок та вмінь*. ІЗЛ сприяють розвитку різних мовленнєвих вмінь: читання, письма, аудіювання та говоріння паралельно з елементами знань та вмінь з інших предметів, аспектів життя в межах вивчення курсу іноземної мови. 3) *Культурна компетентність*. ІЗЛ розширюють горизонти учнів, дозволяючи їм розуміти та оцінювати культурні різниці, вбираючи мову як частину ширшого контексту. 4) *Формування глибокого розуміння культури*. ІЗЛ дозволяють учням вивчати іноземну мову в контексті культурних аспектів. Це сприяє глибокому розумінню та адаптації до культурних норм і цінностей [2, с. 56].

Щодо завдань, то ми можемо виокремити наступні: 1) *Створення*

цілісного підходу. ІЗЛ допомагають створити цілісний підхід до вивчення мови, враховуючи не тільки лінгвістичні, але й контекстуальні аспекти. 2) *Розвиток ключових компетентностей*. ІЗЛ спрямовані на розвиток навичок роботи в команді, критичного мислення та проблемного вирішення. 3) *Підготовка до глобального спілкування*. Забезпечення учнів навичками ефективного спілкування в глобальному світі, використовуючи іноземну мову [3, с. 42].

Отже, інтегровані змістові лінії є поліфункціональними в навчанні іноземних мов в загальноосвітніх навчальних закладах освіти, оскільки вони визначають не лише шляхи вивчення мови, але й сприяють готовності учнів до реального життя та ефективної взаємодії в багатокультурному світі. Без сумніву, ці змістові лінії розширюють можливості навчання, дозволяючи учням отримати більше знань та навичок. Крім того, вони стимулюють розвиток критичного мислення, творчих здібностей та комунікативних навичок, що є важливими в сучасному світі. Таким чином, інтегровані змістові лінії відіграють ключову роль у підготовці учнів до складних викликів сучасного суспільства.

Список використаної літератури

1. *Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі* : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. В. Г. Редька; відп. за вип. Т. К. Полонська. Київ : Пед. думка, 2020. 293 с.
2. Гісь, І. *Хмарні технології як засіб формування інноваційного освітнього середовища: методичні рекомендації*. Луцьк, 2016. 56 с.
3. Бонд, Р., Куценко, О., Лозинська, Н. *Фінансова грамотність та обізнаність в Україні: факти та висновки*. 2-ге вид., доп. та випр. Проект USAID «Розвиток фінансового сектору» (FINREP). Київ, 2010. 42 с.

Добровольська Еліна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

науковий керівник: Поселецька К.А., к. пед. наук, доцент

РОЛЬ ІНТЕЛЕКТ КАРТ У РОЗВИТКУ УМІНЬ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Інтелектуальна карта – це візуальний інструмент, що допомагає структурувати інформацію та зв'язки між різними ідеями, поняттями та концепціями. Вона використовується для розвитку вмінь школярів, таких як критичне мислення, аналітичність, творчість та організаційні навички. Цей унікальний інноваційний метод запам'ятовування інформації був розроблений британським психологом Тоні Бюзеном. Інтелект-карта має різні назви: «ментальна карта», «карта розуму», «карта пам'яті», «mind map» [2, с. 24-25].

Одна з особливостей цієї методики передбачає використання різних графічних засобів (рисуноків, символів, шрифтів). Інтелект-карти допомагають

учням візуалізувати інформацію, розуміти її структуру та встановлювати зв'язки між різними елементами. Інтелектуальні карти допомагають візуалізувати складні концепції, полегшують запам'ятовування та розуміння інформації, а також сприяють творчому мисленню та знаходженню нових зв'язків [3, с. 153-154].

Основні властивості інтелект-карти:

1. продовжувати удосконалювати всі сторони мови: підвищувати мовну активність дітей, поповнювати та активізувати словниковий запас, удосконалювати вимову, розвивати зв'язне мовлення;
2. розвивати вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та класифікувати предмети та явища;
3. сприяти розвитку пам'яті, уваги та уваги;
4. створювати умови для самостійного встановлення зв'язків та відносин між системами об'єктів та явищ із застосуванням різних засобів;
5. розвивати вміння розподіляти інформацію різними способами, визначати оптимальний спосіб отримання необхідної інформації;
6. формувати передумови пошукової діяльності, інтелектуальної ініціативи;
7. розвивати вміння домовлятися, спільно займатися обраною справою;
8. виховувати самостійність, цілеспрямованість, вміння планувати свої дії та розвивати пізнавальні інтереси дітей [5].

Дітям легше мислити асоціаціями та образами. Ментальні карти [7, с. 75] допомагають упорядкувати інформацію та зібрати образи у наочну структуру. При цьому зображення викликають точніші асоціації, ніж літери. Тому учні краще запам'ятовують інформацію через картинки та ілюстрації. Ментальні карти заощаджують час сприйняття, адже схему учні можуть зчитувати швидше, ніж таблицю чи список. А якщо ключові пункти та гілки виділити різними кольорами, можна наочно показати зони відповідальності. Виконуючи завдання, учні розвивають уміння виділити головну думку, пригадування вивченого матеріалу, поповнювати активний та пасивний словник з вивченої лексичної теми, розвиваються процеси мислення [1, с. 117-120].

Робота будується з урахуванням того, що вчитель не просто пояснює новий матеріал, а створює умови, щоб учні мали бажання самостійно вивчати мову. Вчитель не просто виконує роль інформатора, а стає організатором, помічником та консультантом у розвитку умінь усного та писемного мовлення. Важливо також відзначити роль інтелект-карт у співвіднесенні слова та образу, що характеризує якісну сторону словникового запасу учнів. Процес засвоєння значення слів починається із співвідношення звучання слова з чуттєвим сприйняттям властивості об'єкта, а оволодіння їхнім узагальненим значенням спирається на узагальнення чуттєвих даних [4, с. 346-347].

Отже, інтелект-карти або *mind map* [6, с. 140] – це метод організації ідей, завдань, концепцій, які допомагають візуально структурувати, запам'ятовувати та пояснювати складні речі. У центрі всіх інтелект-карт – головна ідея, ключові думки, які можна ділити на підпункти або структурувати інформацію. Інтелект-карти мають свою естетику та творчий підхід для цікавішого напрацювання

навичок в усному та писемному мовленні. Інтелект-карти допомагають учням легко запам'ятовувати матеріал, деталізувати та знаходити нові шляхи вирішення завдань.

Список використаної літератури

1. Барабаш-Ревак, О. Візуалізація мислення у процесі викладання УМІ: ментальні мапи. 2021. С. 117-136. Режим доступу: URL: <https://czasopisma.kul.pl/index.php/teka/article/view/12919/12082>
2. Баюрко, Н. Використання інтелектуальних карт на уроках біології та екології у старшій школі. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2020. С. 24-31.
3. Кіндрат, І. Використання інтелект-карт у плануванні та організації педагогічного процесу. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 4. С. 153-156.
4. Кобися, А. П. Використання технологій майндмеппінгу у педагогічній діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. Вип. 41. С. 346-35
5. Радченко, І. Технології concept mapping та mind mapping у контексті інформаційно-дидактичного середовища. Режим доступу: URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2010/1/visnuk_13.pdf
6. Терещенко, Н. В. Інтелект-карти – сучасні інноваційні соціальні технології навчання в системі освіти. *Вчені записки КНЕУ*. 2012. Вип. 14. Ч. 1. С. 139-145.
7. Шахіна, І. Ю., Медведєв, Р. П. Використання ментальних карт навчальному процесі. *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка*. 2015. Вип. 8. С. 73-78.

Долганова Ярослава

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Петров О.О., к. філол. наук, доцент*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ СЛІВ-РЕАЛІЙ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ В РОМАНІ ДЕНА БРАУНА «КОД ДА ВІНЧІ»

Як лінгвістичне явище реалії відносяться до категорії безеквівалентної лексики. Вони є частиною фонових знань і становлять значний інтерес при дослідженні взаємодії мови і культури.

Багато вчених і фахівців давали визначення поняття «реалії». Найглибше цю перекладознавчу категорію опрацьовували болгарські науковці – С. Влахов і С. Флорин: «Це слово і словосполучення, які позначають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального та історичного розвитку) одного народу і чужі іншому; таким чином, вони постають носіями національного

та/або історичного колориту, реалії, як правило, не мають точних відповідників (еквівалентів) в інших мовах, а отже, не можуть бути перекладені на загальних основах, вони вимагають особливого підходу» [1, с. 47].

Основні труднощі при перекладі реалій – це, по-перше, відсутність у мові-переймачі відповідника – повного чи часткового – у зв'язку з відсутністю в носіїв цієї мови позначуваного реалією референта; і, по-друге, необхідність, водночас із денотативним значенням реалії, передавати колорит і конотації її національного та історичного забарвлення [2, с. 39]. Перекласти – це знайти відповідник у цільовій мові, але цього важко досягти, якщо в етнокультурі, матеріальній чи духовній, в історії носіїв мови оригіналу немає співвідносного поняття, явища або об'єкта. У випадку реалій треба говорити не про переклад у буквальному розумінні, а про вибір семантико-стилістичного відповідника або трансляційне перейменування реалій [2, с. 92].

Реалії в романі Д. Брауна «Код да Вінчі» відіграють дуже важливу роль, і саме завдяки їм читач переноситься в атмосферу країн Франції та Великобританії; тому переклад реалій вимагає особливого підходу.

Перекладознавці А. Федоров, В. Комісаров, Я. Рецкер, А. Швейцер, Р. Зарівчак, О. Бурбак, Л. Бархударов пропонують різноманітні прийоми перекладу слів-реалій: тлумачення, переписування, транскрипція, заміна, відновлення, опущення, додавання, перестановка, фонологічна заміна.

Найбільш поширеними засобами вважають транслітерацію, транскрипцію, калькування, описовий переклад, приблизний і трансформаційний переклади. Зараз транслітерація і транскрипція при перекладі художньої літератури використовуються менше. Вони не розкривають значення лексичної одиниці читачу, який не знає іноземної мови, та без пояснень залишаються незрозумілими. Але незважаючи на це, у перекладі роману Дена Брауна ці засоби перекладу залишаються найпоширенішими.

Транскрипція та транслітерація є переважними засобами для перекладу ономастичних реалій: імен, прізвищ, прізвиськ, імен літературних героїв, назв творів, імен відомих людей, письменників, видатних осіб, топонімів, назв компаній, музеїв, ресторанів, магазинів, аеропортів та ін.

Здебільшого транскрипція використовується для передачі власних імен, топонімів, назв засобів масової інформації, релігійних реалій, назв зброї.

Last month, much to Langdon's embarrassment, *Boston Magazine* ... that made him the brunt of endless ribbing by his *Harvard* colleagues [4, с. 23].
Минулого місяця журнал «*Бостон Мегезін*» залічив Ленгдона ... він став об'єктом безкінечних кніпів колег у Гарварді [3, с. 13].

У цьому випадку для перекладу імені професора Ленгдона був використаний засіб транскрибування, цей же засіб послугував для перекладу назви журналу *Boston Magazine*, для перекладу назви навчального закладу Гарвард використана традиційна назва, зафіксована в словниках.

Транслітерація використовується для перекладу реалій транспорту, релігії, ЗМІ, топонімів, реалій світу природи.

The collection was astonishing – a black *Ferrari*, a pristine *Rolls-Royce*, an

antique *Astin Martin* sports coupe, a vintage *Porsche* 356 [4, с. 375]. Колекція автомобілів вражала – чорний «Феррарі», новесенький блискучий «роллс-ройс», антикварний спортивний «астон-мартін», класичний «Порше-356» [3, с. 301].

У цьому випадку для перекладу назв автомобілів використовується засіб транслітерації, який і є єдино правильним.

Для перекладу етнографічних реалій (побут, технічне обладнання, одяг) використовується приблизний переклад. Використання цього засобу зумовлене тим, що не завжди можна знайти відповідник в інших культурах. *Vendors* manned carts of *sandwiches* and mineral water [4, с. 203]. Працювали лотки з *канапками* й мінеральною водою [3, с.160]. Цей спосіб використовується досить ефективно, аналоги були підібрані вдало.

Описовий переклад розкриває значення лексичної одиниці мови оригіналу за допомогою розгорнутих словосполучень, які відзначають суттєві ознаки позначуваного даною лексичною одиницею явища. Наприклад, *full-length mirror* – дзеркало, що займало всю протилежну стіну. Часто перекладачі використовують два прийоми одночасно – транскрипцію або калькування та описовий переклад, який надається у виносці чи коментарі. Це дає можливість досягти стислості та економності засобів вираження

Калькування – передача іншомовних реалій за допомогою заміни її складових частин – морфем чи слів з прямими лексичними відповідниками в мові перекладу. Наприклад, *the Dead Sea Scrolls* – *Сувої Мертвого моря* [4].

Виняткове використання тільки одного прийому при перекладі реалій може бути причиною неправильного сприйняття, перевантаження іншомовними словами, втрати національного колориту чи збіднення смислу; отже, доцільно використовувати декілька засобів для адекватного перекладу.

Тому ми вважаємо, що найбільш ефективним буде комбіноване використання цих засобів для перекладу культурно-маркованих слів. Наприклад, можливе комбінування транскрипції та описового перекладу, а також пояснення в коментарі. Як висновок зазначимо, що переважними засобами перекладу реалій у романі Дена Брауна «Код да Вінчі» є транскрипція і транслітерація, які були використані для перекладу ономастичних реалій, які частіше за інших трапляються в романі.

Список використаної літератури

1. Влахов, С., Флорин, С. *Непереводимое в переводе*. М.: Международные отношения, 1980. 340 с.
2. Зорівчак, Р. П. *Реалія і переклад* (на матеріалі англомовних перекладів української прози). Львів: Видавництво при Львівському університеті, 1989. 216 с.
3. Браун, Д. *Код да Вінчі* / пер. з англ.: А. Камянець. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2006. 480 с.
4. Brown, D. *The da Vinci code*. Corgi Books, 2004. 605 p.

МІФОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ТВОРЧОСТІ САРИ. ДЖ. МААС

В сучасному світі все більш популярним стає такий літературний жанр, який має назву фентезі. В світовій літературі письменники різного ґатунку створюють власні світи зі складною системою міфологічних створінь, богів та надістот. Серед підґрунтя, яке використовується для побудови таких персонажів, зачасту беруть вже відомі античні міфи Давньої Греції чи Риму, кельтські міфи та балади, скандинавські легенди тощо.

Перш за все, потрібно визначити суть поняття міф, що воно собою являє, та який вплив має на літературу. Цитуючи науковця В. Гаріна, міф є символічною формою духовної культури, що за допомогою метафор і алегорій передає свідчення, пов'язані зі світоглядом, релігійними уявленнями, соціокультурним життям і внутрішнім світом людини. Простіше кажучи, це оповідь або історія, яка передається від покоління до покоління, зазвичай містить алегоричні елементи та символіку, і використовується для пояснення природних явищ, моральних цінностей, історії, тощо. В кожній культурі, етносу є свої власні міфи, які виражають вірування їх пращурів та сприйняття навколишнього світу народом. Отже, ми можемо стверджувати, що міфи вплинули на створення літературного жанру фентезі, адже вони надали підґрунтя для створення фантастичних світів, так як вже містять елементи надприродного та уявного.

Поміж представників фентезистів можна зазначити генія цього жанру Джорджа Мартіна і його твір «Пісня Льоду та Полум'я» з подвійною системою пантеону богів. Він також використовує мотиви скандинавських міфів для створення власної картини світу Вестерос. Ще однією представницею жанру фентезі є Сара Дж. Маас, твори якої стали бестселером за версією *New York Times*. «Двір шипів та троянд» – дебютний цикл романів, в якому зображено яскраво виражена міфологічна система, базована на кельтських міфах, а також спостерігається персоніфікація міфологічних істот та яскрава картинка світу Прифія. Крім того, простежується залучення грецьких мотивів, що яскраво виявляється в іменах головних героїв, в легендах, переповіданих у ході діалогів між ними. Ще одним циклом цієї письменниці є «Трон зі скла», що навіть перевершує попередній своїм міфологічним розмаїттям. В ході роботи над своїми книгами С.Дж. Маас широко використовує власні знання з релігієзнавства. Сама авторка є лауреатом премії «Goodreads» в номінації «Best Young Adult Fantasy & Science Fiction» 2015, 2017, 2018 років, а також в номінації «Best Fantasy» 2020-2022 років.

Список використаної літератури

1. Маас, С. Дж. *Двір шипів і троянд*. Київ: Vivat, 2021. 560 с.

2. Маас, С. Дж. *Трон зі скла*. Київ: Vivat, 2021. 544 с.
3. Гарін, В. *Міф і міфологія. Українське релігієзнавство*. 2002. Вип. 22. С.16-23.
4. Мединська, Ю.А. Міфологія та міфологічний дискурс. *Психологія і суспільство*. 2006. Вип. 2. С. 115-122.

Дубініна Наталія
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Ігнатова О. М., к. пед. наук, доцент

ІНТЕРАКТИВНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ

Сучасне суспільство виходить на новий рівень розвитку і зростає потреба в активних творчих людях, здатних мислити, міркувати, діяти відповідно до своїх цілей, втілювати свої ідеї та оцінювати результати своїх дій. Процеси глобалізації та інформатизації безпосередньо впливають на зміни в суспільстві.

Це не скерет, що більшість сучасних дітей бачили та робили те, про що їхні батьки навіть не подумали б, коли вони були в їхньому віці. Методи, які використовувалися для навчання дітей [4], докорінно змінилися в результаті технологічного вдосконалення та звільнили місце для нових ідей. На сьогоднішній день навчання учня включає окрім сидіння за партою та слухання свого викладача також виконання дослідницьких завдань, навчання в іграх і навчання з використанням цифрових технологій.

Більшість сучасних викладачів використовують інтерактивні підходи та методи для підвищення рівня обізнаності в учнів. Інтерактивне навчання [2] – це педагогічний підхід, який допомагає учням отримати знання та практичні навички, зосереджуючись на взаємодії між однолітками та вчителями. У той час як традиційні стратегії викладання покладаються на те, що вчитель надає знання, з інтерактивним навчанням вчителі та учні роблять свій внесок у процес навчання. Інтерактивне навчання як сучасний педагогічний підхід сприяє різноманітному та захоплюючому навчальному досвіду, який не обмежується теоретичними концепціями, а більше акцентує увагу на застосуванні в реальному житті.

Як зазначили О. Пометун та Л. Пироженко [1, с. 192], інтерактивне навчання являє собою спосіб пізнання, що проявляється в усіх видах взаємодії усіх учасників навчального процесу. Учні, разом з вчителями не тільки обмінюються своїми думками чи знаннями, а й спільно вирішують поставлені проблеми, проектують спірні ситуації, моделюють шляхи їх вирішення а також наставляють один одного, та коментують і оцінюють власну роботу.

Інтерактивне навчання може відбуватися різними способами та за допомогою різних інструментів, включаючи, але не обмежуючись інтерактивними дисплеями, онлайн-платформами, інтерактивними іграми або груповими заходами. Ці форми навчання особливо ефективні для розвитку

п'яти важливих навичок для цифрового класу.

Серед великого різноманіття навчальних платформ можна виділити найбільш розповсюджені. Такі онлайн сервіси як HUMAN, Prosvita, Google classroom, MOODLE, Нові знання, Єдина школа, Мій Клас, GoogleDoc, Padlet, ClassDojo та інші можна використовувати як засіб поширення та зберігання інформації, домашнього завдання, а також для взаємодії з дітьми та їхніми батьками. Для створення цікавих презентацій можна використовувати Prezzi та Canva. Такі ресурси як Kahoot, Quizlet, На урок, Liveworksheets, LearningApps та Easy test maker дозволяють створювати креативні та цікаві тести, вікторини та опитування.

Необхідність використання інтерактивних платформ полягає в тому, що, як ми знаємо, утримати учнівську увагу досить важко, а інтерактивні платформи, в своїй ігровій формі дають змогу учням бути сконцентрованими та засвоювати інформацію. Даний вид навчання є більш захоплюючим та більш ефективним ніж звичайний, що призводить до високого рівня мотивації учнів у навчанні.

Згідно з дослідженнями, використання ігор у навчанні може допомогти збільшити участь учнів у навчанні, сприяти соціальному та емоційному навчанню та спонукати учнів йти на ризик. Одне дослідження популярної гри-вікторини Kahoot показало, що вона покращила ставлення учнів до навчання та підвищила їхні академічні бали. Крім того, дослідження показали [3, с. 260], що віртуальні ігри можуть покращити концентрацію та увагу учнів і допомогти покращити просторову та часову увагу, що може призвести до покращення читання.

Оскільки ігри [3, с. 262] є інтерактивними, на відміну від книг або фільмів, які передбачають більш пасивне споживання, вони також можуть спонукати студентів досліджувати нові теми та підходи до навчання, про які вони б інакше не подумали.

Але все ж важливо пам'ятати, що інтерактивні платформи не повинні замінювати традиційні методи навчання, але вони можуть бути цінним доповненням до навчального процесу. Використання інтерактивних платформ та ігор повинно бути збалансованим з іншими формами навчання, адже навіть навчання з креативними завданнями може «приїстися» дітям, та стати нецікавим. Головне завдання вчителя, як педагога, знайти той ідеальний баланс у використанні інтерактивних технологій на уроках і поза ними, аби створити умови для продуктивного навчання учнів.

Список використаної літератури

1. Пометун, О., Пироженко, Л. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Київ: А.С.К., 2015. С. 192
2. Doug, G. *Interactive Learning with Technology: Advantages and Real-Life Applications*. 2023. Retrieved from: URL: <https://www.i3-technologies.com/en/blog/stories/education/interactive-learning-with-technology-advantages-and-real-life-applications/>
3. Plass, J. L., Homer, B. D., Kinzer, Ch. K. *Foundations of Game-Based*

Learning. *Educational Psychologist*. 2015. Vol. 50(4). P.258-283.

4. Meta, J. A. *The Top 6 Benefits of Interactive Learning*. 2022. Retrieved from: URL: <https://mussila.com/the-top-6-benefits-of-interactive-learning/>

Журавель Тетяна

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

науковий керівник: Дмитренко Н. Є., д. пед. наук, професор

КЛАСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ

Згідно з Р. Оксфорд, навчальні стратегії – це прийоми, що використовує учень, який свідомо керує власним навчальним процесом [4, с. 24]. Коректне застосування навчальних стратегій сприяє розвитку комунікативних навичок і вмінь [1, с. 56]. Завдяки застосуванню правильно підібраних стратегій вивчення іноземної мови учень має можливість здобути знання вищого рівня, а також впевненість в своїх навичках і вміннях, а підхід до вивчення іноземної мови на основі навчальних стратегій стає визначним чинником освіти [3, с. 223].

Навчальні стратегії, що використовуються в процесі вивчення мови, класифікуються багатьма експертами в галузі мовних досліджень, у тому числі: Е. Біалісток, П. Біммель, Р. Елліс, Р. Оксфорд, Дж. О'Маллі, Г. Стерн, К. Уїллінг та іншими. Проте більшість спроб класифікувати навчальні стратегії є схожими і не містять істотних відмінностей [2].

Р. Оксфорд запропонувала прийоми, завдяки яким реалізуються навчальні стратегії в освітньому процесі [4, с. 25]: *стратегії запам'ятовування*, що пов'язують новий та засвоєний матеріал. Вони можуть бути використані як для вивчення мовного матеріалу, наприклад, для вивчення нової лексики, граматичних правил / винятків та орфографії, так і для розвитку мовних навичок, наприклад, для запам'ятовування почутих або прочитаних лексичних одиниць. Учні часто можуть використовувати асоціації, римування, картинки для запам'ятовування нових слів. Часто учні повторюють матеріал, яким хочуть оволодіти або ж навіть запам'ятовують те, як були розміщені слова на сторінці; *когнітивні стратегії* характеризуються практичним застосуванням іноземної мови, спробами учнів вимовляти слова як носії мови, що вивчається, намаганням спілкуватися іноземною мовою, переглядом фільмів та передач, читанням літератури в оригіналі, конспектуванням інформації іноземною мовою, пошуком закономірностей у мовній системі, намагання не перекладати кожне слово окремо; *компенсаторні стратегії* використовуються, коли в учня спостерігається недостатність знань. Це передбачає відгадування незнайомих слів, використання жестів, синонімів для передачі повідомлення, вигадання нових слів, спроб здогадатися, що говорить співрозмовник; *метакогнітивні стратегії* характеризуються самостійністю прийняття рішень, що впливають на визначення обсягу матеріалу, що вивчається. Цей тип стратегій орієнтований на вміння аналізувати та оцінювати ефективність обраних шляхів для навчання.

При їх використанні учень не тільки помічає свої помилки, але й намагається виправити їх, шукає співрозмовників для практики іноземної мови та звертає увагу на вимову слів, знаходить час для прочитання літератури в оригіналі, чітко визначає свої цілі; *афективні (мотиваційні) стратегії* охоплюють особистісний розвиток (полягає у концентрації уваги на сприйнятті інформації та презентації вподобань в освітньому процесі, складання плану самостійної роботи), залучення до діяльності (залучення учасників навчання до роботи, рівноправність у колективі, довіра, підтримка, свобода самовираження), стимулювання учня (створення ситуацій успіху, зосередження на перспективі для покращення результатів), підвищення рівня самооцінки (позитивне ставлення до себе, формування списку досягнень та щоденника прогресу, позбавлення самокритики); *соціальні стратегії* характеризуються стратегіями перемикавання (виконання спочатку простих, а потім складніших завдань, і навпаки), стратегіями групової взаємодії (робота в командах для досягнення певних цілей, що знімає напругу під час важких навчальних ситуацій), співробітництва (робота з іншими учасниками, звернення за допомогою, обговорення процесу навчання та спільне вирішення завдань різної складності, що виникають під час освітнього процесу), релаксації (зняття напруги у процесі навчання прийомами м'язового розслаблення, музикою тощо), стратегіями внутрішнього контролю (встановлення навчальних пріоритетів та цілей, самоконтроль при виконанні дій різного типу) [4, с. 27].

Навчальні стратегії стосуються безпосередньо мови та поведінки з мовним матеріалом і є саморегулятивними заходами. Вони сприяють формуванню мовної компетентності (лексика, граматики, фонетика, орфографія тощо) та розвитку мовленнєвої компетентності в читанні, говорінні, аудіюванні та письмі, а, отже, оптимізують процес формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності [5, с. 6].

Список використаної літератури

1. Дмитренко, Н. Є. *Автономне навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики* [монографія]. Вінниця: Твори, 2020. С. 56-57.

2. Dmitrenko, N., Petrova, A., Podzygun, O., Nikolaeva, S. Strategies in autonomous learning of professionally oriented English communication. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021. Vol. 9(3). P. 527-540. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2103527D>

3. Harris, V. Independence in language use and learning. *Issues in modern foreign languages teaching* / Ed. by Kit Field. London and New York: Routledge Falmer. 2016. P. 220-236.

4. Oxford, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass: Newbury House. 1990. P. 24-27.

5. Psaltou-Joycey, A. (Ed.) *Foreign Language Learning Strategy Instruction: A Teacher's Guide*. Kavala Saita Publicatins. 2015. 68 p.

ГУМОР ЯК ЗАСІБ РОЗКРИТТЯ ПРАВДИ В РОМАНАХ ДЖ. ТРОППЕРА

В епоху «нової щирості», коли високо цінується автентичність і непідробне самовираження, роль гумору як потужного інструменту розкриття глибоких істин у літературі, зокрема в романах американського письменника Джонатана Троппера «Далі живіть самі», «Книга Джо», «Як спілкуватись з вдівцем» та «Все змінюється на краще», залишається малодослідженою сферою наукового пошуку [1].

Нещодавні дослідження заглибилися в ширші аспекти гумору в літературі, еволюцію руху нової щирості та його актуальність у сучасній оповіді. Визнаючи присутність гумору у творах Троппера, ці дослідження часто розглядають його як елемент сатири чи ескапізму, нехтуючи його потенціалом як засобу для розкриття глибших, гостріших істин у наративі.

У дослідницькому доробку існує значна прогалина щодо точних механізмів, за допомогою яких гумор функціонує як інструмент розкриття глибоких істин у романах Джонатана Троппера. Тематичні моделі, наративні стратегії та синергія між гумором і щирістю в його творах потребують більш всебічного вивчення.

Основна мета цієї статті – заповнити виявлену дослідницьку прогалину шляхом проведення сфокусованого та поглибленого аналізу ролі гумору в романах Джонатана Троппера «Все змінюється до кращого», «Книга Джо» та «Тут я тебе покидаю». Дослідження має на меті з'ясувати, як гумор у контексті руху за нову щирість функціонує як засіб для розкриття глибоких істин, сприяючи тим самим розумінню унікальної наративної техніки Троппера.

Для обґрунтування цієї тези розглянемо приклади з обраних романів, щоб проілюструвати, як гумор слугує потужним інструментом для розкриття істини:

У творі «Все змінюється на краще» Дж.Троппер використовує гумор, щоб дослідити життя Зака Кінга, персонажа, який стикається зі складнощами дорослого життя та динаміки сімейних стосунків [3]. Через дотепний і самокритичний гумор Троппер розкриває внутрішнє сум'яття Зака, даючи уявлення про боротьбу за ідентичність і стосунки. Наприклад, гумористичні та відверті роздуми Зака про його невдалий шлюб і подальші невдачі на побаченнях відкривають вікно в істину вразливості та людського зв'язку.

У творі «Книга Джо» головний герой, Джо Гоффман, автор відомого і колись нашумілого роману, повертається до рідного міста, що призводить до низки комічних і гострих зустрічей [5]. Використовуючи гумор, Дж.Троппер викриває абсурдність життя маленького містечка, водночас розкриваючи глибинні істини ностальгії, прощення та складнощі особистої історії.

У романі «Далі живіть самі» автор поєднує гумор зі щирістю, коли родина Фоксманів збирається, щоб відсидіти Шиву за свого померлого батька.

Комедійні взаємодії між членами родини слугують засобом дослідження невирішених доволі серйозних питань та емоційного багажу. Гумор використовується для того, щоб протистояти важкій правді про любов, втрату і недосконалу природу сімейних стосунків [6].

Твір «Як спілкуватись з вдівцем» Дж. Троппер пише, майстерно використовуючи гумор як засіб заглиблення в життя Дага Паркера, молодого вдівця, який намагається впоратися з втратою дружини. Через поєднання дотепного і самокритичного гумору автор розкриває внутрішні емоційні потрясіння Дага, пропонуючи глибоке розуміння викликів ідентичності та стосунків перед обличчям горя [4].

Аналіз гумористичної складової романів Дж. Троппера дає можливість стверджувати, що гумор є не просто джерелом розваги, а потужним інструментом для розкриття глибоких істин [2]. Взаємодія між гумором і щирістю в його творах дає змогу зрозуміти складнощі людського існування, стосунків і пошуку автентичності в постмодерному світі, підкреслює значення гумору як інструменту для розкриття багатогранних вимірів людського досвіду, сприяючи нашому розумінню унікальної наративної техніки Дж.Троппера в контексті епохи «нової щирості».

Аналіз романів Дж. Троппера показує, що гумор при вмілому використанні може слугувати потужним інструментом для розкриття істини та підняття доволі серйозних проблем у творах.

Список використаної літератури

1. Smith, L. Satire and Sincerity: Exploring the Dual Nature of Humor in Contemporary American Literature. *American Literary History*. 2019. Vol. 31(4). P. 678-697.
2. Tropper, J. The Role of Humor in My Novels. *Interview with the author in Poetics Today*. 2017. Vol. 38(3). P. 342-357.
3. Tropper, J. *Everything Changes*. 2005.
4. Tropper, J. *How to Talk to a Widower*. 2007.
5. Tropper, J. *The Book of Joe: A Novel*. Bantam, 2004.
6. Tropper, J. *This Is Where I Leave You: A Novel*. Dutton, 2010.

Зюбанов Вадим

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Мельник Т.М., к. філол. наук, доцент*

ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ РОМАНІВ АНТИУТОПІЙ

Переклад антиутопічного роману з англійської мови може бути викликом, оскільки важливо передати не лише сюжетні лінії і діалоги, але й атмосферу, настрій та ідеї, що містяться в оригіналі. Ось кілька аспектів, які потрібно враховувати під час перекладу антиутопійного роману з англійської:

У житті кожної етнічної групи, культури і субкультури існують певні поняття або предмети, специфічні тільки для цієї конкретної групи. У мовознавстві подібні явища отримали назву «реалії». Вони найбільш наочно демонструють взаємозв'язок мови і культури: поява нових реалій в матеріальному і духовному житті суспільства веде до виникнення відповідних слів у мові. Передача таких слів з мови на мову – предмет інтересу філологів і перекладачів, оскільки саме реалії сприяють формуванню в свідомості реципієнта образу тієї чи іншої культури / етнічної групи [1, с. 45].

Світ антиутопії існує тільки в уяві автора і його читачів, а значить, реалії антиутопій мають певну специфіку. У романах антиутопій є як реалії, що існують в нашому світі (оскільки автор конструює світ антиутопії на основі свого мовного, культурного і особистісного досвіду), так і вигадані мовні одиниці, для опису альтернативного світу, його природи, традицій, культури, населення тощо. Це відповідає двом способам використання слів в процесах мовної номінації: залучення готового слова і конструювання [1, с. 21].

Основними труднощами з якими стикається перекладач є переклад квазіреалій, які зазвичай присутні у творах наукової фантастики. Це поняття необхідно відрізнити від схожого терміну псевдореалії, що позначають реалії, створені за зразком відомих читачеві явищ, фактів, осіб, імен, з якими зберігається асоціативний зв'язок [2, с. 14-15]. Термін «квазіреалії» використовується також для позначення слів (словосполучень), пов'язаних з тематикою науково-фантастичних творів, з описом теоретично можливих, але не здійснених рішень наукових або технічних проблем або елементів навколишнього середовища вигаданого світу.

Антиутопічні романи часто мають похмуру, депресивну атмосферу та негативне сприйняття світу. Перекладачеві потрібно знайти спосіб передати цю атмосферу, не втративши при цьому глибокого сенсу та настрою оригіналу. Антиутопічні романи можуть містити специфічну термінологію та нові слова, які вигадані автором для опису світу майбутнього. Перекладачеві потрібно знайти відповідні еквіваленти для цих термінів, аби зберегти автентичність тексту. Автор антиутопічного роману може мати унікальний стиль письма, який важко відтворити в іншій мові. Перекладач повинен робити все можливе, щоб передати цей стиль та голос автора, але це може бути складним завданням. Антиутопії часто досліджують психологічні аспекти героїв та суспільства загалом. Перекладач повинен бути здатний відтворити цей психологічний вимір у перекладі, щоб читач міг сприйняти глибину персонажів та їх моральних конфліктів. Усі ці труднощі вимагають від перекладача не лише вірного перекладу слів, але й збереження важливих концепцій, настрою та сенсу роману. Вдалі переклади антиутопічних романів можуть вимагати багато часу та зусиль, але вони дозволяють читачам з інших мовних груп сприймати та розуміти важливі ідеї, які автор намагався висловити.

Одним з найкращих прикладів у якості дослідження okazіоналізмів є роман-антиутопія «1984» англійського письменника Дж. Орвела, адже в поданому творі автор створив свою штучну мову «Новомова», всередині якої діють свої правила.

Найбільш частотним способом перекладу авторських okazіоналізмів є калькування. Калькування – це спосіб перекладу лексичної одиниці оригіналу шляхом заміни її складових частин – морфем або слів (у випадку стійких словосполучень) їх лексичними відповідниками в мові. Сутність калькування полягає у створенні нового слова або стійкого сполучення в мові, що, копіює структуру вихідної лексичної одиниці [3, с. 65].

Blackwhite – білочорний. У перекладі на українську мову цей okazіоналізм був перекладений як «білочорний», щоб найбільш точно передати зміст, закладений автором у це слово. Як і більшість слів новомови, воно володіє двома протилежними значеннями.

Unperson – неперсона. Позначає людину, повністю викреслену представниками влади з історії за скоєний нею ідеологічний злочин.

Thought Police – поліція думок. Це каральний орган держави Океанії. В українському перекладі отримав еквівалент «поліція думок», що займається пошуком і викриттям думкозлочинців.

Doublethink – дводумство. В англійській мові слова *double* (подвійний, двоїстий) і *to think* (думати) знайомі носіям англійської мови, тому слово *doublethink* звучить природно для носіїв цієї мови. При перекладі okazіоналізма на українську мову, перекладач вирішив створити аналогічний варіант.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку теорії перекладу вчені виділяють дві основні тенденції вивчення художнього перекладу: перша – вивчення художнього перекладу на стику наук і дисциплін, друга – з точки зору одного певного аспекту (когнітивного, психолінгвістичного, гендерного та ін.).

Список використаної літератури

1. Зорівчак, Р. П. *Реалія і переклад (на матеріалі англomовних перекладів української прози)*. Львів: Вид-во при Львів. ун-ті, 1989. 216 с.
2. Бех, П. О. Неперекладне в перекладі (Про книгу Р. П. Зорівчак “Реалія і переклад”). *Теорія і практика перекладу*. 1992. Вип. 18. 196 с.
3. Карпчук, Н. П. *Лексичні аспекти перекладу : методичні рекомендації з теорії і практики перекладу для студентів IV курсу ф-ту міжнародних відносин*. Луцьк : РВВ Вежа, 2006. 116 с.

Зюбанова Аліна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Козачишина О. Л., к. філол. наук, доцент*

NEGATIVE ASPECTS OF THE CONCEPT AMERICAN DREAM IN AMERICAN MUSICAL DISCOURSE

For more than three centuries, people have been familiar with the idea of the concept of “American Dream”. There is little doubt that it has altered, evolved, and taken on new meanings or shapes. Furthermore, the term “American dream” is

frequently used outside of American society as well. There are various ways to use this phrase [4, c. 67]. Many Americans are motivated by a kind of ethos or set of values known as the “American Dream” as they strive to make a better life for themselves. The notion that every person has the right and freedom to pursue prosperity and pleasure, regardless of where or how they were born, is perhaps at the core of this set of values, which also encompasses ideas of individual rights, freedom, democracy, and equality [1].

The concept “American Dream” has a complex and controversial nature. It is made up of the constituents of both positive and negative axiological character, some of them greatly depend on the context of their usage. While many songs and artists promote the positive aspects of it, there are also those, who point to some negative sides of the American life and the highly overestimated idea of the American dream. After living for some time in an “idealized” country, people become disillusioned with what is, in fact, highly exaggerated. That is why it can be observed in American songs, because the performers convey the thoughts of the people.

Musical compositions that use the negative metaphorical aspects of the “American dream” can be divided into several thematic groups – the “American dream” as destruction and unattainability of desires, loss of real values, economic inequality, loss of personality and national conflicts.

The first example of the song can be attributed to the category that demonstrates the unfulfilled dreams of Americans. It is a track “*Boulevard of Broken Dreams*” which was written by the popular group Green Days. The song reflects the feeling of being alone and lost in the hustle and bustle of a big country. In a certain sense, the author even romanticizes the feeling of loneliness, but still calls it the “boulevard of lost hopes” –

*“I walk a lonely road
The only one that I have ever known
Don’t know where it goes
But it’s home to me, and I walk alone
I walk this empty street
On the Boulevard of Broken Dreams
Where the city sleeps
And I’m the only one, and I walk alone”* [3].

Another example of the actualization of this component of the idea of “American Dream” is a song called “*Born in the U.S.A*” by Bruce Springsteen. It criticizes the treatment of Vietnam War veterans and the struggles they face after returning home. It reflects the dark side of the American dream, highlighting the problems and injustices that some Americans face –

*“Down in the shadow of the penitentiary
Out by the gas fires of the refinery
I’m ten years burning down the road
Nowhere to run, ain’t got nowhere to go”* [5].

The performer of this song describes the city where he was born as a city of the “dead”. This is a city of the past, a city of faded memories, where young people have no future or prospects. The same idea does not correspond in any way to the

definition of the “American dream”, which presents America as an ideal country to be born, a country of desires and goals and a successful career.

One more example unveiling the negative aspects of the American reality can be found in the musical composition of Childish Gambino “*This Is America*”. The song’s lyrics address issues of inequality to African-Americans in the United States and police brutality –

*“This is America
Don’t catch you slippin’ now
Look at how I’m livin’ now
Police be trippin’ now
Yeah, this is America
Guns in my area
I got the strap
I gotta carry ‘em”* [2].

Considering all the analyzed examples of American songs, it can be said that the ‘American dream’ encompasses not only the extolling of virtues and virtue-like attributes, but also comprises numerous negative phenomena hiding behind the attractive ‘signboard’ of the given concept. Musical compositions that actualized the negative side of the American dream were categorized into the following theme groups: moral destruction and disillusionment, loss of profound values, economic inequity, numerous conflicts, and illusory freedom.

References

1. *American Dream*. CFI. Retrieved from: URL: <https://corporatefinanceinstitute.com/resources/knowledge/other/american-dream/> (last accessed: 01.10.2023)
2. *Childish Gambino*. *This Is America*. Retrieved from: URL: <https://genius.com/Childish-gambino-this-is-america-lyrics> (last accessed: 30.09.2023)
3. *Green Day*. *Boulevard of Broken Dreams*. Retrieved from: URL: <https://www.letras.com/green-day/101227/> (last accessed: 30.09.2023)
4. Ladyka, O., Bohachuk, N. The Concept “American Dream”: Comparative Analysis. *Молодий Вчений*. 2022. Вип. 7(107). P. 66-70.
5. Springsteen, B. *Born in the U.S.A.* Retrieved from: URL: <https://songmeanings.com/songs/view/8013/> (last accessed: 30.09.2023)

Івахова Анна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

науковий керівник: Мельник Т. М, к. філол. наук, доцент

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ ЯК РИСА АНГЛІЙСЬКОГО ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОГО РОМАНУ

Інтертекстуальність (від французького *intertextualité*, англійського *intertextuality*) – термін на означення різноманітних зв’язків будь-якого тексту з

іншими текстами літератури й – ширше – сучасної культури, попередньої або наступної епох. Поняття інтертекстуальності характеризує художній текст як інтегроване в культурний досвід людства явище, продукт безупинної інтеріоризації цього досвіду. Більшість дослідників акцентує увагу на двоспрямованості явища інтертекстуальності, яка реалізує себе, по-перше, як авторський підхід до створення художніх текстів (що полягає не тільки в засвоєнні, а й у запереченні літературного й – ширше – культурного досвіду) і, по-друге, як читацька установка на реценцію тексту з урахуванням тих багатомірних зв'язків з літературним і культурним середовищем, у яких цей текст перебуває.

Оскільки актуалізація будь-якого набору культурних кодів при читанні твору можлива лише за умови високої ерудованості читача, наявності в нього знань про попередні тексти, до читача висувається вимога бути своєрідною «інтертекстуальною енциклопедією» [1, с. 8-10]. Постмодерна естетика, виходячи з цього, пропонує ряд категорій на означення цієї вимоги: «взірцевий читач» (У. Еко), «аристократичний читач» (Р. Барт), «архічитач» (М. Ріффатер), «уявний читач» (Е. Вулф) тощо.

Інтертекстуальність є обов'язковою ознакою естетики постмодернізму, оскільки одним з базових її концептів є неможливість створення принципово нового й визнання єдино можливим новаторством перекомбінування елементів, уже наявних у попередньому художньому (або й позахудожньому) досвіді людства. Л. Деленбах і П. Ван ден Хевель пропонують звужене розуміння інтертекстуальності як взаємодії певних дискурсів усередині тексту: дискурс оповідача про дискурс персонажа, дискурс одного персонажа про дискурс іншого тощо [2].

Інтертекст – категорія, що характеризує іманентну присутність у будь-якому тексті безлічі інших текстів, окреслює текст як поле перетину різноманітних культурних кодів. Поняття інтертексту є похідним від поняття інтертекстуальності. За словами Р. Барта, «кожен текст є інтертекстом; інші тексти присутні в ньому на різних рівнях у більш або менш упізнаваних формах ... Уривки культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом тощо – всі вони поглинені текстом і перемішані в ньому, оскільки завжди до тексту й навколо нього існує мова ...» [2, с. 27].

Однією з жанрових модифікацій англійського роману є неовікторіанський роман, що своєю визначальною особливістю має інтертекстуальний діалог вікторіанської епохи з іншими епохами, зокрема, сучасною читачеві та авторів. Англійські автори, які створюють британський літературний постмодерністський дискурс, використовують різноманітні рівні організації тексту, форми міжтекстової взаємодії і типи текстових включень, завдяки чому виникає особливий жанр: багаторівневий металітературний, інтелектуальний роман – інтертекст. Суто британським феноменом його робить особлива увага до вікторіанської доби як епохи становлення концепції «англійськості» – національної ідентичності, що постає важливим чинником і виразником авторських інтенцій.

Список використаної літератури

1. Баліна, К. Н. Проблеми вивчення літератури постмодернізму. *Зарубіжна література*. 2008. Вип. 5. С. 8-10.
2. Гребенюк, Т. В. *Художня культура українського постмодернізму (на матеріалі сучасної прози)*. 2007. 136 с.

Ищук Анна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

науковий керівник: Фальштинська Ю.В., к. пед. наук, ст. викладач

РІЗНОМАНІТНІСТЬ ЖАНРІВ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ І ЇХ ВПЛИВ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Вивчення англійської мови стає надзвичайно важливим для старшокласників в умовах глобалізації та інтернаціоналізації. Сучасний світ поставив перед ними вимогу не лише володіти високим рівнем мовлення, але й мати відповідну лексичну компетентність. Ключовим аспектом комунікативної майстерності є вміння не тільки розуміти слова і вирази, але й правильно використовувати їх у різних ситуаціях. Однією з важливих складових процесу набуття іншомовної лексичної компетентності є використання відеоматеріалів під час уроків англійської мови.

Вивчення іноземних мов у сучасному освітньому середовищі ставить перед вчителями та учнями нові завдання та вимоги. Викладання англійської мови в старших класах потребує не лише ефективних методів та підходів, але й використання сучасних засобів, які можуть зробити процес навчання більш цікавим та продуктивним. Відеоматеріали стають дедалі важливішим ресурсом, який допомагає досягти цієї мети.

Вміння правильно використовувати та розуміти слова та вирази в англійській мові стає ключовим фактором для успішного спілкування, навчання та кар'єрного зростання. Однак викладання і вивчення лексики може бути викликом як для вчителів, так і для учнів.

У зарубіжній літературі Й. Гебхард пропонує наступну класифікацію відео, серед яких виділяють автентичні відео та відео, створені для навчання англійської мови. Автентичні відео поділяються на: рекламу; художні та документальні фільми; телепередачі; мультфільми; кліпи; новини [2, с. 23].

Дж. Хармер виділяє чотири основні типи відео, які можуть бути використані у навчанні англійської мови. По-перше, це спеціально розроблені навчальні відеоматеріали, що входять до складу сучасних навчально-методичних комплексів. Друга категорія – це відеоматеріали, які включають в себе цілий ряд відео, які можна купити або взяти напрокат. Серед них художні фільми, гумористичні шоу, документальні фільми про диких тварин, освітні

програми тощо. Третє місце посідають програми, записані на телевізійних станціях, які називаються позаефірними програмами. Це програми новин, документальні або наукові програми [3, с. 90].

Дж. Лонерган виділив четверту категорію навчальних відео – це відео, створені студентами та викладачами [4, с. 112].

Дослідники відзначають такі переваги використання відеоматеріалів, особливо автентичних для формування іншомовної лексичної компетентності на заняттях з англійської мови:

– використання автентичних матеріалів дозволяє учням створювати моделі мовної поведінки в реальних життєвих ситуаціях, оскільки такі матеріали відображають комунікативні контексти, в яких використовуються як мовні, так і немовні елементи [6, с. 347];

– використання відеоматеріалів сприяє розвитку комунікативних вмій учнів та активізує їх творче самовираження. Після перегляду відеофрагментів учні проявляють бажання обговорювати те, що побачили та почули, використовувати нову лексику і висловлювати свої думки. Різноманітність жанрів відеоматеріалів впливає на ознайомлення учнів з різними моделями людського спілкування та поведінки в конкретних ситуаціях [5, с. 25];

– використання відеоматеріалів на уроках англійської мови створює природне іншомовне середовище для учнів. Це дозволяє їм проникнути у живе іншомовне середовище, де вони можуть отримати уявлення про стиль життя, звичаї та реальність країни, мову якої вони вивчають [1, с. 15];

– крос-культурні знання сприяють розвитку соціокультурної компетенції та формують позитивне та зацікавлене ставлення до культури та людей, які говорять англійською мовою. Використання відеоматеріалів полегшує введення специфічної лексики та граматики [7, с. 25].

Отже, використання відеоматеріалів може покращити комунікативну та лексичну компетентність старшокласників, допомагаючи їм розширювати словниковий запас та вивчати вирази для практичного вжитку. Важливо враховувати інтереси та рівень знань учнів при виборі жанру відеоматеріалу для використання на уроках. Відеоматеріали є значущим ресурсом, що може покращити якість навчання та сприяти формуванню іншомовної лексичної компетентності старшокласників на уроках англійської мови. Таким чином, вивчення різних жанрів відеоматеріалів впливає на збагачення лексичної компетентності старшокласників і може стати важливим інструментом у навчальному процесі.

Список використаної літератури

1. Gebhard, G. *Teaching English as a Foreign or Second Language*. Third Edition. Michigan, 2018. 440 p.
2. Harmer, J. *How to Teach English*. London, 2007. 288 p.
3. Lonergan, J. *Video in Language Teaching*. Cambridge, 2005. 160 p.
4. Wedlock, J. Selecting and Using Authentic Videos for Intentional Second Language Learning: Nine Considerations. *English Australia Journal*. 2023. Vol. 39-01. P. 24-41.

5. Guariento, W., & Morley, J. Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*. 2001. Vol. 55(4). P. 347-355.

6. Mishan, F. Authenticity 2.0.: Reconceptualising 'authenticity' in the digital era. In *Authenticity in materials development for language learning*. Cambridge Scholars Publishing. 2017. P. 10-24.

7. Maley, A., & Tomlinson, B. Authenticity in materials development for language learning. Cambridge. 2017. 260 p.

Карпуша Іванна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Камінська М. О., к. філол. наук, доцент*

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНИЙ ОСОБЛИВОСТІ МЕДІАТЕКСТІВ (НА МАТЕРІАЛІ РУБРИКИ WAR IN UKRAINE BBC NEWS)

Засоби масової інформації відіграють важливу роль у нинішньому суспільстві, особливо у період внутрішніх та зовнішніх політичних конфліктів. Саме через важливість ЗМІ з'явився новий напрям мовознавчої науки – медіалінгвістика. Базовою категорією медіалінгвістики є медіатекст. Медіатекст – це особливий вид комунікативного (мас-медійного) дискурсу, в якому опрацьовується та презентується інформація соціальної значущості. Ми виявили, що в сучасній медіалінгвістиці термін медіатекст є певним гіперонімом багатьох інших термінів: публіцистичний текст, журналістський текст, масовий текст, текст ЗМІ, віртуальний текст, Інтернет-текст, рекламний текст, теле- та радіотекст тощо. [5, с. 42].

Медіатексти ЗМІ характеризуються великою кількістю специфічних ознак, що визначають їх формат, а також мовно-стилістичні характеристики [4, с.53]. Здійснений огляд лексичного складу медіатекстів воєнної тематики з вебсайту BBC News рубрики War in Ukraine (Російсько-українська війна) [1] новин дозволяє стверджувати, що до головних лексико-семантичних особливостей відносяться:

- використання дат, назв документів, статистичних відомостей, конкретних імен для документалізму викладення запропонованого матеріалу:

«Two months earlier, at around 10:00 on 16 March, Russian warplanes dropped two 500kg bombs on the city's theatre which detonated simultaneously, according to a report by Amnesty International, which condemned the attack as a clear war crime». – Згідно з даними Amnesty International, яка засудила цей напад як воєнний злочин, за два місяці тому, близько 10:00 16 березня, російські військові літаки скинули на міський театр дві 500-кілограмові бомби, які вибухнули одночасно.

«Presidential spokesman Serhiy Nikiforov said Mr Zelensky had left the city before his visit was announced.» – Речник президента Сергій Нікіфоров заявив, що Володимир Зеленський покинув місто ще до того, як було оголошено про

його візит.

- використання власних назв та понять зі світу політики та військових термінів:

«*Earlier in the day, life was continuing much as normal, albeit with a heavy security presence, and with roadblocks set up to check vehicles.*» – Раніше в цей день життя продовжувалося в звичайному режимі, хоча і з посиленою охороною та блокпостами, встановленими для перевірки транспортних засобів [3, с. 74].

«*He also said the US was also seeing “very significant” shortages of ammunition for Russian forces and noted that the people being “thrown into the fight” were not trained cohesive units, which limited their effectiveness.*» – Він також сказав, що США спостерігають “дуже значну” нестачу боєприпасів для російських військ і зазначив, що люди, яких “кидають у бій”, не є навченими згуртованими підрозділами, що обмежує їхню ефективність.

- використання метонімії:

«*Mr Putin asked Ukraine to reciprocate, but Kyiv quickly rejected the request.*» – Путін звернувся до України з проханням про зустрічний крок, але Київ швидко відхилив цю пропозицію. (під назвою столиці мають на увазі уряд який там розташований).

- посилення на історичні події:

«*On Wednesday, he addressed US Congress, referring to Pearl Harbor and the 9/11 terror attacks. On Tuesday he asked Canada's parliament to envisage bombs and missiles falling on Toronto, Vancouver and Edmonton.*» – У середу він звернувся до Конгресу США, посилаючись на Перл-Харбор і терористичні атаки 11 вересня. У вівторок він звернувся до парламенту Канади з проханням передбачити падіння бомб і ракет на Торонто, Ванкувер і Едмонтон.

У наведеному прикладі із статті про звернення Володимира Зеленського до країн ООН, були відмічені посилення на декілька історичних подій, а саме: напад на Перл-Гарбор, який відбувся 7 грудня 1941, коли літаки з японських авіаносців завдали ударів по аеродромах на острові Оаху та по кораблях, що стояли на якорі в гавані Перл-Гарбор, та терористичний акт 11 вересня 2001 року на території США за допомогою захоплених пасажирських літаків, унаслідок якого загинуло 2 996 осіб.

- використання суспільно-політичної лексики та книжних слів;

coalition – коаліція;

legitimacy – легітимність;

to thwart – протидіяти;

substantially – суттєво;

peacekeeping – підтримання миру;

pledge – брати зобов'язання.

- використання неологізмів;

«*The governor of Ukraine's Luhansk region has accused Russian “orcs” of destroying a bridge between Severodonetsk and Lysychansk, amid fierce fighting in the area.*» – Губернатор Луганської області України звинуватив російських

“орків” у руйнуванні мосту між Сєвєродонецьком і Лисичанськом на тлі запеклих боїв у цьому районі.

«Many people support the occupiers and many people work for the *‘rashists’* [a derogatory term for Russians] because they need money so they don’t die of hunger.» – Багато хто підтримує окупантів, багато хто працює на “рашистів” (зневажливий термін для росіян), тому що їм потрібні гроші, щоб не померти з голоду.

- використання емоційно-забарвлених прикметників та прислівників:

«Arkady Volozh, a co-founder of Russia’s technology giant Yandex, has described Moscow’s full-scale invasion of Ukraine as “*barbaric*”. In a statement, Mr Volozh said he was “*horrified*” that the homes of many Ukrainians were being bombed every day.» – Аркадій Волож, співзасновник російського технологічного гіганта Яндекс, назвав повномасштабне вторгнення Москви в Україну “варварським”. У своїй заяві пан Волож сказав, що він “в жаху” від того, що будинки багатьох українців щодня бомбардують.

- використання фразеологізмів та образних висловів, метафор, ідіом:

«Kremlin propagandist Dmitry Kiselyov said big money had made Prigozhin go “*off the rails*” but it was his men’s battlefield exploits that had gained him a sense of impunity.» – Кремлівський пропагандист Дмитро Кисельов заявив, що великі гроші змусили Пригожина «зірватися з катушок», але саме бойові подвиги його підлеглих дали йому відчуття безкарності.

«Even though he thought the move came too late he said it was “*better late than never*.”» – Хоча він вважав, що цей крок був зроблений занадто пізно, він сказав, що “краще пізно, ніж ніколи”.

Проаналізувавши лексико-стилістичні особливості [2, с. 60-62] англomовних медіатекстів з вебсайту BBC News рубрики War in Ukraine, ми дійшли висновку про те, що у мові ЗМІ переважає суспільно-політична лексика та активно використовуються поняття зі світу політики та військові терміни. Також наявні художні засоби, такі як метафора, метонімія тощо та фразеологічні одиниці. Активно вживаються емоційно-забарвлені слова та книжні слова. Часто використовуються дати, назви документів, статистичні відомості, посилання на важливі історичні події та конкретні імена для документалізму викладення запропонованого матеріалу. Ці елементи створюють і підтримують інформаційну картину світу та відображають поточні зміни в суспільстві.

Список використаної літератури

1. BBC News. War in Ukraine. Retrieved from: URL: <https://www.bbc.com/news/world-60525350>
2. Акоп’янц, Н. М., Ворожбіт, М. Ю. Лексико-стилістичні особливості перекладу англomовних текстів змі на українську мову. *Вісник НТУ «ХПІ»*. 2015. С. 59-63.
3. Камінська, М., Люзак, Р. Імплицитна маніпуляція темою Covid-19 у політичному мультимодальному дискурсі відеохостингу YouTube. *Актуальні питання іноземної філології*. 2022. Вип. 16. С. 72-79.

4. Кухаренко, В. А. *Інтерпретація тексту : Навчальний посібник для студентів старших курсів фак-ів англ.мови*. Вінниця: Нова книга. 2004. 272 с.

5. Шевченко, Л. І. *Теорія медіалінгвістики : підручник / за ред. Л. І. Шевченко*. Київ : ВПЦ “Київський університет”. 2021. 214 с.

Качуровська Юлія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

науковий керівник: Фальштинська Ю. В., к. пед. наук, ст. викладач

EXPLORING THE USE OF STORYTELLING IN EDUCATION

In the modern world, possessing communicative skills is an exceptionally important aspect of personal development and successful professional growth. Specifically, monological communication, the ability to express thoughts and ideas directly and convincingly, is a key element in achieving success both in education and in future professional life. However, the development of competence in monological communication requires a purposeful approach and effective teaching methods. By using the methodology of storytelling, we aim to increase students' motivation for active verbal communication, enhance their creative abilities, emotional intelligence, and deepen their understanding of language norms and structures.

Storytelling is the process of conveying information using a narrative format, based on the sequential presentation of events or facts with the goal of captivating the attention of listeners or readers. In the context of storytelling, stories become means of communication that provide emotional enhancement to information and allow to increase memorability and have impact on the audience.

K. Egan defines storytelling as “the art of conveying an idea or message through narration, capturing the attention of listeners, creating emotional involvement, and enhancing memorability” [1, p. 7].

One of the scholars studying storytelling in the context of education, P. Hoston, defines storytelling as the process of “narrating a story using various linguistic, cognitive, and emotional means to establish a deep connection with the audience, convey knowledge, and evoke emotional reactions” [2, p. 79]. He emphasizes that storytelling can be used to develop critical thinking, facilitate the understanding of complex concepts, and stimulate self-expression of students.

Another researcher, D. McCidney, views storytelling as a “mean of constructing shared knowledge through interaction and collaboration between students and teachers” [3, p. 125]. According to him, storytelling helps create a space for mutual sharing of experiences, active participation of each student, and the stimulation of creativity.

Let's examine examples of exercises of various types that utilize storytelling as a tool for developing foreign language competence.

Exercise 1. Instructions: Work in two groups. Create a visual representation of

a story, including plot points, characters, and settings. Be creative and use colours, shapes, and symbols to represent different aspects of the story.

This exercise falls under the category of creative visualization and aims to develop participants' skills in visually representing information and fostering creative thinking. It is a combination of receptive-reproductive activity types. This exercise engages participants in a visually stimulating and creative process. It encourages them to synthesize their understanding of the story and convey it through a visual medium, thereby enhancing their ability to visualize and represent information effectively. Additionally, it promotes teamwork and collaboration within the groups.

Exercise 2. Instructions: Work in two groups. Exchange story maps that you created previously. Now, create your own story based on the story map of your classmates. The story should follow the same general structure as the original story map, but the details can be changed as needed. Be creative with your stories, while also staying true to the original story map.

The goal of this exercise is to cultivate effective communication skills, promote critical thinking, and stimulate creativity. It is a reproductive type of exercise. This exercise facilitates the development of monological speaking skills by offering participants a structured platform for practicing oral communication. As participants are suggested to make up a story based on a given story map, this entails organizing their thoughts, formulating sentences, and presenting them coherently during a monologue. Additionally, adhering to the structure of the original story map while creating their own story familiarizes participants with the components of a well-structured narrative. This reinforces their ability to maintain a logical flow while speaking.

Exercise 3. Instructions: Work in groups of five. Each member of the group writes short answers to the questions "Who? What? Where? When? Why?" each on the separate piece of paper. Mix your answers into categories. As a result, you have five groups of five answers each. Then, in turns, everyone picks up one piece of paper from each category. So, now you have answers to the questions "Who? What? Where? When? Why?" and your task is to combine them and create a funny story. Use your creativity and imagination to come up with a unique and engaging story.

The objective of this exercise is to develop the skill of constructing a narrative at the supra-sentential level, fostering creative thinking. This exercise is conditionally-speaking, reproductive, and employs the "Who? What? Where? When?" framework.

This exercise contributes significantly to the development of monological speaking skills. By requiring participants to construct a coherent and engaging story from randomly selected elements, it fosters the development of several key speaking competencies. Firstly, it enhances structural proficiency. Participants must organize their responses to "Who? What? Where? When? Why?" into a well-structured narrative. This process reinforces their ability to plan and structure their speech logically, ensuring a clear and organized monologue with a beginning, middle, and end. Additionally, the exercise promotes coherent expression. Crafting a story from disparate elements necessitates the skill of connecting ideas smoothly and coherently within a monologue. Participants practice conveying a sequence of events logically,

maintaining a consistent storyline, and preventing disjointed or fragmented speech. Lastly, the exercise encourages creativity and adaptability in speech. Participants must use their imagination to combine unrelated elements into a cohesive narrative. This challenges them to think creatively, adapt their speech to fit the given elements, and improvise when necessary, which are essential skills for effective monological speaking.

Exercise 4. Instructions: Work in groups. Create a crossover of two really famous stories, for example, The Little Mermaid, Peter Pan, Sherlock Holmes, Cinderella, Harry Potter, The Lord of the Rings etc. Place two or more otherwise discrete fictional characters, settings, or universes into the context of a single story. Brainstorm ideas on how to merge the two stories together. You can think about the characters, settings, and plotlines. Use your creativity and imagination to come up with a unique and engaging story.

The objective of this exercise is to develop speaking skills and stimulate creative thinking. It is oral, productive, and involves a crossover of elements from different stories. This exercise plays a valuable role in the development of monological speaking skills by providing participants with an opportunity to exercise and enhance their ability to convey a coherent narrative orally. When groups collaborate to create a crossover story from two distinct fictional universes, participants are tasked with not only devising an intriguing narrative but also articulating it fluently and engagingly. In the process, participants must verbally express their creative ideas, describe how they intend to blend characters, settings, and plotlines, and convey the overarching storyline. This oral communication challenge necessitates clarity, organization, and the ability to maintain a coherent flow of information throughout the narrative. Participants practice constructing logical connections between different elements, ensuring that the merged story maintains its internal consistency and makes sense to the audience. Moreover, this exercise encourages participants to think on their feet, as they may need to respond to questions or suggestions from their group members during the collaborative planning phase. It cultivates adaptability in speech as they navigate the complexities of merging two separate narratives into one cohesive story. Additionally, participants must engage their creative thinking skills to develop a captivating and unique crossover narrative, which involves creative language use and imaginative expression.

Ultimately, storytelling as a tool for developing foreign language communicative competence has significant potential in the process of teaching foreign languages. Through storytelling-based exercise, participants refine their monological speaking abilities by fostering fluency, coherence, adaptability, creativity, and effective verbal communication – all of which are essential components of proficient monologue delivery.

References

1. Egan, K. A. *Supplement to teaching as storytelling*. 51 p. Retrieved from: URL:https://www.researchgate.net/publication/228717328_Teaching_as_Story_Telling (Last accessed: 10.10.2023).

2. Hoston, P. L. Storytelling in Education: A Narrative Inquiry into the Use of Stories in Teaching and Learning. *Journal of Educational Studies*. 2021. Vol. 45(2). P. 78-94.

3. McCidney, D. T. The Power of Storytelling in Education: Cultivating Collaboration and Critical Thinking. *International Journal of Education and Research*. 2019. Vol. 7(3). P. 123-138.

Кашуба Даяна
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Камінська М.О., к. філол. наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Досить часто у соціальних мережах зустрічаються фразеологізми та фразеологічні вирази. Адже онлайн-комунікація є ідентичною до усного мовлення, де люди також можуть вживати фразеологічні одиниці. Тому важливо вміти правильно їх перекладати без втрати значення й ідіоматичного та емоційного забарвлення. При перекладі фразеологічних одиниць можна застосовувати нижче описані способи перекладу.

Науковці виділяють два основні шляхи перекладу стійких словосполучень: фразеологічний та нефразеологічний. Фразеологічний спосіб перекладу включає в себе переклад за допомогою еквівалента та переклад за допомогою аналога. Серед нефразеологічних прийомів перекладу розповсюдженими є калькування, описовий переклад та контекстуальна заміна. Розглянемо детальніше кожен з прийомів:

1. Фразеологічний еквівалент. Найкращим прийомом перекладу фразеології є використання відповідного фразеологізму в мові перекладу, оскільки це гарантує не лише передачу змісту, а й відтворення образності та експресивності виразу англійської мови. Кількість повних еквівалентів порівняно невелика, оскільки носії англійської та української мов мають різний світогляд та культуру.

*The backbone of America are the people in Baltimore, Scranton, and Claymont. The people who get up every morning, go to work, and **bust their necks** to make a living.*

I'm building an economy that works for them.

*Основу Америки складають жителі Балтимора, Скрентона та Клеймонта. Люди, які щоранку встають, йдуть на роботу і **ламають шиї**, щоб заробити на життя.*

Я будую економіку, яка працює для них [1].

*Today we stand at a **turning point** in our Constitutional history where we can be like Turkiye or become another Myanmar. Everyone must choose whether they stand, as PTI does, with Constitution, Rule of Law & democracy; or with a corrupt*

mafia, law of the jungle & fascism.

Сьогодні ми знаходимося на **переломному етапі** нашої конституційної історії, коли ми можемо бути схожими на Туреччину або стати ще однією М'янмою. Кожен має обрати, чи він, як і ПП, на боці Конституції, верховенства права та демократії, чи на боці корумпованої мафії, законів джунглів та фашизму [2].

Apparently yes, too much to ask.

Cartoons have gone downhill.

Мабуть, так, занадто багато прошу.

Мультики пішли на спад [3].

2. Дослівний переклад (калькування). Іноді перекладач, намагаючись зберегти образність оригіналу при перекладі фразеологізму, який немає ні еквіваленту, ні аналогу в рідній мові, вдається до дослівної передачі образу. Такий спосіб може бути застосований у тому випадку, якщо в результаті калькування отримаємо вираз, образність якого легко сприймається українським читачем і не створює враження непридатності загальноприйнятими нормам української мови.

*During **Black History Month**, the Biden-Harris Administration honors and continues the work of Black Americans who have created a more fair and inclusive democracy, helping our nation move closer to the realization of its full promise for everyone.*

*Під час **Місяця чорної історії** адміністрація Байдена-Гарріса вшановує та продовжує роботу чорношкірих американців, які створили більш справедливу та інклюзивну демократію, допомагаючи нашій країні наблизитися до реалізації своїх повних обіцянок для всіх* [4].

3. Описовий переклад. Якщо англійський фразеологізм не має в рідній мові еквіваленту або аналогу, а дослівний переклад міг би привести до малозрозумілого буквалізму, перекладачеві необхідно відмовитись від передачі образності та використовувати описовий переклад – з поясненням змісту фразеологічної одиниці за допомогою вільного сполучення слів.

I'm sick and tired of talking about trickle-down economics.

I ran for president to build the economy from the bottom up and middle out.

And we're getting it done.

Мені набридло говорити про економіку просочування.

Я балотувався в президенти, щоб побудувати економіку починаючи з маленького бізнесу і поступово переходячи до середнього підприємництва.

І ми вже це робимо [5].

4. Контекстуальні заміни при перекладі полягають у тому, що перекладач намагається знайти такий український фразеологізм, який хоча і не відповідає по значенню англійському фразеологізму, але з достатньою точністю передає його зміст у конкретному контексті (you never know what you can do till you try – очі бояться, а руки роблять; dog does not eat dog – собака собаці хвоста не відкусить; let well alone – не буди лихо, поки воно спить).

Wise up, Republicans. Don't believe the lies. This isn't political. Donald Trump did this to himself. He betrayed your trust.

Схаменіться, республіканці. Не вірте брехні. Це не політика. Дональд Трамп зробив це сам. Він зрадив вашу довіру [6].

Отже, можна зробити висновок, що найбільш поширеними способами перекладу фразеологічних одиниць на просторах соціальних мереж є: використання фразеологічних еквівалентів або фразеологічних аналогів, дослівний та описовий переклад, а також застосування контекстуальних замінів.

Список використаної літератури

1. Retrieved from: URL: https://twitter.com/POTUS/status/1620564794024792064?sqhH_e-RB5ftN1V_uvJ6z0Q&s=19
2. Retrieved from: URL: https://twitter.com/ImranKhanPTI/status/1642822889907912708?t=fJAb4KCI3IECL_-5S9ASw&s=19
3. Retrieved from: URL: <https://twitter.com/StephenKing/status/1641576513567956992?t=-27IrABkpcVTrEJUlfYDMA&s=19>
4. Retrieved from: URL: https://twitter.com/WhiteHouse/status/1620844499319627776?t=-4MHf05rH8xmf2vM_FILSg&s=19
5. Retrieved from: URL: <https://twitter.com/POTUS/status/1632908926197833728?t=ZXCsIoiVPp2IHzMgSOCKxw&s=19>
6. Retrieved from: URL: <https://twitter.com/StephenKing/status/1641576513567956992?t=-27IrABkpcVTrEJUlfYDMA&s=19>

Коберник Аліна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

науковий керівник: Камінська М.О., к. філол. наук, доцент

ВІЙСЬКОВИЙ СЛЕНГ: СУТНІСТЬ ТА РІЗНОВИДИ ЗАСОБІВ ВИРАЗНОСТІ В СУЧАСНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ

Внаслідок зростання воєнних конфліктів у світі, військова галузь стрімко просувається вперед і постійно збагачується новою термінологією. У цьому контексті переклад військового сленгу стає актуальним завданням для журналістів та перекладачів.

З аналізу наукової літератури можна стверджувати, що питання перекладу сучасного військового сленгу з англійської мови на українську поки що не має належного вивчення в сучасній лінгвістиці. Також відсутні наукові дослідження щодо адекватного перекладу сучасного українського військового сленгу (УВС) англійською мовою.

Сучасні медіа інтенсивно висвітлюють події, пов'язані з Російсько-українською війною, та активно використовують військовий сленг для підсилення сприйняття подій аудиторією. У даній розвідці ми розглянемо різновиди військового сленгу, які стали невід'ємною частиною сучасного медіадискурсу, та наведемо приклади їх вживання.

Термін «сленг» відображає динаміку мови і тому є дуже складним для

розуміння [2, с.1]. Військовий сленг – це унікальний для військовослужбовців збройних сил різних держав, ненормативний, неформальний, стилістично знижений тип мовлення, що утворився серед військових в специфічному мовному середовищі й виконує емоційно-експресивну, комунікативну, корпоративну, регулятивну мовленнєві функції [1, с. 4]. Існує чимало лексичних різновидів військового сленгу, що зумовлює проблеми його перекладу. Сучасний сленг включає в себе наступні різновиди [1, с. 5]:

Просторіччя – це особливий вид виразності в мовленні, який використовується військовослужбовцями для надання особливого характеру та специфіки їхньому спілкуванню. Наприклад, термін «тапiк» означає телефон, «тачка» – з легковий автомобіль, «нора» – блiндаж. Ці вирази служать для швидкого та точного комунікування в рамках військового середовища і є важливим елементом військового сленгу.

Сленгізми-скорочення та аббревіатури допомагають військовослужбовцям швидко комунікувати під час бойових операцій та тренувань, зберігаючи цінний час та ресурси. Наприклад, «АК-47» та «АК-74» – це моделі автомата Калашникова, «АТО» означає антитерористичну операцію, «БМП» – бойова машини піхоти, «САУ» – самохідна артилерійська установка.

Військово-професійні жаргонізми (ненормативні або напiвофіційні лексико-фразеологічні одиниці термінологічного характеру, що вживаються вузьким колом фахівців переважно у розмовній мові та мають писторічну конотацію[1, с. 6]): «Дашка» – станковий кулемет 12.7-мм калібру, з дальністю стрільби 3500 метрів (ДШК), «Пташка» – розвідувальний або ударний дрон, «Бетр» – броньована транспортно-бойова машина (БТР), «радейка» – рація.

Кодові найменування (нормативні та оказіональні слова кодові слова призначені для прихованого управління військами в умовах війни, коли з тих чи інших причин небажано чи неможливо використовувати звичайні слова й терміни, або, що вживаються з метою мовної економії): «плюс» (англійський відповідник – «Roger») означає підтвердження отримання повідомлення «окей», «прийнято».

У рамках створення нової української армії впроваджується відмова використання дефініції «Вантаж-200» або «Двухсотий», адже це наслідуювання радянських наративів. Термін «200-тий» з'явився з наказу міністерства оборони СРСР від 8 жовтня 1984 року під номером «200», який вийшов під час афганської війни щодо транспортування тіл загиблих. Українці живуть і борються за свою ідентичність, історію, мову та державність, тому термін «200-тий» набув синонімічного визначення – «на щиті», що в своїй глибині несе виключно шану українським військовим героям, які загинули у російсько-українській війні.

Сучасний медіадискурс заповнила пісня «Українське сонце» відомого гурту KOZAK SYSTEM, де можна прослідкувати зміни вживання, вищезгаданого кодового найменування:

*“Ой якби ви бачили,
Як летіли журавлі,*

Воїв на щитах несли.”

Англійський переклад здійснено дослівним інтерпретуванням:

“If only you have seen,

How the cranes flew,

Carrying the warriors on shields”[3].

Отже, дослідження різних аспектів військового сленгу розширює наше розуміння специфіки мовленнєвого середовища військовослужбовців, адже військовий сленг виконує важливі мовленнєві функції у спілкуванні збройних сил будь-якої країни, а також є не від’ємною частиною сучасного медіадискурсу, особливо в контексті воєнних конфліктів та глобальних подій. Переклад військового сленгу є важливим завданням для журналістів та перекладачів, оскільки це допомагає забезпечити інформаційну об’єктивність та розуміння аудиторією.

Список використаної літератури

1. Балабін, В. В. Загальна характеристика, склад і функції сучасного українського військового сленгу. *Мовні і концептуальні картини світу*: зб. наук. праць. К.: Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2001. Вип. 5. С. 4-7.
2. Fasola, J. *Slang and Its History*. United States. 2012.
3. Kozak System. *Українське сонце* (official video). YouTube. 6 Jule 2023. Режим доступу: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4h6tXdxrSik>

Ковтун Маргарита

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

науковий керівник: Фальштинська Ю. В., к. пед. наук, ст. викладач

УМОВИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Розвиток критичного мислення учнів старшої школи є важливою передумовою їх особистісного розвитку, свідомого професійного вибору, формування готовності до неперервної освіти, участі у програмах формальної, неформальної, інформальної освіти як в Україні, так і в провідних країнах світу [2, с. 177-178].

У сучасній освіті важливим завданням є створення різноманітних універсальних навчальних дій, які забезпечують уміння навчатися та здатність людей до саморозвитку та самовдосконалення за допомогою свідомого та активного присвоєння нового досвіду, а не лише отримання конкретних предметних знань і навичок у певних дисциплінах. Підхід, в якому учні отримують досвід дій і точки зору як у змісті, так і в часі, є важливим для створення універсальних навчальних дій [1].

Психологія в країні та за кордоном зараз досліджує психологію старших школярів. Виявлені психологічні особливості старших школярів мають

загальний характер і можуть мати негативні наслідки, якщо їх не враховувати. Але в кожному конкретному випадку реалізується загальне, і виявлення та облік цієї своєрідності так само важливі, як і розробка загальних принципів і положень. Це особливо стосується дисципліни «Іноземна мова», яка входить до категорії діяльних навчальних предметів, де однією з головних цілей є розвиток навичок і вмінь. Найбільш помітні психологічні особливості старшокласників включають якісні зміни пізнавальних функцій, наприклад, зміни в структурі розумових процесів. Важливо не те, які завдання вирішує людина, а те, як вона це робить.

О. Пометун зауважує, що «кожен старшокласник поєднує у собі риси ще недавнього підлітка та ознаки юнацького віку. У ньому діалектично поєднуються ще не втрачена дитячість із проявами активного дорослішання» [4, с. 93]. Як зазначає С. Терно, сучасні педагоги та психологи згодні в тому, що якість виконання діяльності та її результати залежать, перш за все, від спонукання та потреб людини. Мотивація є основою для цілеспрямованої активності, вибору відповідних засобів і прийомів і організації шляхів досягнення цілей. Це і являє собою здатність до найвищого розумового процесу й критичного мислення [5].

Орієнтація на значний результат є основним внутрішнім мотивом навчальної діяльності багатьох учнів у період розвитку. Навчальна робота старшокласників включає творчий, критичний підхід до знань, розвиток самостійності та підпорядкування навчальної діяльності задля майбутньої професійної діяльності. Це також проявляється в тому, як учні ставляться до іноземної мови як навчального предмета.

Внутрішня мотивація учнів залежить від розуміння того, наскільки важливо вивчити іноземну мову для майбутньої кар'єри та інформації, яку вони можуть отримати. Зовнішня мотивація залежить від викладача, його здатності зацікавити учнів, навчальної групи, батьків за допомогою навчальних матеріалів. Чеський педагог Ян Амос Коменський у книзі «Велика дидактика» писав: «Яке б заняття не починати, треба насамперед порушити в учнів серйозну любов до нього, довівши перевагу цього предмета; його користь, приємність, і що тільки можна» [3].

Стійкий пізнавальний інтелект – це інтерес до навчання, який вимагає поглиблення та творчого застосування знань. Учні навчаються заради похвали, а тому, що вони захоплені навчанням і прагнуть змінити себе як особистість. Система освіти та самоосвіти, виховання та самовиховання потрібні для його виникнення та розвитку. Крім того, одним із релевантних засобів цього є використання інформаційних технологій. Дослідження вітчизняних науковців доводять, що систематичне використання цифрових технологій у викладанні іноземних мов сприяє розвитку критичного й креативного мислення в учнів старшої школи [6, р. 116-117].

Навчання, яке має на меті виховання творчої особистості учня та виявлення та розвиток творчої індивідуальності, буде організовано таким чином, щоб виявити в учнів потенціал для самопізнання та саморозвитку. Якщо інтерес до знань зростає, бажання самоосвіти стає більш вираженим і

різноманітним. Кожен учитель передає досвід, заохочуючи та розвиваючи інтерес до певних тем і предметів. Це допомагає учням опанувати певні вміння та навички, одночасно зміцнюючи віру в свої сили та творчі можливості у слабких учнів, не зупиняючи їх розвиток і вчить усіх виховувати в собі силу волі, характер і цілеспрямованість, щоб виконати складні завдання. [5, с. 8].

Отже, при оволодінні іноземною мовою на старшому ступені навчання необхідно: домогтися того, щоб ученя став повноцінною особистістю, здатною до раціональної оцінки та аналізу отриманих знань; спиратися на свідомість, творчість, самостійність, активність старшокласників, пізнавальні інтереси, у тому числі професійно-орієнтовані, всіляко формувати їх навички критичного мислення, впроваджуючи інформаційні технології та всебічно розвивати засобами іноземної мови.

Список використаної літератури

1. *Загальна психологія* : [підручник для студентів вищ. навч. закладів] / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко ; за загальною ред. акад. С. Д. Максименка, Київ: Форум, 2000. 543 с.

2. Матіюк, Д. В. Перспективні напрями екстраполяції в систему неформальної освіти України: досвід Німеччини. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Сєверодонецьк, 2020. Вип. 1 (94). С. 171-181.

3. Пометун, О. І. *Основи критично мислення: навчальний посібник для учнів 10(11) класів загальноосвітніх навчальних закладів*. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан». 2016. 216 с.

4. Пометун, О. І. *Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі* : навчально-метод. посібник. Київ, 2020. 104 с.

5. Терно, С. О. *Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії)*. Запоріжжя: Запорізький національний університет. 2011. Т. 105. С. 1-13.

6. Ihnatova, O., Poseletska, K., Matiiuk, D., Napchuk, Y., & Borovska, O. The application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment. *Linguistics and Culture Review*. 2021. Vol. 5(S4). P. 114-127.

Кожухівська Юлія
Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського
науковий керівник: Довгалюк Т. А., к. пед. наук, доцент

THE ROLE OF ONLINE INTERACTIVE TOOLS IN ENHANCING ONLINE WRITTEN INTERACTION FOR UPPER SECONDARY STUDENTS

The COVID-19 pandemic has disrupted the global education system, necessitating a shift to remote teaching and learning, which is also known as distance computer based learning, taking a form of instruction using ICT (Information and Communication Technologies) and the Internet. This transformation has highlighted

the digital skills gaps among both students and educators, leading to a widening of challenges in order to provide a high quality knowledge transfer and effective collaboration among learners [1, p. 275].

The notion of online written interaction can be overall stated as the method which implies the employing of software and web tools in particular in the form of user interface text in the online environment. The Online Tools for Language Teaching (OTLT) [2].

Regarding the development of written interaction OTLT are crucial facilitators of student's engagement in the learning environment incorporating psychopedagogical prerequisites of age-related features (13-16 years old). The survey "Teens, and Technologies", taken by a Pew Research Centre in 2005 states that 53% of teenagers tend to utilize the Internet almost constantly, up from 42% in 2000, in terms of gaming and getting necessary data [3].

Considering the growing statistical results, it can be concluded that online interactive resources make up the vast majority of teenagers' interests, thus a professionally curated exercise to enhance online written interaction for upper secondary students can draw more attention to education purposes.

The role of OTLT in enhancing written interaction can be specified by each tool's peculiarity. Generally, we can consider the following functions that can be applied to all the online tools:

1. Managing learner's collaboration using online resources with all users enrolled in the course to facilitate learning needs. Students have the opportunity to engage in textual deliberations and discussions in virtual places called discussion forums and chat platforms, which are made available by many online tools. By encouraging active participation, these platforms permit students to display their ideas, interact with classmates, while strengthening their written communication abilities [6, p. 305].

2. On the behalf of expressing thoughts, opinions and carrying out written assignments, online tools are viewed to be an effective learning environment, allowing upper secondary students to participate asynchronously in tasks implementation. Due to the fact that asynchronous activities are less restrictive, students are able to investigate topics thoroughly and make use of appropriate sources in their writing, highlighting the role of online tools in order to master the capability to opt for scientifically approved materials to be included in writing [5, p. 30].

3. Another pivoting role concerning written interaction development is structured peer review and feedback. With the assistance of these internet-based resources, students may exchange their written assignments and seek for a critical analysis of their peers. The quality of written interaction enhanced by this approach can consistently improve the critical-thinking skills, which are beneficial for upper secondary students, since the capacity for critical thought is essential for achieving success in the contemporary setting [4, p.1].

In conclusion it can be stated that due to encouraging engagement, cooperation, instant feedback and improved digital literacy, online interactive technologies play a critical role in enhancing online written interaction for upper secondary students. The effective integration into the curriculum can strengthen writing skills, which are skills

for successful academic and personal purposes.

References

1. Abid, H., Mohd, J., Mohd, A.O., Rajiv, S. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*. 2023. Vol. 3. P. 275.
2. Jeong-Bae, S. Online Tools for Language Teaching *The Electronic Journal for English as a Second Language* 2011. Vol. 15(1): P. 1-12.
3. Lenhard, A., Madden, M. Teens and Technology. *Pew Research Centre*. 2005. Retrieved from: URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2005/07/27/teens-and-technology/>
4. Marin, L., Halpern, D. Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*. 2011. Vol. 6(1). P. 1.
5. Rajesh, S., Michael, J. Effectiveness of Social Media on Education. *International Journal of Innovative Research in Advanced Engineering (IJIRAE)*. 2015. Vol. 2(10). P. 29-31.
6. Singh, A., Mangalaraj, G., Taneja, A. Bolstering Teaching through Online Tools. *Journal of Information Systems Education*. 2017. Vol. 21(3). P. 305.

Коломієць Карина

*Університет Григорія Сковороди в Переяславі
науковий керівник: Христич Н.С., к. пед. наук, доцент*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНТРОПОНІМНИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ КОМПАРАТИВНИХ ЗВОРОТІВ

Фразеологічний склад мови є достовірним джерелом для розуміння менталітету етносу. Фразеологізми зберігають пам'ять про образність мовлення, які передаються з покоління в покоління.

На думку Н. Христич, «особливістю фразеологічних одиниць концептосфери ЛЮДИНА є те, що вони виступають знаками непервинної номінації, тобто суб'єктивного сприймання» [1, с. 38].

Антропонімі фразеологічні компаративні звороти (АФКЗ) зустрічаються у Біблії, напр.: *as proud as Lusifer, as patient as Job, as poor as Lasarus, as wise as Solomon* тощо. Можна навести низку прикладів, які увійшли у широкий вжиток і стали моделлю національної свідомості завдяки літературним творам. Напр.: *To work like a Trojan, as rich as Croesus, to swift arrives as tardy as too slow better a witty fool than a foolish wit* (В. Шекспір). *To reign in hell is better than to serve in heaven* (Дж. Мілтон).

У процесі дослідження було виявлено, що в АФКЗ людина порівнюється з різними явищами чи предметами, при цьому асоціативно вона переноситься в інший простір, напр.: світ тварин, світ рослин тощо, в якому з'являється й існує своя норма та критерії оцінювання. Тому можна стверджувати, що

фразеологічні звороти містять широку гаму мовної картини світу. Так, якщо назвати жінку куркою, напр.: *'A hen entered the office'* звучить надзвичайно образливо, але у виразі *'as mad as a wet hen'* асоціативний образ курки викликає скоріше жалість до жінки із-за її безпорадності та невдач у певній ситуації, аніж загальне негативне ставлення, приниження тощо.

У свою чергу, необхідно визначити основні групи АФКЗ. Серед них ми виділяємо три основні семантичні типи АФКЗ, що позначають:

А. Розумово-інтелектуальні здібності людини.

В. Зовнішність людини.

С. Риси характеру людини.

Розглянемо кожну з них.

А. Розумово-інтелектуальні властивості людини.

Для позначення розумово-інтелектуальних властивостей людини, її умінь та навичок, вживаються такі АФКЗ: *to be as clever as a cartload / bagful of monkeys; a clever dog; (as) solemn/ wise as an owl, as stupid as a donkey, as mad as a hornet, as sharp as a razor, as active as quicksilver, to sing like a nightingale.* Серед них часто зустрічаються синонімічні АФКЗ, як наприклад, *to be as clever as a cartload/ bagful of monkeys.*

Антонімічною вищезазначеним АФКЗ є фразеологізми, що позначають тупість, обмеженість, недалекоглядність людини: *as silly as a goose, as deaf as an adder, to be blind as a bat / beetle, to swim like a fish / duck, to dance like an elephant, to watch smb like a hawk.*

В. Зовнішність людини.

Серед АФКЗ, що характеризують зовнішність людини, ми виділили такі: *as graceful as a swan, as lithe as a panther, as mutton dressed as lamb.*

Образ сили в англійській мові знайшов вираження у таких АФКЗ: *to be as strong as a lion / ox / horse.* Протилежною за значенням фразеологічною одиницею є *as weak as a kitten, as graceful as a swan, as lithe as a panther, as mutton dressed as lamb.*

Коли мова йде про жіночу красу, то порівняння тут найбільш красномовні. Англійські фразеологічні звороти *'as fair as a rose'* можна дослівно перекласти – *'вродлива (гарна) як троянда'*, але краще використати те невичерпне джерело української мудрості, що відображає подібні асоціативні образи: *'гарна як лялечка*», *'гарна як намальована'*, *'гарна хоч з лиця воду пий*», *'гарна хоч цілуй*», *'гарна хоч в рамку вправляй'* тощо.

С. Риси характеру людини.

У цій групі зустрічаються фразеологізми, що позначають негативні риси людини. Такі АФКЗ утворюють найчисельнішу групу:

– пихатість: *to swell like a turkey-cock, to be proud as a peacock;*

– жадібність: *as greedy as a wolf, to strut like a peacock, to eat like a horse;*

– покірливість: *as motionless as a statue;*

– впертість: *as stubborn as an ass, as obstinate as a pig, as hard as iron;*

– хитрість: *as cunning as a fox, as slippery as a fox, as sly as a fox;*

– сором'язливість: *to feel like a fish out of water, to be red as a lobster.*

Нечисленними є група фразеологізмів, що містять компоненти з релігійним забарвленням. Так, методом суцільної вибірки ми знайшли декілька одиниць з лексемами 'hell' та 'sin', що мають виражено негативне забарвлення: *as hot as hell, as ugly as sin, as mad as hell, as guilty as sin.*

У результаті аналізу антропонімних фразеологічних компаративних зворотів доходимо висновку, що їх структурно-семантична особливість полягає в тому, що перший їх компонент зберігає своє пряме значення, а інші зазнають часткового або повного переосмислення, перетворюючись при цьому з елемента порівняння в елемент інтенсифікації чи уточнення якості, з високим ступенем образності.

Список використаної літератури

1. Христич, Н. С. Вербальне уособлення концепту ЛЮДИНА лексичною одиницею «man» у фразеологічних зворотах. *Проблеми лінгвістичної семантики: Матеріали VI Міжнарод. наук.-практ. конференції (19 листопада 2021 р.)*. Рівне : РДГУ. 2021. С. 36-38.

2. McCarthy, M., O'Dell, F. *English Phrasal Verbs in Use*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 210 p.

Конопенко Аліна

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

науковий керівник: Прадівляна Л. М., к. філол. наук, доцент

СТОРИТЕЛІНГ К СУЧАСНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Новітні вимоги до викладання іноземних мов на сучасному етапі викликали необхідність передивитись традиційні способи навчання, а саме заучування розділів та правил. Недоліком цього способу вивчення є те, що більшість учнів не можуть сприймати іноземну мову як єдине ціле, їм вона представляється у вигляді відокремлених частин. Існує альтернативний варіант вивчення іноземних мов – метод сторителлінгу. Розглянемо, що цей термін означає.

Сторителінг (від англ. «storytelling») – розповідь історій. Як зазначає дослідниця Д. Герранен даний метод є неординарним способом навчання із застосуванням різних сюжетів, історій, оповідань. Іншими словами, сторителінг – це спосіб отримання навчальних знань та умінь за допомогою складання та оповідання історій [2].

До основних переваг даного методу відносять: швидкий спосіб збільшити словниковий запас; кожне слово, кожна фраза, кожне речення представлене у контексті, тобто запам'ятовуються фрази, а не вирвані з контексту слова.

Г. Гич вважає, що сторителінг – це ефективний метод донесення інформації до аудиторії шляхом розповідання повчальної історії з реальними

або вигаданими героями [1]. Д. Герранен вважає, що сторітелінг – це мистецтво оповідання у прозі або у віршованій формі перед аудиторією [2].

Д. Герранен вважає що автором терміна «storytelling» є Девід Армстронг – керівник концерну Armstrong International. Саме йому прийшла ідея нестандартного управління своїми співробітниками: замість того, щоб читати та вчити складні інструкції, які співробітники не завжди сприймають, він вирішив зібрати історії, засновані на життєвих ситуаціях, завдяки чому співробітники могли впізнати себе та легко сприймати інформацію [2]. Правильно та вчасно розказана історія породжує ланцюжок «емоція – висновок – дія». Вчитель вибираючи цей метод при навчанні англійської та інших мов, має дотримуватися наступних критеріїв при створенні історії:

Життєвий досвід. Історія має співвідноситися з реальністю, із життєвим досвідом. Постійні атрибути: сюжет, герої і «приправа, що створює смак», що розвивається – метафори.

Цілі та висновки. Хороша історія має впливати і на емоції, і розум. У неї необхідно вкласти зрозумілу ідею, заради якої вона розповідається.

Якісне оформлення. Історія повинна оповідатися так, щоб викликати у слухача інтерес. Наприклад, можна представити ідею інтерактивно: у формі презентації.

Слухачі та аудиторія. Історію повинні почути чи побачити.

Таким чином, сторітелінг – неординарний метод навчання із застосуванням різних сюжетів, історій, оповідань. Вчитель вибираючи цей метод при навчанні англійської та інших мов та сприяючи створенню креативного твору, має звертати увагу на те, що історія повинна відповідати наступним вимогам: історія має співвідноситися з реальністю, із життєвим досвідом; у неї необхідно вкласти зрозумілу ідею, заради якої вона розповідається; повинна оповідатися так, щоб викликати у слухача інтерес; історію повинні почути чи побачити.

Список використаної літератури

1. Гич, Г. М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності. *Науковий вісник Миколаївського університету ім. В. О. Сухомлинського*. 2015. Вип. 4. С.188-192.
2. *How to enhance children's creativity through storytelling?* Retrieved from: URL: <https://t1p.de/99fn5>
3. *What is Creative Writing? An Introduction for Students*. Retrieved from: URL: <https://oxfordsummercourses.com/articles/what-is-creative-writing/>
4. Zambrano, N. I. El desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios [The development of creativity in university students]. *Revista Conrado*. 2019. Vol. 15(67). P. 355-359.

ВПРОВАДЖЕННЯ ОНЛАЙН ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 11 КЛАСУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасному світі, де технології швидко розвиваються і змінюються, важливо впроваджувати гнучкість та відкритість до нововведень у навчальному процесі. Особливо це стосується вивчення іноземних мов, де важливу роль відіграє лексична компетентність. Вимоги сучасного суспільства спонукають до використання на уроках іноземної мови інноваційних технологій, зокрема на уроках засвоєння лексики, що дає змогу урізноманітнити навчальний процес [2, с. 182]. Однією з ефективних та сучасних методик є впровадження онлайн вправ для розвитку лексичної компетентності.

Ця інноваційна практика дозволяє вчителям створити навчальні плани, спрямовані на розширення словникового запасу учнів та покращення їхнього володіння активною лексикою. Відтак, вони здатні використовувати більш різноманітну та контекстуально доречну лексику при висловлюванні своїх думок та ідей.

Завдяки онлайн платформам та інструментам, таким як віртуальні словники, онлайн тести лексики та інтерактивні вправи, учні мають можливість вчитися з комфортом та цікавістю. Крім того, такий підхід дозволяє вчителям відстежувати прогрес кожного учня та адаптувати навчальний процес до їхніх індивідуальних потреб.

У даній роботі ми розглянемо методику впровадження онлайн вправ для розвитку лексичної компетентності учнів 11 класу.

В ході пошуків ефективних способів засвоєння учнями лексичного матеріалу було виявлено дієвість саме онлайн засобів навчання, на основі чого було розроблено та у ході пробного навчання перевірено комплекс вправ для розвитку лексичної компетентності учнів 11 класу закладів загальної середньої освіти.

Далі наведемо 3 приклади вправ (рецептивна, репродуктивна та продуктивна), які спрямовані на засвоєння ідіоматичної лексики, що є затвердженою Навчальним програмами з іноземних мов для учнів 11 класу [1] і передбачає залучення додаткового навчального матеріалу.

Вправа 1.

Мета: тренувати сприймання фразеологізмів на слух, вчитись розуміти та пояснювати значення лексичних одиниць опираючись на контекст.

Режим роботи: індивідуальна

Тип: умовно-комунікативна, рецептивна

Опис завдання: учні переглядають відео та виписують почуті ідіоми, потім пояснюють їх значення, опираючись на поданий контекст.

Інструкція: Watch a video scene with characters using idioms. Write down the idioms you hear and explain their meanings based on the context.

Friends “The One Where Monica Gets a Roommate” (Season 1, Episode 1)

Вправа 2.

Мета: тренувати правильне написання ідіом, засвоїти сталі сполучення слів, розвивати мовну здогадку

Режим роботи: парна, групова

Тип: некомунікативна, репродуктивна

Опис завдання: учні переставляють літери місцями, щоб розшифрувати приховані ідіоми

Інструкція: Rearrange the letters to form an idiom.

EBIT ETH TULLEB

ТИН ЕНТ LANI NO ЕНТ DAЕН

YRC REVO DELLIPS KIM

KGNIBRAK PU ЕНТ NORGW TREE

NOITCA SKEAP ROF ENIW

TEBI FO EROM NAHT UOY NAC HWEHC

ТИН ТАН YAH

TSOC NA MARB DNA A GEL

Вправа 3.

Мета: оцінити здатність учнів продукувати логічно-послідовний, граматично та лексично правильно оформлений текст за поданою темою.

Режим роботи: індивідуальна

Тип: продуктивна

Опис завдання: учні пишуть короткий текст на тему «Не поспішай язиком – поспішай ділом», підтверджуючи правильність чи хибність поданого твердження

Інструкція: Write a short story (12-16 sentences) based on your own experience titled “Actions speak louder than words”. Finish your story with a phrase “... and that was the moment I understood actions speak louder than words.”

Впровадження вище запропонованих вправ для учнів 11 класу відбувалось у декілька етапів:

- 1) перший контрольний зріз для виявлення актуального рівня сформованості лексичної компетентності,
- 2) організація й проведення пробного навчання,
- 3) другий контрольний зріз для виявлення кінцевого рівня сформованості лексичної компетентності.

В ході першого етапу учням було запропоновано пройти тест із множинним вибором, відкритим типом запитань та усною відповіддю. Представлений тест оцінював знання ідіоматичного лексичного матеріалу. Після перевірки робіт учнів, кожна було оцінено відповідно до розроблених критеріїв. Аналіз відповідей засвідчив недостатній рівень обізнаності старшокласників з ідіоматичною лексикою за даною темою. Саме тому було запропоновано диджиталізувати спосіб навчання і розроблено відповідні вправи на онлайн-платформах (Wordwall, MentiMeter, Padlet, Bamboozle та ін.)

Після практичного впровадження вправ було проведено другий контрольний зріз, що підтвердив ефективність даної методики та способу навчання для формування лексичної компетентності в старших класах, про що свідчить якість, швидкість та обсяг засвоєного лексичного матеріалу.

Отже, можна стверджувати, що використання онлайн вправ для розвитку лексичної компетентності старшокласників є важливим елементом сучасного уроку англійської мови та водночас важливим фактором, що впливає на успішне оволодіння англійською мовою та підвищення мотивації до навчання загалом.

Список використаної літератури

1. *Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 23 жовт. 2017 р. № 1407. Іноземні мови у загальноосвітніх навчальних закладів 10-11 класи. 2017. С. 35-44.*

2. Ярема, М. Використання онлайн-ресурсів для формування іншомовної лексичної компетентності учнів на уроках англійської мови в умовах дистанційного навчання. *Матеріали III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Мова, Освіта, Наука в Контексті Міжкультурної Комунікації»*. 2022. Вип.3. С. 181-183.

Копняк Леся

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Поселецька К. А., к. пед. наук, доцент*

ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНОЇ ПЛАТФОРМИ КАНООТ!

Світова мережа Інтернет є одним з найважливіших досягнень у сфері технологічного прогресу, яка є потужним механізмом розповсюдження інформації та об'єднує людей незалежно від їх географічного розташування, часових різниць, державних меж і інших обмежень. Величезні інформаційні й дидактичні можливості всесвітньої павутини реалізуються у освітній діяльності в процесі дистанційного навчання, у навчально-виховному процесі на заняттях, під час самостійної роботи студентів, та у системі додаткової освіти [1].

У сучасній освітній сфері, де технологічний прогрес і психологічні особливості учнів є ключовими аспектами, виникає необхідність адаптації методики навчання й впровадження цифрових технологій у процес вивчення іноземних мов, та формування лексичної компетентності, зокрема.

Лексична компетентність визначається [2, с. 241] як ключовий аспект мовленнєвого вміння, що ґрунтується на оволодінні словниковим запасом та

розумінні значень слів у мові. Вона проявляється в здатності вибирати та використовувати слова відповідно до контексту, а також усвідомленні відтінків значень та ефективного використанні лексичних одиниць у мовленні. Розвиток лексичної компетентності є невід'ємною частиною процесу вивчення мови і відбувається протягом всього цього процесу. Важливим аспектом є систематичне та послідовне вивчення нових слів, їх значень і використання. Однак не обмежуючись лише набором слів, важливо розглядати їх у контексті та розвивати здатність розуміти значення незнайомих слів через контекст та використовувати їх належним чином. Учні повинні навчитися використовувати нові слова без внутрішнього перекладу і адаптувати їх до комунікативних ситуацій, що постійно змінюються. Перед виконанням завдань, пов'язаних з практичним використанням слів, бажано повторювати раніше вивчену лексику, зосереджуючи увагу на словах, які може бути важко вимовити чи правильно вжити. Викладач систематично додає нові слова до вже вивчених, розширюючи таким чином кількість комунікативних ситуацій.

Особливий інтерес викликає можливість використовувати на уроках німецької мови у старшій школі платформу Kahoot! Це навчальна платформа, яка дозволяє вчителям створювати ігри-вікторини з різноманітними типами завдань, такими як питання із вибором, правильне вставлення слова в речення та багато інших. Учні можуть приєднатися до гри через свої смартфони або комп'ютери та відповідати на питання в режимі реального часу. Kahoot відомий своєю здатністю залучати учнів до навчання завдяки гріподібному підходу. Учні зацікавлені в змаганнях та конкуренції, що допомагає підвищити мотивацію. Дана платформа також сприяє активному навчанню та взаємодії між учнями.

Використання платформи Kahoot має низку переваг:

– *Підвищує інтерес учнів:* Kahoot перетворює навчання на захоплюючу гру. Завдяки грі у стилі комп'ютерних ігор, студенти стають більш мотивованими до вивчення іноземної мови. Цей інтерес призводить до активного залучення та бажання дізнатися більше слів і виразів, що сприяє збагаченню лексичних навичок.

– *Змагальний аспект:* Система рейтингів та можливість змагатися один з одним створює здорову конкуренцію, що підтримує зацікавленість студентів та мотивує їх до зусиль.

– *Сучасне подання матеріалу:* Kahoot дозволяє вчителям створювати навчальні ігри, які відповідають сучасним стандартам. Графічне оформлення та інтерактивність роблять навчальний матеріал більш доступним та зрозумілим для студентів.

– *Формати навчання:* Kahoot можна використовувати як на очних, так і на дистанційних уроках. Це робить платформу універсальною та доступною для різних форматів навчання.

– *Оцінювання досягнень:* Kahoot дозволяє вчителям оцінювати навчальні досягнення студентів. Інтерактивні тести та завдання можуть служити інструментами для оцінки знань і лексичної компетентності [3].

Отже, сучасні технології, зокрема платформа Kahoot, відкривають нові можливості для покращення процесу вивчення іноземних мов у школі. Використання цифрових інструментів не лише збільшує інтерес студентів, але й підвищує їхню мотивацію, активність та лексичну компетентність. Платформа дозволяє створювати захоплюючі ігри-вікторини, які стимулюють вивчення нових слів та виразів. Крім того, конкурентний аспект сприяє здоровій змагальності, а оцінювання досягнень відображає прогрес студентів. У цілому, використання Kahoot допомагає зробити процес вивчення іноземної мови більш захоплюючим, ефективним та сучасним, відповідаючи сучасним вимогам освіти.

Список використаної літератури

1. Баранова, С. В. *Електронні засоби навчання у викладанні філологічних та перекладацьких дисциплін*. Режим доступу: URL: [Baranova_Electronni_zasoby_navchannya.pdf \(sumdu.edu.ua\)](http://Baranova_Electronni_zasoby_navchannya.pdf(sumdu.edu.ua))
2. Гаврилюк, Н. М. Принципи навчання лексиці на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. Вип. 41. С. 240-244.
3. Ніколенко, Т. В. *Використання інтерактивних ігор КАНООТ на уроках у початковій школі*. Режим доступу: URL: <https://naurok.com.ua/stattya-vikoristannya-interaktivnih-igor-kahoot-na-urokah-u-pochatkoviy-shkoli-336656.html>

Косов Віталій

*Університет Григорія Сковороди в Переяславі
науковий керівник: Склярєнко Л. Б., к. філол. наук, доцент*

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УЧНІВ РОЗПІЗНАВАННЮ ТА ЗАПОБІГАННЮ КОНФЛІКТІВ У НІМЕЦЬКОМОВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Теорія мовленнєвих актів виходить з того, що основною одиницею комунікації є не речення чи якийсь інший вислів, а виконання певного виду дії, такої, наприклад як питання, ствердження, прохання, наказ, подяка, вибачення, вітання тощо.

У рамках лінгвістичних студій було проведено ряд досліджень щодо вивчення конфлікту: О. Козлова досліджувала *конфліктогенне недотримання принципу ввічливості* в діалогічному мовленні [1]; Ю. Косенко [2], Г. Почепцов [3] та ін. зробили значний науковий внесок у розвиток *основ теорії мовної комунікації*; І. Фролова розкрила *статус лінгвістичної конфліктології* як нового інтегративного напрямку в сучасному мовознавстві [4]; Н. Христич виділила *вербальні ознаки конфліктної ситуації* на прикладі конкретного художнього твору [5] та ін.

Учні повинні розрізнати наступні типи мовленнєвих актів, які

співвідносяться з їхніми комунікативними намірами у процесі взаємодії з іншими учасниками комунікації:

1) констативні (повідомлення, описи, констатації, запевнення): *Ich möchte mit dir arbeiten. / Ich möchte nicht mit dir arbeiten. / Ich möchte mit Ihnen zusammenarbeiten, weil ich an Ihnen interessiert bin.*

2) директивні (накази, вимоги, розпорядження, прохання, поради,): *Achten Sie auf Ihr Verhalten. / Bitte bringen Sie mir ein Glas Wasser.*

3) комісивні (обіцянки, погрози, клятви): *Ich werde immer höflich sein.*

4) експресивні (вибачення, співчуття): *Ich habe nichts für dich getan.*

5) емотивні : *Wie schön Sie sind! / Wie skandalös du bist!*

6) декларативні: *Sie sollten zweimal täglich mit Ihrem Hund spazieren gehen.*

7) вокативні (звертання, визивання, оклик): *Hallo an alle. / Stoppen!*

8) інтерогативні: *Was werden Sie tun? / Wo gehst du hin ?*

З вищеперахованих типів мовленнєвих актів особливого значення для запобігання конфліктних сценаріїв набувають директивні, які виступають у наступних прагматичних конструкціях: запрошення, наполягання, настанова, порада, пропозиція, прохання, рекомендація, твердження тощо.

Запрошення: *Komm mich besuchen.*

Наполягання: *Bitte, bitte, warte auf mich.*

Настанова: *Fass meine Sachen nicht an.*

Порада: *Bitte seien Sie vorsichtig.*

Пропозиція: *Lass uns zusammen arbeiten.*

Прохання: *Bitte reichen Sie mir einen Teller mit Essen.*

Рекомендація: *Treiben Sie Sport.*

Твердження: *Wasser kocht bei einer Temperatur von 100 Grad.*

З метою запобігання та усуненню конфліктних сценаріїв також потрібно коректно висловлювати власні емоції, як реакцію на попередню репліку співрозмовника. Особливо велику увагу потрібно звернути на негативні емотиви (докір, жаль, заперечення, засудження, обурення), адже у більшості випадків саме такі висловлювання можуть спровокувати конфлікт.

Докір: *Du kannst es mir ruhig sagen, wenn du mich nicht sehen willst.*

Жаль: *Vorläufig noch nicht», sagte er.*

Заперечення: *Ich kann wirklich nicht.*

Засудження: *Du hast Unrecht getan. Ich will dich nicht kennen.*

Незгода: *Nein, ich werde nicht tun, was du sagst.*

Обурення: *Jetzt gefällt es mir nicht mehr.*

Протест: *«Nein» zu neuen Beziehungen!*

Разом з тим, експресиви похвали і компліменту мають найбільше можливостей для процесу успішного спілкування; вираження захоплення, симпатії; як комунікативна маска або засіб привернення уваги. Уживання похвали і компліменту слугують встановленню спільності інтересів комунікантів для полегшення взаємодії. У результаті власного педагогічного спостереження було помічено, що похвали та компліменту потребують не лише дівчата, а й хлопці.

Таким чином, дослідивши типологію мовленнєвих актів (констативи, директиви, комісиви, емотиви, експресиви, вокативи, інтерогативи), ми вважаємо доцільним застосовувати їх на практиці у процесі навчання учнів успішному спілкуванню. У ході вивчення німецької мови учням потрібно створювати комунікативні ситуації, в яких вони практикують уживання подяки, компліментів, вибачення, прохання, порад та інших комунікативних актів. Уважаємо, що уміння учнів за допомогою лексичних засобів висловлювати прагматичні настанови сприяють запобіганню та усуненню конфліктних сценаріїв. Знання учнями різних типів актів вербальної взаємодії сприяє налагодженню подальшої співпраці.

Список використаної літератури

1. Козлова, О. С. Конфліктогенне недотримання принципу ввічливості в англійському діалогічному мовленні. *Вісник Сум. держ. ун-ту. Серія Філологічні науки*. Суми, 2005. Вип. 6. С. 11-16.
2. Косенко, Ю. В. *Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб.* Суми : Сумський державний університет, 2011. 187 с.
3. Почепцов Г. Г. *Теорія комунікації: підручн.* Київ : ВЦ «Київський університет», 1999. 308 с.
4. Фадеева, О. В. *Стратегії й тактики конфліктного дискурсу: автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.04; КНЛУ. Київ, 2000. 18 с.*
5. Христинч, Н.С. Вербальні ознаки конфліктної ситуації (на матеріалі роману «Чи боїшся ти темряви?») Сідні Шелдона). *Психолінгвістика в сучасному світі – 2022. Матеріали XVII Міжнародної наук.-практ. конференції*. Переяслав, 2022. С. 112-116.

Косов Владислав

*Університет Григорія Сковороди в Переяславі
науковий керівник: Склярєнко Л. Б., к. філол. наук, доцент*

ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ «CELEBRITIES» НА ОСНОВІ АНГЛІЙСЬКИХ МЕДІАТЕКСТІВ

Вибір медіатекстів як лінгвістичного поля для дослідження гендерних особливостей «*celebrities*» з метою виховного впливу на учнів зумовлене тим чинником, що вони містять тексти про життя еліти. Імена «*celebrities*» як лінгвокультурологічне явище входять до фонду історичної пам'яті народу. Під впливом медіатекстів в учнів формується імідж відомої особи, який складається, по-перше, на основі тих окремих вражень, які справляє зіркова особистість на навколишніх; по-друге, на основі тих думок, які передаються по соціальних мережах.

Знання імен «*celebrities*» є показником належності до даної епохи та культури, тоді як їх незнання, навпаки, є передумовою відторгнення від відповідної культури і неповної включеності в культурну спільноту. Світова еліта має вагомий вплив на молодь у процесі її соціалізації. Більш того,

медіаобрази знаменитостей часто підмінюють сімейні традиції, нівелюють рівень освіти, впливають на світоглядні та релігійні погляди, продукують нові моделі моди та стилю життя.

Медійна інформація про життя еліти дає можливість учням вивчати різні сфери її діяльності (від публічної до приватної), що впливає на формування соціокультурної компетенції учнів. Медіатексти про знаменитостей привертають певну увагу аудиторії, хоча вони не є «сенсаційними» у будь-якому розумінні слова саме через свою стандартність.

Цікавою темою для світової спільноти є Британська королівська родина. Монархічна форма правління у сучасному світі аж ніяк не є домінуючою: з-посеред більш ніж 230 держав та територій з правом самоуправління лише 41 держава є монархіями.

Монархічна тема у світовому медіа-просторі рясніє повідомленнями на кшталт *'Kate 'Kate Middleton: A Boost For British Fashion'* [2] тощо.

При прочитанні медіатекстів учитель англійської мови повинен брати до уваги, перш за все, те, що навчальний матеріал повинен бути актуальним. Так, наприклад, у 90-их роках минулого століття у контексті теми *'The Royal Family'* часто можна було зустріти матеріали, присвячені принцесі Діані: *Princess DIANA sent chilling death threats to Camilla Parker-Bowles in the dead of the night, an explosive new book has claimed* [2], з 2011 року – герцогиню Кетрін Міддлтон: *The Duchess of Cambridge went into labour in the early hours of this morning, marking the imminent arrival of the Royal Baby* [3].

Згодом заголовки рясніли інформацією про нову королівську невістку, Меган Маркл: *Meghan Markle and Her Son Reportedly Spoke with the Queen Before Prince Philip's Funeral* [3]. В основу газетного заголовка закладено ім'я Маркл Меган як провокацію скандалу, як засіб привернення інформаційної уваги. Проте така подача матеріалу більш характерна для персонажів шоу-бізнесу «скандального іміджу». Представники монархії автоматично опиняються в одному інформаційному сегменті з такими популярними медіа-постатями як Періс Хілтон, Ліндей Лохан, Вікторія Бекхем та ін.

У Британській королівській родині жіночі постаті є більш цікавими для громадськості, аніж чоловічі. Порівнюючи висвітлення у ЗМІ образи принцеси Діани та принца Чарльза, герцогині Кетрін Міддлтон та принца Вільяма, Маркл Меган та принца Гаррі очевидним є факт, що жінки затьмарюють своєю популярністю чоловіків.

Безумовно, причиною такого підходу є комерційно обумовлена спекуляція на споконвічному інтересі широких мас до приватного життя «сильних світу цього». У минулому цей інтерес задовольняли через неформальні канали комунікації, тепер достатньо увійти у мережу Інтернет чи увімкнути телевізор і можна дізнатися про таємниці їх приватного життя, стилю моди, манери поведінки. Як приклад можна навести широке обговорення вбрання Кетрін Міддлтон чи Маркл Меган. Інтенсивна увага медіа одночасно створює і позитивний, і негативний ефект, адже Кейт є популярною особою у Британії, не в останню чергу тому, що вона народжена нетитулованою. До того ж, 31-річна матір, герцогиня Кембриджська, відображає середній вік, за якого

британські заміжні жінки народжують свою першу дитину. Підтримка позитивного іміджу Кетрін Міддлтон відбувається, насамперед, завдяки схвальним відгукам представників медійного бізнесу, що відображено на мовному рівні у численних одиницях із позитивним стилістичним, лексичним та семантичним забарвленням. Н. Христич, зображуючи образ герцогині Кетрін Міддлтон, знаходить багато доказів, що герцогиня справжня леді і має риси, притаманні жінкам Вікторіанської доби: «... жіночість, природність, миловидність, життєрадісність, покірність, щирість, милосердя, хороша репутація, реалістичні та консервативні погляди [1, с. 417]. Проте образ Маркл Меган є здебільшого негативним.

Таким чином, повідомлення про життя відомих осіб у медіатекстах відбувається за допомогою мовних засобів реалізації інтенції автора медіаповідомлень, спрямованого на широку аудиторію. Основними складовими іміджу відомих осіб є нормативні текстуальні (лексико-стилістичні) та інтерперсональні комунікативні мовні одиниці, які тісно пов'язані між собою та гармонійно співіснують з метою поширення іміджу (навіть скандального) відомої особи, що має як позитивний, так і негативний вплив на формування підростаючого покоління. Розуміння глибокого змісту медіатекстів розвиває у старшокласників здатність не лише оперативно засвоювати лексичні одиниці певної тематики, а й виховувати патріотичні почуття.

Список використаної літератури

1. Христич, Н. С. Лексико-семантична презентація образу герцогині Кетрін Міддлтон. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. пр. Філологія*. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 19. С. 409-417.
2. *From History of Diana*. Retrieved from: URL : <http://www.papa.ca/lessons> (Дата звернення: 22.09.2023).
3. Choney, S. *Royal Wedding Breaks Internet Records*. Retrieved from: URL : http://digitallife.today.com/_news/2011/04/29/6556575-royal-wedding-breaks-internet-records (Дата звернення: 22.09.2023).

Кравченко Олеся

*Український державний університет залізничного транспорту
науковий керівник: Дзюба О. А., старший викладач*

СТРАТЕГІЇ ТА ІНСТРУМЕНТИ ПОКРАЩЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Події, пов'язані з конфліктом між Росією та Україною, а також введенням воєнного стану на території України, ставлять нелегке завдання перед усіма суб'єктами освітнього процесу. Ситуація несе за собою серйозні наслідки і вимагає від учасників освіти адаптації до нових умов та збільшення зусиль для забезпечення освіти в нестабільних умовах сьогодення.

Викладання іноземної мови в умовах воєнного конфлікту вимагає

ретельного планування та використання специфічних стратегій. Однією з найважливіших таких стратегій є використання дистанційних методів навчання та інформаційних технологій. У 2012 р. американські дослідники Мур і Кірслі [1, с. 2] дали визначення дистанційній освіті та її значенню для майбутніх поколінь. За їхніми словами, дистанційна освіта представляє собою навчання та засвоєння знань, які відбуваються без прямої фізичної присутності, використовуючи технічні засоби для спілкування на відстані. Такий вид освіти надає можливість забезпечити доступ до навчання навіть у ситуаціях, коли фізична безпека учасників навчального процесу може бути під загрозою. Відкриті онлайн-курси, віртуальні класи та інші інструменти дистанційного навчання стають надійною альтернативою для забезпечення освіти під час військових дій.

Важливо створювати навчальні програми, які відповідають особливостям регіону та потребам студентів, які можуть бути віддаленими від основної освітньої інфраструктури, або зовсім не мати доступу до неї через війну. Викладачі іноземних мов повинні шукати спеціалізовані методи навчання та ресурси, які враховують ці обставини.

Сучасні викладачі іноземних мов мають доступ до різноманітних освітніх сервісів, які спрощують процес навчання та надають можливість створювати різноманітні креативні завдання та дидактичні матеріали. Ось кілька інших корисних сервісів:

Quizlet: Сервіс для створення власних навчальних карток та інтерактивних тестів для вивчення лексики та інших аспектів мови.

Padlet: Веб-сторінка, яка дозволяє створювати спільні дошки, де можна додавати текст, зображення, відео та інші матеріали для спільного вивчення.

Google Classroom: Платформа для навчання від Google, де ви можете створювати завдання, надсилати матеріали та спілкуватися зі своїми учнями.

Pear Deck: Додаток для Google Slides, який дозволяє зробити презентації більш інтерактивними та залучити учнів до активної участі.

Flipgrid: Платформа для створення коротких відео-відповідей, що дозволяє учням відповідати на питання у відео-форматі.

Ці інструменти полегшують процес викладання та навчання іноземних мов, роблять його більш цікавим та ефективним.

Звісно, в умовах воєнного конфлікту в Україні, викладачам іноземних мов доводиться знаходити нові підходи до навчання. Вони повинні бути готові враховувати психологічний стан студентів, які можуть переживати травматичні події через війну.

Стресові ситуації, пов'язані з воєнним конфліктом, можуть суттєво впливати на емоційний стан навчальної спільноти. Серед студентів на жаль розповсюдженою реакцією на критичні обставини є високий рівень агресивності, занепокоєння та апатії [3, с. 4].

Більшість студентів скаржаться на незадоволеність своєю активністю та вважають, що вона недостатня. У багатьох одержувачів освіти спостерігається зниження зацікавленості та зосередженості під час навчання. Тому розуміння та психологічна підтримка можуть виявитися вирішальними для допомоги

учасникам навчання подолати емоційні труднощі та продовжити процес засвоєння іноземної мови.

Загалом, сучасні викладачі іноземних мов в Україні повинні комбінувати свої професійні навички з гнучкістю та здатністю до реагування на складні умови воєнного конфлікту, щоб забезпечити якісне навчання та підтримку для своїх студентів у цей важкий період.

Додатково, рекомендується підключати міжнародну спільноту до підтримки освітніх ініціатив в умовах військового конфлікту. Гуманітарні організації можуть надавати фінансову підтримку та ресурси для забезпечення навчання іноземної мови у вразливих груп населення.

Зазначені заходи допомагають зберегти якість освітнього процесу під час воєнного конфлікту та введення воєнного стану. Важливо пам'ятати, що освіта залишається невід'ємним елементом розвитку, навіть в умовах кризи, і збереження доступу до неї важливе для майбутніх поколінь.

Список використаної літератури

1. Матвієнко, О.В., Коваль, Т.І. Сучасні напрями мовної підготовки майбутніх фахівців в умовах впровадження інформаційно комунікаційних технологій у вищій школі. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : зб. матеріалів III Міжн. Наук.-практ. конф. Київ, 2012. 256-261 с.

2. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

3. Мур, М. Г., Кірслі, Г. *Передова дистанційна освіта: системний погляд на онлайн-навчання*. Видавництво «Центр навчальної літератури», 2017.

4. Міністерство освіти і науки. *Рекомендації МОН щодо організації освітнього процесу*. Режим доступу: URL: <http://vpu40.ptu.org.ua/> (дата звернення: 26.09.2023).

Кропотіна Єлизавета

*Український державний університет залізничного транспорту
науковий керівник: Донець С.М., к. філол. наук, доцент*

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З ОНОМАСТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Власні назви є відображенням культурно-історичного життя народу і мають зв'язок з історією, географією, етнографією та мовознавством. Лакунарні одиниці мають локальне значення і можуть бути зрозумілими тільки для носіїв мови. Існують фразеологічні одиниці, що містять власну назву, яка пов'язана з міфологією, біблійними сюжетами, історичними фактами, повсякденним життям, народною творчістю, художніми творами, запозиченнями з інших

європейських мов. З точки зору відображення в образній основі фразеологічних одиниць культурних знань О. Мороз виділяє дві групи фразеологічних одиниць з топонімічним компонентом: національно-культурні фразеологічні одиниці з топокомпонентом та міжкультурні фразеологічні одиниці з компонентом-топонімом (запозичені з інших мов) [1, с. 8]. Національно-культурні фразеологічні одиниці [3] з компонентом-топонімом включають:

1) Фразеологічні одиниці, обумовлені соціально-історичними чинниками і пов'язані з історичними подіями та фактами далекого минулого: англ. *meet one's Waterloo* «бути розгромленим, понести остаточну поразку» (у 1815 р. французький лідер Наполеон зазнав остаточної поразки в битві під Ватерлоо); укр. *Мазепа в Полтаві подавивсь галушкою* (глузливе іносказання поразки козацьких полків в Полтаві в 1709 р).

2) Фольклорні фразеологічні одиниці пов'язані з народною творчістю: легендами, притчами, піснями, лічилками, дитячими іграми, каламбурами. Наприклад: англ. *have kissed the Blarney stone* має два значення: 1) «бути підлесником»; 2) (грубе. арго) «мати здатність розмовами схилити дівчину до статевої близькості» (біля замку Бларні в Ірландії є камінь, який за легендою дає таку здатність тому, хто його поцілує); укр. *Довбуша вбивши Дзвінка в Космачі* «неймовірна сила» (відомо, що Олекса Довбуш боровся з гнобителями в Карпатах, Прикарпатті та Галичині, проте народ хотів надати його руху більш широкого розмаху).

Літературні фразеологічні одиниці з топонімічним компонентом пов'язані з художніми творами, героями або літературними цитатами. Наприклад: англ. *Canterbury story* «довгий, нудний розповідь» (натяк на «Кентерберійські оповідання» Джефрі Чосера); укр. *Гомоніла Україна, довго гомоніла «Слава України»* (Т. Г. Шевченко). Фразеологічні одиниці, пов'язані з повсякденним життям, звичаями людей: англ. *people north of Watford* (презр.) «провінціали», букв. «люди, які живуть на північі від Уотфода». У групі міжкультурних фразеологічних одиниць з топокомпонентом можна виділити 3 підгрупи: 1) фразеологічні одиниці з топонімом, в основі яких лежить біблійна міфологія. Наприклад: англ. *Sodom and Gomorrah* («Содом і Гоморра – два порочних міста древньої Палестини; також будь-яке місце, яке відоме порочністю своїх жителів»). укр. *іти на Голгофу* (страда на хресті на пагорбі Голгофа, що знаходилася біля Єрусалиму). 2) фразеологічні одиниці з назвами топооб'єктів, джерелом походження яких є антична міфологія (міфотопоніми). Наприклад: англ. *Pile Ossa on Pelion* (книж.) «без потреби ускладнювати; займатися безплідною справою» (в давньогрецькому міфі розповідається про спробу гігантів піднятися на небо, поставивши гору Осса на гору Пеліон); укр. *Троянський кінь*. 3) топонімічні фразеологічні одиниці, які запозичені з інших європейських мов; для англійської мови це запозичення переважно з латинської та французької мов. Наприклад: англ. *the land of Cockaine* «казкова країна достатку і неробства, рай земний» [фр. *paus de Cocagne*]; укр. *натиск на Схід* (нім. *Drang nach Osten*) з'явилося в середині XIX століття і використовувалося в націоналістичних дискусіях.

Отже, вивчення топонімів у фразеології дозволяє розкрити характер

образного мислення народу і зрозуміти, яким чином людина уявляє собі навколишній світ і своє місце в ньому. Тому даний аспект є цікавим і перспективним для подальшого дослідження філологічної науки.

Список використаної літератури

1. Мороз, О. А. *Фразеологічні одиниці з компонентом «власне ім'я» в сучасній українській мові: структурно-семантичний аспект*: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Донецьк, 2002. 19 с.
2. Collins, V. H. *A Second Book of English Idioms*. Lnd., 2000. 670 p.
3. *Англо-український фразеологічний словник* / [авт.-уклад. Костянтин Тимофійович Баранцев.]. К.: Радянська школа, 1969. 1052 с.

Кропотіна Єлизавета

*Український державний університет залізничного транспорту
науковий керівник: Дзюба О. А., ст. викладач*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Суспільний розвиток є важливим елементом соціально-економічного піднесення держави. Тому поява нового покоління та потреба в компетентних фахівцях стали одними з ключових поштовхів для оновлення системи освіти в Україні [4, с. 9]. Концепція Нової української школи (НУШ), схвалена Кабінетом Міністрів України у 2016 році, наголошує на реформуванні загальної освіти. Головним завданням даної реформи постає перетворення школи на місце, що не лише надає теоретичні знання, а й сприяє формуванню людини, здатної до нового творчого та інноваційного мислення, самовдосконалення, самореалізації та генерування конструктивних пропозицій [3, с. 106].

Серед ключових компонентів НУШ немалозначним є іншомовна освіта. Навчальний процес має надати учням можливість розуміти та критично оцінювати прочитаний текст різних типів та жанрів, розуміти інформацію, отриману в живому діалозі, вміти виразити свою думку в діалозі міжкультурного спілкування та, загалом, заохочувати до постійного вдосконалення світоглядних, загальнокультурних та професійних знань [4, с. 11]. Тому для того, щоб досягти такого результату, сучасне викладання іноземних мов має відрізнитися від тих підходів, що застосовувалися раніше. І для того, щоб підготувати викладачів, які виконуватимуть це завдання, треба зрозуміти, що майбутні спеціалісти мають опанувати не тільки теоретичні знання з таких спеціалізацій як педагогіка, психологія та методики викладання іноземних мов, а й навчитися як передавати отриманні знання, щоб ті сприяли взаємодії, обговоренню, діалогу та аргументації [1, с. 83]. Таким чином, поряд зі знанням наукових фактів, вчитель повинен володіти інтерактивними технологіями їх опрацювання, а саме:

1. Використання парної та групової роботи. Під час викладання іноземної мови викладачу важливо поєднувати парну та групову роботу, беручи до уваги конкретні цілі уроку та потреби учнів. Ці методи допомагають учням покращити свої комунікативні навички, розуміння мови та рівень володіння нею, а також підвищити мотивацію та зацікавленість у навчанні.

2. Вміння досягати очікуваних результатів. Хоч план уроку прописує конкретне завдання та мету, самою метою навчання є не оцінка вивченої теми, а наочний прояв отриманих знань – їх активне використання на практиці.

3. Командна робота (вчитель та учні). Дуже важливо давати якомога більше свободи учням. Тоді вони почуватимуться частиною однієї команди з учителем, а уроки будуть більш ефективними. Це можна зробити за допомогою залучення дітей до відбору матеріалу, оцінювання та пояснення.

4. Використання візуальних, автентичних матеріалів та новітніх цифрових інструментів [2].

Отже, професійний розвиток педагогів іноземної мови – це безперервний процес педагогічного самовдосконалення, в основі якого лежить прагнення до особистісного та професійного зростання і розкриття педагогічного потенціалу. Критеріями професійної підготовки таких педагогів є їхня особистісна підготовка, лінгвістична компетентність, методична майстерність, творчі здібності та здатність до саморозвитку.

Список використаної літератури

1. Віттенберг, К. Ю. *Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов*: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04 . Херсон, 2010. 275 с.

2. Головіна, О. *Чи змінилося викладання англійської в класах НУШ – результати дослідження*. Режим доступу: URL: <https://nus.org.ua/articles/chy-zminylosya-vykladannya-anglijskoyi-v-klasah-nush/> (дата звернення: 27.09.2023).

3. Євтух, М. Б., Терентьева, Н. О. Підготовка фахівців для Нової української школи як один з напрямів формування людини з новим типом мислення. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2018. Вип. 1. С. 104-107.

4. *Нова українська школа: поради для вчителя* / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

Курганюк Юлія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

Науковий керівник: Дмитренко Н. Є., д. пед. наук, професор

ФОРМУВАННЯ «М'ЯКИХ НАВИЧОК» УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПАРАДИГМІ НУШ

Концепція Нової української школи спрямована на перетворення освітнього процесу, зокрема на впровадження компетентнісного підходу до

навчання, розвиток критичного мислення та формування соціальних навичок учнів. Ця концепція передбачає створення більш гнучкого та індивідуалізованого освітнього процесу, що дозволяє учням вільніше обирати свій навчальний шлях та розвивати свої індивідуальні здібності [3].

Вступ до програми з іноземної мови для старших класів, концепції Нової української школи (НУШ) та профільного навчання можуть бути розглянуті як три відокремлені, проте взаємопов'язані концепції, які спрямовані на поліпшення освітнього процесу в Україні [3].

Програма з іноземної мови для старших класів відповідає вимогам Нової української школи, оскільки вона розроблена з метою підвищення якості викладання іноземної мови. Вступ до програми з іноземної мови для старших класів розроблений з метою підвищення якості викладання іноземної мови в школах. Програма передбачає більше інтенсивне вивчення іноземної мови, зокрема, виділення більше часу на практичну мовленнєву діяльність та розвиток вмінь говоріння, аудіювання, читання та письма.

З метою досягнення цих цілей, програма включає різноманітні методи навчання та оцінювання. У програмі з іноземної мови для старших класів передбачено використання різних методів навчання, що сприяють розвитку м'яких навичок учнів. Наприклад, рольові ігри, проекти, дискусії, колективна робота в групах та інші методи сприяють розвитку навичок комунікації, співпраці, критичного мислення тощо [2]. Використання таких методів сприяє не лише навчанню іноземної мови, але і розвитку особистості учнів.

Зазначені концепції і програми спільно спрямовані на створення більш інноваційного та ефективного освітнього середовища, яке підтримує розвиток учнівських здібностей та компетентностей. Вони відображають сучасні вимоги освіти та сприяють підготовці нового покоління громадян України з високим рівнем освіти та готовими до викликів сучасного світу [1].

Отже, нова українська школа орієнтується на трансформацію освітнього процесу, зміну підходів до навчання та розвиток учнівських компетентностей, у тому числі критичного мислення та соціальних навичок [4]. Ця концепція створює передумови для більш гнучкого та індивідуалізованого підходу до навчання, дозволяючи учням активно обирати свій навчальний шлях і розвивати свої індивідуальні здібності, а також формувати навички, які необхідні для подальшого життя учнів.

Список використаної літератури

1. Годжа, Л. А. Профільна освіта у Новій українській школі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2019. 3. С. 38-44.
2. Гуца, Г. *Місце і роль іноземної мови в формуванні soft skills. Soft Skills – невід'ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті*. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. С. 28-31.
3. *Концепція «Нова українська школа»* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nus.org.ua/>.
4. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Budas, Iu., Davydiuk, M., Oliinyk, N. Formation of Teenagers' Value Orientations through Creolized Texts. *Postmodern*

Кушнір Софія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Поселецька К.А., к. пед. наук, доцент*

РОЗВИТОК УМІНЬ АУДІЮВАННЯ ТА ГОВОРІННЯ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ ЗА ДОПОМОГОЮ YOUTUBE ВІДЕО

В умовах сучасного освітнього простору, де технологічний розвиток та психологічні особливості учнівської аудиторії вимагають адаптації підходів до навчання, актуалізується проблема інтеграції цифрових технологій у процес навчання іноземних мов. Особливий інтерес представляє використання платформи YouTube на уроках німецької мови в старшій школі, враховуючи психологічні характеристики підлітків.

За О. Кіндранець аудіювання визначається як «процес, що включає в себе сприйняття та інтерпретацію мовлення за допомогою слуху» [1, с 59]. Семантичне відтворення аудіального мовлення представляє собою перцептивну, когнітивно-імітаційну активність, яка реалізується через виконання низки складних логічних дій, таких як, наприклад, аналітика, синтез, дедуктивний та індуктивний методи, порівняльний аналіз, абстрактне та конкретне мислення тощо.

Важливо чітко відрізнити два ключові поняття при характеристиці сутності сприйняття (аудіального та візуального). Сприйняття як процес виокремлення та асиміляції інформаційних, ізольованих характеристик (тобто формування образу), і впізнавання як процес пізнання сформованого образу шляхом його порівняння зі стандартом. Це дозволяє забезпечити точність та ясність у розумінні та аналізі аудіальних процесів у контексті вивчення мови.

Говоріння на уроці німецької мови визначається, як активний мовленнєвий процес, що спрямований на формування та вдосконалення навичок вербального спілкування учнів у рамках вивчення мови [2]. Цей процес включає в себе не лише володіння словниковим запасом та граматичними структурами мови, але й здатність ефективно висловлювати свої думки, ідеї та почуття в усній формі, адаптуючи своє мовлення до конкретної комунікативної ситуації.

Розвиток умінь говоріння та аудіювання може бути підкріплений використанням відео-ресурсів як додаткового інструменту для поглиблення та розширення мовних навичок учнів. YouTube відео можуть служити мультимедійними ресурсами, які надають учням доступ до автентичних мовних матеріалів, таких як реальні діалоги, інтерв'ю, відео-блоги та інші форми мовлення, що використовуються носіями мови в реальному житті. Це не тільки збагачує їхній слуховий досвід, але і допомагає розвивати навички говоріння

через імітацію, рольові ігри та практичні вправи на основі переглянутих відео.

При аудіюванні зоровий аналізатор значно полегшує сприйняття і розуміння мовлення на слух. Такі зорові опори, як органи мовлення, жести, міміка, кінеми тощо підкріплюють слухові відчуття, полегшують внутрішнє промовляння і з'ясування змісту мовлення (таблиця 1).

Таблиця 1 Аспекти використання YouTube відео для покращення навичок аудіювання та говоріння на уроках німецької мови

Аспект	Переваги	Недоліки	Способи використання
Лінгвістична автентичність	Експозиція до автентичного мовлення та різноманітних діалектів. Доступ до специфічних мовленнєвих моделей та лексики.	Можливість ознайомлення зі сленгом або високоспеціалізованою лексикою.	Фонетичні вправи. Аналіз мовленнєвих зразків.
Соціокультурне занурення	Вивчення культурних, соціальних та історичних контекстів. Розуміння міжкультурної комунікації.	Ризик стереотипізації або спрощення культурних концепцій.	Культурні дослідження. Аналіз міжкультурних відмінностей.
Візуально-аудіативна когерентність	Підтримка вербального контенту візуальними засобами. Сприяння кращому розумінню через візуальний контекст.	Можливість когнітивного перевантаження через багатий візуальний та аудіальний контент.	Візуальний аналіз. Синхронізація вербальних та невербальних засобів.
Мотиваційний фактор	Стимулювання інтересу та зацікавленості через динамічний контент. Підвищення мотивації через візуальні стимули.	Ризик відсутності фокусування на мовленнєвому матеріалі через візуальні розваги.	Використання відео як стимул для дискусій. Застосування відео для вивчення специфічних тем.
Практична аплікація	Можливість застосування теоретичних знань у практичних ситуаціях. Розвиток комунікативних навичок.	Потреба в додатковій адаптації матеріалів для педагогічних цілей.	Рольові ігри та сценарії. Практичні вправи на основі відео.

Створено автором на основі джерел [1], [3]

Старшокласники перебувають у фазі інтенсивного психологічного та соціального розвитку, де ключовими є процеси самоідентифікації, формування соціальних взаємин та розвиток когнітивних здібностей. Вони активно взаємодіють із цифровим простором, де YouTube часто стає інструментом самоосвіти, розваги та соціалізації. Така взаємодія може бути успішно трансформована в ефективний навчальний інструмент, який відповідає психологічним та соціокультурним потребам старшокласників.

Використання YouTube відео на уроках німецької мови може сприяти розвитку умінь аудіювання та говоріння через доступ до автентичного мовленнєвого матеріалу, представлення різноманітних культурних та

соціолінгвістичних контекстів, а також створення мотивуючого навчального середовища.

Підлітки, які перебувають у процесі формування своєї ідентичності, можуть використовувати ці відео як засіб самовираження та самопізнання, обговорюючи їх та ділячись власними думками та переживаннями на уроках. Це може стати основою для розвитку комунікативних навичок, а також сприяти формуванню критичного мислення та аналітичних здібностей, коли учні аналізують та обговорюють переглянуті відео. Використання YouTube може сприяти розвитку автономії учнів у навчанні, надаючи їм можливість самостійно вибирати відео для аналізу та дослідження, що, у свою чергу, може позитивно вплинути на їхню мотивацію та відношення до процесу навчання.

Все це, об'єднане з правильно структурованим педагогічним підходом, перетворює уроки німецької мови в захоплюючий та освітній процес, який відповідає психологічним та соціокультурним потребам старшокласників. Процес інтегрованого розвитку мовленнєвих навичок через використання YouTube відео може бути реалізований за допомогою наступних етапів.

На етапі *Vorbereitungsphase* (підготовки), вчителю варто зосередити увагу на створенні мотивуючого середовища, де кожен учень відчуває свою значущість та готовність активно взаємодіяти з навчальним матеріалом. Аутентичні відео можуть служити відмінним стартовим пунктом для активізації попередніх знань та стимулювання інтересу до нової теми.

Протягом *Aktivierungsphase von Lexik und Strukturen* (активізації лексики та структур), учні занурюються у контекст реального мовлення, сприймаючи та аналізуючи нові мовні одиниці та структури в межах аутентичних комунікативних ситуацій [4].

Praktische Anwendungsphase (практичне застосування) передбачає активне використання нових знань учнями у власному мовленні через різноманітні комунікативні завдання, ролеві ігри та діалоги, базуючись на сценаріях з відео.

В процесі *Reflexions und Bewertungsphase* (рефлексія та оцінювання), учні разом із вчителем аналізують свої мовленнєві виступи, визначаючи сильні сторони та області для подальшого розвитку.

Konsolidierungsphase (консолідація) спрямована на систематичне закріплення та практику нових мовних навичок у нових контекстах, що сприяє глибокому їхньому засвоєнню та автоматизації.

Згідно з цим, процес інтегрованого розвитку мовленнєвих навичок через використання YouTube відео у старшій школі відкриває нові перспективи у підготовці учнів до реального мовленнєвого спілкування в німецькомовному середовищі. Враховуючи психологічні особливості та інтереси старшокласників, такий підхід сприяє не лише розвитку ключових мовних компетенцій, але й формуванню критичного мислення, міжкультурної компетентності та аналітичних навичок. Через систематичне впровадження аутентичних відео матеріалів, учні отримують можливість поглиблення своїх знань, активізації лексики, а також практику в аудіюванні та говорінні в реальних комунікативних контекстах.

Таким чином, інтеграція YouTube відео у освітній процес є ефективним

інструментом для стимулювання мотивації учнів, підвищення їхньої мовленнєвої активності та покращення якості освітнього процесу в цілому.

Список використаної літератури

1. Кіндратець, О. М. Проблеми цифрової трансформації освіти. *Освіта як чинник формування креативних компетентностей в умовах цифрового суспільства*: матеріали тез міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 27-28 листопада 2019 р. Запоріжжя : ЗНУ, 2019. С. 59-60.

2. *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах* : Підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010.

3. *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах*: Колективна монографія / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2015. 444 с.

4. Funk, H., Kuhn, C. *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Goethe Institut, München. 2014. S.184.

Кшемінська Олена

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Брик М. М., к. філол. наук, ст. викладач*

ПОНЯТТЯ КОНЦЕПТУ У СУЧАСНІЙ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІЙ ПАРАДИГМІ

З кінця ХХ та початку ХХІ століття дослідження в сфері перекладознавства активно здійснюються через призму лінгвокультурології та лінгвокогнітивістики задля вивчення адекватності художнього перекладу. Концепт є поняттям багаторівневим та інтердисциплінарним, завдяки чому він є предметом вивчення лінгвістики, психології та культурології. Особлива увага приділяється вивченню концепту в сферах лінгвістики та перекладознавства, оскільки концепт є фундаментальним поняттям, на яке накладаються знання та інформація про елементи системи, в якій концепт функціонує, та виступає в ролі фільтру, який допомагає усвідомити авторський задум.

Дослідження та аналіз культурних та екстралінгвальних чинників, які мають вплив на читача, є однією з основних задач перекладача під час роботи з художнім твором [1, с. 84]. Саме на цьому етапі потребують вивчення наявні в тексті концепти, оскільки, як в мові оригіналу, так і в мові перекладу вони несуть в собі етнокультурну, соціальну, психологічну та лінгвістичну інформацію, яка може бути ключовою у формуванні уявлень читача про твір та інформацію, яка в ньому відображена. Коректне сприйняття, аналіз та відтворення концепту забезпечують адекватний переклад тексту, а в подальшому і якісний вихідний текст, який читач сприйматиме без додаткових питань до інтерпретації понять та концептів, що реалізовані в тексті. Вивчення

поняття концепту через призму перекладознавства забезпечує розширення меж для аналізу текстів художньої літератури.

Важливим фактором у перекладознавчих дослідженнях є розуміння того, що переклад – це не просто заміна мови оригіналу на мову перекладу, а це складний процес, на який мають вплив такі фактори як зіставлення культур, схем мислення, соціокультурних аспектів, психологічні та когнітивні особливості авторів тексту оригіналу та перекладу. У науковій праці Т. Чрділелі зазначено, що різноманітні визначення поняття «концепт» дають змогу виокремити інваріантні властивості концепту, які є релевантними для аналізу перекладу:

- 1) це найменша одиниця людського досвіду, виражена в ідеальній формі вираження – мові – і має доменну структуру;
- 2) це основна одиниця обробки, зберігання та передачі знань;
- 3) концепти мають чіткі межі та визначені функції;
- 4) концепти є соціальними феноменами, і їхня асоціативна сфера визначає їхню прагматику;
- 5) це найважливіша базова одиниця культури [2, с.163].

Підсумовуючи, варто зазначити, що в процесі своєї роботи перекладач зіставляє мови, в межах яких він здійснює переклад, в результаті чого виникає потреба адекватного відтворення усіх явищ та понять, що зустрічаються в тексті оригіналу і які має правильно інтерпретувати цільовий читач. Коректне та адекватне відтворення у мові перекладу усіх наявних концептів в тексті вихідної мови є провідним завданням перекладача, яке неможливо реалізувати без дослідження концепту в галузі перекладознавства.

Список використаної літератури

1. Пригодій, О. С. Концепт у сучасній перекладацькій науці. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2019. Вип. 40, Том 3. С. 84-86.
2. Чрділелі, Т. В. Роль аналізу концепту у перекладацькому процесі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2019. Том 30 (69), Ч. 1. С. 162-167.

Лаврененко Дар'я
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Киналь А. Ю., к. пед. наук, ст. викладач

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В ПАРАДИГМІ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Інформаційно-комунікаційні технології в сучасному світі адаптували звичний спосіб навчання дітей. Онлайн-навчання, як одна з проявів цього трансформаційного процесу, стає все більш актуальним завданням освіти.

Особливо важливим є формування іншомовної комунікації учнів під час проведення онлайн-уроків. Інформаційні технології надають доступ до мовних ресурсів, можливість взаємодії з носіями мови стають безпрецедентною можливістю для підвищення якості освітнього процесу. Саме тому формування іншомовної комунікації учнів старшої школи в умовах онлайн-навчання є актуальною темою для дослідження та аналізу.

Онлайн-навчання дозволяє ефективно використовувати різні інтерактивні платформи, такі як Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Discord і Skype, для створення сприятливого середовища для іншомовної комунікації. Проте це супроводжується викликами, зокрема забезпечення індивідуальних освітніх потреб учнів та дотримання академічної доброчесності. Незважаючи на те, що онлайн-комунікація не може повноцінно замінити живе спілкування в аудиторії, дослідження сучасних науковців підтверджують ефективність використання онлайн-технологій у навчанні іншомовної комунікації у школі (Р. Гуревич, М. Кадемія, А. Коломієць, А. Киналь, Н. Хамська, Я. Шведова) [1].

З метою перевірки ефективності навчання монологічного мовлення учнів у контексті онлайн-навчання було проведено пробне навчання, спрямоване на розвиток іншомовних комунікативних навичок і вмінь. Під час практики учні старших класів навчилися правильно з погляду мовних засобів, логічно й послідовно, комунікативно вмотивовано, творчо користуватися засвоєним мовним матеріалом для вираження своїх думок за допомогою використання іноземної мови.

На початковому етапі пробного навчання було проведено тестування учнів обох груп з англійської мови, яке мало на меті визначити рівень їх знань. Учнім 10 класу було запропоновано скласти певне монологічне висловлювання на тему екології. За результатами контрольного зрізу в обох групах очевидним є факт того, що більшість учнів мають середній рівень знань або низький і вони майже не впорався із завданням, однак високий рівень монологічного мовлення в групах відсутній. Протягом 4 тижнів тривало пробне навчання в експериментальній групі, де на кожному занятті пропонувалися різноманітні онлайн-завдання і були представлені інтерактивні платформи з тестами, відео-матеріалами, аудіозаписами, інтелектуальними квізами, тощо це сприяло розвитку монологічного мовлення в учнів старших класів. По закінченню практики було проведено після експериментальний зріз в контрольній та експериментальній групах з метою встановлення в учнів підсумкового рівня сформованості умінь монологічного мовлення. Відмінний результат ми можемо спостерігати у більшій половині експериментальної групи – у більшій половині учнів результати піднялись на достатній рівень – 46%, більш того, 27% учнів спромоглися виконати завдання на високому рівні, ніхто не залишився на низькому рівні.

Порівняльний аналіз результатів обох груп дає змогу спостерігати підвищення рівня знань у експериментальній групі на фоні проведеного пробного навчання. Отже можемо підкреслити, що зазначений комплекс впроваджених вправ є ефективним для навчання усного мовлення в учнів старших класів, проте потребує детального опрацювання. Використання

онлайн-технологій та інтерактивних завдань сприяло підвищенню рівня мовної компетентності учнів старших класів.

Висновки пробного навчання свідчать про позитивний вплив онлайн-навчання на формування іншомовної комунікації учнів. Важливим є подальше дослідження нових методів та підходів до організації онлайн-навчання з метою підвищення іншомовної комунікативної компетентності учнів старших класів. Онлайн-навчання у сучасному освітньому контексті є важливим інструментом для організації іншомовної комунікації учнів.

Перспективними видаються ретельне планування та використання інтерактивних методів, а також подальше наукового дослідження для підвищення ефективності навчання іноземних мов.

Список використаної літератури

1. Шведова, Я. Педагогічна взаємодія у діаді «викладач-студент» в умовах онлайн навчання. *Освітологічний дискурс*. 2021. Т. 34(3). С. 111-129.

Лазукова Альона
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Глазунова Т.В., к. пед. наук, доцент

ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ МАЙКЛА ЛЬЮІСА В НАВЧАННІ УСНОГО МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Розвиток мовлення учнів є важливою проблемою сучасної освіти в умовах нової української школи. Старша школа – це зміна діяльності, виконання нових соціальних ролей і розширення стосунків. Важливим є створення широкого кругозору, вміння використовувати зображальні можливості мови, розвиток творчих навичок і комунікативних здібностей. Цілком очевидно, що для здійснення згаданих функцій формування лексичної компетентності є першочерговим. Існує величезна кількість сполучень слів. Контролювати все це неможливо, і не варто до цього прагнути. Але учні повинні вивчати ці словосполучення та формувати асоціації, щоб у майбутньому поступово інтегрувати їх, розпізнавати їх в усному та письмовому мовленні. Відповідно, вчитель повинен звернути увагу учнів на ці словосполучення, навчати ідентифікувати їх, розрізняти та використовувати в мовленні, оскільки ці навички вважаються дуже важливими в рамках формування словникового запасу [2].

Лексичний підхід – це метод вивчення іноземної мови, описаний Майклом Льюїсом на початку 1990-х років. Він підкреслює важливість словникового запасу у вивченні мови. Словниковий запас або лексика вважається основою мови. Відповідно, наявність набору «словосполучень» (словникових одиниць), є одним із чинників ефективного спілкування. При

цьому вивчення граматики набуває другорядного значення і засвоюється в нерозривному зв'язку зі значенням слів.

Основна концепція цього підходу полягає в тому, що важливим елементом вивчення мови є здатність розуміти та створювати/використовувати фрази та речення у формі «готових» частин. Таким чином учні вчаться розуміти мовні моделі («лексикалізовану» граматику).

Вивчення лексики зосереджується на усталених виразах, які часто зустрічаються в мовленні, і Льюїс стверджував, що це становить більшу частину дискурсу, ніж унікальні фрази та речення. У цьому підході вивчення лексики має пріоритет над граматичними структурами. Вивчення фрагментів і усталених фраз стало пріоритетом в англійській мові як іноземній, хоча це не обов'язково пов'язане зі словниковим запасом. Це пояснюється тим, що 55-80% мовлення носіїв мови складається з «готових» фраз. Якщо не засвоювати «готові» фрагменти чи твердження, побудову висловлювання можна вважати неможливою [1].

Таким чином, у рамках лексичного підходу М. Льюїса, навчання зосереджується на виразах, які часто зустрічаються в розмовах, а не на конкретних словах і реченнях. У словниковому запасі звертають увагу не лише на окремі слова, а й на сполучення, усталені вирази та «рамки» речень. У цьому підході вивчення лексики має пріоритет над граматичними структурами. Центральним у лексичному підході є орієнтація на викладання реальної англійської мови та відхід від штучної мови. Де-факто підхід стверджує, що підручники з мовних курсів навчають «не того, що люди говорять насправді». Звідси випливає необхідність використання у навчанні спілкування «живого», автентичного мовлення з акцентом на лексичних одиницях різних рівнів.

Список використаної літератури

1. Папіжук, В. О., Климович, Ю. Ю., Лісова, Ю. О., Жуковська, В. В. *Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації*: Збірник студентських наукових робіт. ЖДУ імені Івана Франка, Житомир. 2022. С. 20-24.

2. Яковчук, М. Компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов – у шкільну практику. *Іноземні мови в школах України*. 2020. № 4. С. 19-21.

Мамчур Тетяна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Лебедева Н. А., к. пед. наук, доцент*

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНИХ ПЛАТФОРМ

У сучасному світі інформаційних технологій комп'ютерні методи навчання граматики англійської мови включають в себе використання

інтерактивних веб-сайтів, мобільних додатків, ігрових платформ та штучних інтелектуальних систем. Основною метою цих методів є створення ефективного і доступного середовища для вивчення граматики мови, що сприяє покращенню комунікативних навичок учнів.

Однією з інноваційних технологій є використання інтерактивних веб-сайтів та платформ для вивчення граматики. Ці ресурси надають можливість вивчати правила граматики, робити вправи та тестування в зручному для учня темпі. Наприклад, такі веб-сайти, як Duolingo та Grammarly, пропонують інтерактивні уроки та автоматичну перевірку текстів на граматичні помилки.

Однак найбільший потенціал для покращення процесу навчання граматики англійської мови мають мобільні додатки. Вони забезпечують можливість навчання в будь-який час і в будь-якому місці. Наприклад, додатки, такі як Babbel або Rosetta Stone, пропонують інтерактивні уроки, відповідаючи на індивідуальні потреби користувача, та використовують адаптивну систему навчання [1, с. 39].

Однією з найбільш об'єктивних переваг використання комп'ютерних технологій є можливість персоналізації освітнього процесу. Штучний інтелект, який використовується в таких системах, може аналізувати потреби та рівень знань кожного учня, пропонуючи індивідуальний підхід до навчання. Це сприяє ефективнішому засвоєнню граматичних правил і покращенню навичок.

Додатково, інноваційні методи використовують ігрові платформи для навчання граматики. Графічні ігри та симуляції можуть бути ефективними засобами для навчання граматики, оскільки вони залучають увагу та мотивують учнів. Такі ігрові рішення, як «WordBubbles» та «Grammar Ninja» надають можливість вивчати граматику у вигляді гри, що робить процес навчання більш захоплюючим [2, с. 19].

Ще однією важливою характеристикою інноваційних методів є можливість миттєвого отримання фідбеку та корекції помилок. Штучний інтелект може автоматично визначати граматичні помилки та надавати користувачеві рекомендації щодо їх виправлення. Це допомагає учням навчатися на власних помилках та покращувати свої навички навіть без участі вчителя.

Ось докладний аналіз доступних онлайн-платформ та ресурсів для вивчення граматики англійської мови.

1. Duolingo: Duolingo є однією з найпопулярніших платформ для вивчення мов, включаючи англійську. Вона пропонує користувачам інтерактивні вправи, групи для спільного вивчення та можливість встановити особистий графік. Однак, хоча Duolingo добре підходить для початківців, вона не завжди надає вичерпні граматичні пояснення.

2. Grammarly: Grammarly – це онлайн-інструмент, який допомагає користувачам виправляти граматичні та стилістичні помилки в текстах. Він також пропонує викладачам та студентам можливість навчати граматику англійської мови через аналіз текстів та надання рекомендацій. Однак, Grammarly спрямований в основному на письмову мову і не надає повноцінного навчання граматики у вигляді курсів.

3. Coursera та EdX: Ці платформи пропонують онлайн-курси від університетів та навчальних закладів світового рівня. Курси з граматики англійської мови на цих платформах можуть бути докладними та професійними, а також надають сертифікати. Однак, вони можуть бути вартістю і вимагати більше часу для завершення.

4. BBC Learning English: Ресурс BBC Learning English надає короткі відео та аудіоуроки з граматики англійської мови. Ця платформа відома своєю зрозумілою та доступною подачею матеріалу, а також можливістю вивчення мови через використання актуальних новин та інформації.

5. YouTube-канали: На YouTube існує безліч каналів, присвячених вивченню англійської мови. Деякі з них пропонують уроки граматики, які роз'яснюють складні аспекти мови з використанням зразків та вправ [3, с. 27].

6. Cambridge English Online: Ця платформа розроблена носіями мови та спеціалістами у галузі навчання англійської мови. Вона пропонує безкоштовні та платні ресурси для різних рівнів вивчення, включаючи інтерактивні вправи, тести та матеріали для вчителів.

7. Memrise: Memrise використовує методику запам'ятовування через повторення та візуалізацію. Вона пропонує курси з граматики англійської мови, які допомагають користувачам закріпити матеріал.

8. Спільноти та форуми: Онлайн-спільноти, такі як Reddit або Quora, можуть бути важливим ресурсом для обміну досвідом та порадами щодо навчання граматики англійської мови.

Нижче представлена таблиця із порівнянням переваг та недоліків різних онлайн-ресурсів для вивчення граматики англійської мови:

<i>Ресурс</i>	<i>Переваги</i>	<i>Недоліки</i>
<i>Duolingo</i>	Інтерактивність та групи для спільного вивчення.	Не надає вичерпних граматичних пояснень.
<i>Grammarly</i>	Виправлення граматичних та стилістичних помилок.	Сконцентрованість на письмовій мові.
<i>Coursera та edX</i>	Професійні онлайн-курси від університетів.	Вартість та більше часове зобов'язання.
<i>BBC Learning</i>	Зрозуміла та доступна подача матеріалу.	Може бути обмеженою щодо глибини матеріалу.
<i>YouTube-канали</i>	Безкоштовний доступ до відповідних уроків.	Якість та педагогічний підхід може варіюватися.
<i>Cambridge Online</i>	Розроблено носіями мови та спеціалістами.	Деякі ресурси можуть бути платними.
<i>Memrise</i>	Методика запам'ятовування через повторення.	Обмежена глибина навчання граматики.
<i>Спільноти</i>	Можливість обміну досвідом і порадами.	Якість інформації може варіюватися.

Нижче розглянемо сучасні тенденції у викладанні граматики англійської мови за допомогою комп'ютерних платформ [3, с. 30]:

1. Ефективність використання комп'ютерних платформ у викладанні граматики. Використання комп'ютерних платформ для навчання граматиці

англійської мови дозволяє створити інтерактивне та індивідуалізоване навчання. Студенти можуть вивчати граматику на своєму власному темпі та отримувати миттєвий зворотний зв'язок через вправи та тести, що автоматизовані.

2. Переваги індивідуалізації в навчанні. Комп'ютерні платформи дозволяють створювати індивідуальні навчальні програми, враховуючи рівень знань та потреби кожного студента. Аналіз даних про успішність кожного студента дозволяє адаптувати навчання та надавати додаткову підтримку тим, хто її потребує.

3. Використання штучного інтелекту. Штучний інтелект використовується для створення персоналізованих навчальних матеріалів, аналізу помилок та рекомендацій для кожного студента. Адаптивні алгоритми визначають слабкі місця в знаннях і пропонують вправи, спрямовані на їх покращення.

4. Мультимедійні ресурси та інтерактивність. Використання аудіо-, відео- та інших мультимедійних ресурсів робить процес вивчення граматики більш цікавим та зрозумілим. Інтерактивні вправи, відео лекції та ігрові елементи сприяють залученню студентів та підвищують їх мотивацію.

5. Зворотний зв'язок і корекція помилок. Комп'ютерні платформи можуть надавати детальний зворотний зв'язок щодо помилок в граматиці, допомагаючи студентам краще розуміти свої недоліки та виправляти їх. Це сприяє покращенню писемного та усного мовлення.

6. Можливості для самостійного вивчення. Використання комп'ютерних платформ дозволяє студентам вивчати граматику англійської мови в будь-якому місці та часі, забезпечуючи більшу гнучкість та доступність навчання.

Незважаючи на велику кількість переваг, пов'язаних із використанням комп'ютерних платформ у викладанні граматики англійської мови, існують також певні виклики і обмеження [4, с. 450]:

1. Необхідність доступу до технологій. Для успішного використання комп'ютерних платформ необхідний доступ до комп'ютера та Інтернету, що може бути недоступним для всіх студентів.

2. Можливість загасання студентів. У випадку недостатньої взаємодії з живими викладачами, студенти можуть втратити мотивацію та відчуття приналежності до навчального процесу.

3. Обмеження у вивченні мовних нюансів. Деякі аспекти граматики англійської мови, такі як вимова та субтильні семантичні відтінки, можуть бути важкі для вивчення за допомогою комп'ютерних платформ.

У висновку можна сказати, що використання комп'ютерних платформ у викладанні граматики англійської мови має значний потенціал для покращення навчального процесу. Індивідуалізація, використання штучного інтелекту та мультимедійних ресурсів, а також зворотний зв'язок допомагають студентам здобувати глибокі знання граматики.

Список використаної літератури

1. Толочко, С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах

цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2021. Вип. 13(169). С. 28-35.

2. Hessler, B., Lambert, J.. Threshold Concepts in Digital Storytelling: Naming What We Know About Storywork. *Digital Storytelling in Higher Education: International Perspectives* / ed. by Jamissen G., Hardy P., Nordkvelle Y., Pleasants H. Macmillan, 2018. P. 19-35.

3. Крисілов, В. А., Макарова, Ю. А. Тенденції впровадження інформаційних технологій та сучасних технічних засобів у навчальний процес. *Штучний інтелект.* 2018. Вип. 4. С. 27-35.

4. Humeniuk, I., Kuntso, O., Lebedieva, N., Osaulchyk, O., Dakaliuk, O. Moodle as e-learning system for ESP class. *Independent Journal of Management & Production.* 2021. Vol. 12(6). P. 646-659.

Маніло Іванна

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

науковий керівник: Давиденко О. В., к. пед. наук, доцент

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Поняття «соціокультурна компетентність» є одним з найбільш запитуваних та досліджуваних понять у методичній літературі. Про це свідчить розмаїття різних підходів. Для прикладу, соціокультурна компетентність, за твердженням Т. Колодько [4, с. 133], трактується як уміння людини усвідомлено застосовувати соціальний і культурний контексти країни, мова якої вивчається, у процесі іншомовного спілкування.

З метою пошуків та ефективності самого процесу навчання в сьогоденні та для забезпечення формування соціокультурної компетентності слід застосовувати мультимедійні засоби навчання, що дозволять вчителям ефективніше формувати та передавати іншомовну (англомовну та інші) соціокультурну компетентність. Таким чином створюються якісніші умови освітнього процесу. Застосування мультимедійних засобів здійснюється завдяки використанню інформаційно-комунікаційній технологій, які проникли у всі сфери нашого життя: життя людини та життя суспільства, життя учня та життя освітніх закладів. Відповідно до Закону України «Про Концепцію Національної програми інформатизації», «інформаційно-комунікаційні технології» це сукупність засобів і технологій, призначенням яких є збирання, зберігання, оброблення та передавання інформації, включаючи Інтернет, але не обмежуючись ним, мобільними телекомунікаційними системами та системами бездротового зв'язку [3].

Зосередимось на тлумаченні поняття «мультимедійні засоби». Визначення даного поняття походить від слова «мультимедіа» (лат. *Multum + Medium*), яке в свою чергу означає комбінування різних форм представлення інформації на одному носіїві, наприклад текстової, звукової і графічної, або, останнім часом все частіше – анімації і відео [1]. Мультимедійні засоби являються спеціальним комплексом засобів, які дозволяють нам, як користувачам цифрових комп'ютерних технологій, використовуючи графічні чи текстові зображення, аудіо, анімацію чи відео, якісніше передавати знання до учням.

Зазвичай, вчителі при створенні мультимедійної презентації для проведення уроку, використовують програму PowerPoint, яка є найбільш вживана в усьому світі. Дана програма посіла значиме місце через свою масштабність в користуванні як вчителями, так і учнями, оскільки може використовуватись як в навчальній програмі для вивчення іноземних мов, так і в проєктній чи дослідницькій роботі учнями, зокрема для формування соціокультурної компетентності.

На думку Т. Гужви, мультимедійна презентація є одним із найбільш поширених засобів для ілюстрації навчального матеріалу. Створюючи мультимедійну презентацію, учень може взаємодіяти з віртуальними об'єктами або з пізнавальними процесами, що відображено на моніторі. Учений стверджує, що мультимедійні презентації створюють умови для створення інформативного, візуалізованого матеріалу про певний об'єкт, імітують реальність, відтворюючи її на екрані [2].

Компетентнісний потенціал вивчення англійської мови учнями старших класів з використанням мультимедійних засобів полягає: у вивченні іноземної мови, використовуючи при цьому спеціальні програмні засоби, ігри, соціальні мережі; у створенні інформаційних об'єктів іноземними мовами; у спілкуванні іноземною мовою з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; у застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій для пошуку, обробки, підготовки та аналізу необхідної інформації до поставлених завдань [5].

Для формування іншомовної соціокультурної компетентності ми віддаємо перевагу Microsoft Word, Microsoft Power Point, Windows Media Player, Mozilla Firefox, Canva, за допомогою яких здійснюється візуалізація, асоціація та мнемотехніка навчального матеріалу. При візуалізації відбувається передача інформації у вигляді малюнків, картинок, діаграми, графіки та інші зображення. При асоціації по відношенню до різноманітних життєвих подій або речей, допомагається учням покращити запам'ятовування нового матеріалу під час формування іншомовної соціокультурної компетентності. Щодо мнемотехніки, то її називають мистецтвом запам'ятовування, яке спрощує та допомагає зачувати різні іншомовні слова, формули, числа, вірші та інше. Для прикладу візьмемо, що учневі потрібно запам'ятати кілька іноземних слів (зірка, космос, космонавт, ракета), то вчитель може створити певну історію з цих слів та побудувати відповідні слайди при презентації. Для даного виду навчання ми використовуємо Microsoft Office PowerPoint.

Отже, використання мультимедійних засобів при формуванні іншомовної соціокультурної компетентності є важливим питанням на різних етапах навчання учнів, це допомагає їм глибше пірнути в різні сфери життя країни, мова якої вивчається, а також активніше взаємодіяти в діалозі різних культур, що розширює власний кругозір. Різноманітні вправи та завдання з використанням мультимедіа (зображення, аудіо, відео та інше), орієнтовані на формування іншомовної соціокультурної компетентності тільки підвищують зацікавленість учнів під час навчального процесу. Соціокультурний компонент сприяє формуванню єдиної системи понять про національно-культурні відмінності та особливості країни, мова якої вивчається від інших культур.

Використання мультимедійних презентацій збагачує освітній процес вчителя, який створює креативні умови для формування іншомовної соціокультурної компетентності, що впливає на покращення розвитку мовленнєвих умінь та навичок учнів. Використання можливостей мультимедійних засобів сприяє розвитку нової освітньої системи в Україні, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір.

Список використаної літератури

1. *Вікіпедія* [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0>.
2. Гужва, Т. *Використання мультимедійних презентацій на уроках англійської мови* [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <http://tatyanaгузхва.blogspot.com/2017/11/blog-post.html>.
3. *Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації»* [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80#Text>.
4. Колодцько, Т. Теоретичні аспекти формування іншомовної соціокультурної компетенції майбутнього вчителя. *Соціалізація особистості*: зб. наук. праць. 2003. Вип. 21. С. 132-140.
5. *Програма іноземних мов для 10-11 класів*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20programy-10-11-klas/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>.

Мартинюк Діана

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Брик М. М., к. філол. наук, ст. викладач*

АДАПТАЦІЯ КОНТЕНТУ В ПРОЦЕСІ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ВЕБ-САЙТУ

Локалізація веб-сайту є складним і важливим процесом, який вимагає великих зусиль та уваги до деталей. Проте вона є основним етапом у розвитку глобального бізнесу та взаємодії з різними культурами та аудиторіями.

Локалізація веб-сайтів дозволяє підвищити ефективність комунікації та взаєморозуміння з клієнтами та користувачами по всьому світу, що є ключовим фактором на сьогоднішній день. Існує дуже багато визначень поняття «локалізація». У найбільш загальному значенні, локалізація – це «процес адаптації веб-сайту для певного регіону відповідно до цілей, окреслених клієнтом» [3, с. 6].

Веб-сайт зазвичай містить різні види цифрового контенту, у вигляді текстів, зображення, мультимедійних файлів, таких як аудіо та відео, а також інші файли, до яких можна отримати доступ лише за допомогою фірмового програмного забезпечення. Як стверджує І. Дробіт, локалізація стосується не тільки тексту, оскільки «при локалізації веб-сайту перекладають або повністю переписують текст, модифікують зображення, створюють нові зображення, змінюють кольори, макет, модифікують таблиці, форми, поля даних, бази даних» [2, с. 363]. Щоб правильно локалізувати сайт, перекладач повинен враховувати особливості цільової аудиторії, національні особливості країни, специфіку ринку, продумати структуру сайту та адаптувати його графічний інтерфейс.

На думку Н. Блинової та В. Павленко, «під час локалізації сайтів задіяні у цьому процесі фахівці приділяють увагу не лише власне перекладу текстового контенту, але й таким аспектам: форматам часу, дат, чисел, грошових одиниць; елементам, які в іншій культурі можуть призвести до неправильного тлумачення; правовим вимогам; графічним елементам; мультимедійному контенту (відео, графіка, аудіо повинні бути підготовлені і викладені альтернативними основній мовами); символам, знакам, кольорам» [1, с. 16].

Окрім того, в кожній країні можуть висуватися відмінні вимоги щодо інформації на веб-сайті, такої як обов'язкова інформація про компанію, політика конфіденційності і умови використання. Ці вимоги повинні бути враховані при локалізації. Локалізація актуальна не тільки для інформаційних і політичних сайтів, а й для комерційних компаній, оскільки вона відкриває для них широкі можливості, залучає нових клієнтів, особливо якщо переклад виконується з урахуванням особливостей країн іноземних партнерів. Таким чином, локалізація веб-сайтів – це важливий крок у світі сучасних медіа та глобального бізнесу, який дозволяє підтримувати успішні взаємовідносини з різними культурами та аудиторіями.

Список використаної літератури

1. Блинова, Н., Павленко, В. Локалізація сайту: функціональний та лінгвістичний аспекти. *Communications and Communicative Technologies*. 2022. Вип. 22. С. 15-25.
2. Дробіт, І. Роль перекладу в процесі локалізації веб-сторінок: міждисциплінарний аналіз. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. Вип. 3. С. 362-365.
3. Sandrini, P. *Localization and translation (LSP Translation Мовна локалізація Scenarios: thematic volume of multidimensional translation)*. Germany. 2008. P. 167-193.

ПЛАНУВАННЯ УРОКУ З УРАХУВАННЯМ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ

Планування уроку є однією з найважливіших складових успішного навчання. Кожен учитель стикається з різними індивідуальними особливостями учнів під час роботи – від різних темпів навчання до різних стилів сприймання і навіть особистих інтересів. Сучасна освіта вимагає від вчителів урахування цих різниць і створення такого навчального процесу, який би був доступним і ефективним для кожного учня. Тому планування уроку з урахуванням індивідуальних особливостей учнів стає надзвичайно важливим завданням для кожного вчителя.

Планування уроку з урахуванням індивідуальних особливостей учнів – це важливий крок на шляху до створення інклюзивного навчального середовища, де кожен учень відчуває себе важливим і має можливість розвивати свої здібності. На цьому етапі освітнього процесу учитель має можливість побачити кожного учня як індивідуума зі своїми унікальними потребами і можливостями, і завдяки цьому відкривається шлях до більш якісного та ефективного навчання.

Під час планування уроку вчителі повинні враховувати різні стилі навчання, рівень підготовки, інтереси і потреби кожного учня [1]. Важливо створити різноманітні завдання та методи навчання, які б відповідали різним способам сприймання інформації. Також, важливо встановлювати і підтримувати індивідуальний контакт з кожним учнем, слухати їх запити і думки.

Для планування уроку з урахуванням індивідуальних особливостей учнів у сучасній методиці використовують наступний алгоритм:

1. Аналізування потреб та можливостей учнів: вивчення індивідуальних особливостей кожного учня, як рівень знань, інтереси, сильні та слабкі сторони, стиль навчання; врахування особливостей розвитку дітей різного віку та класи, у яких вони навчаються.

2. Визначення цілей та завдання уроку: опис мети; постановка конкретних цілей та очікуваних результатів для кожного учня.

3. Обирання методів та матеріалів: врахування різноманітних методів навчання, які підходять для різних стилів навчання учнів; використання різних навчальних ресурсів та матеріалів, щоб задовольнити потреби різних учнів.

4. Розробка індивідуалізованих завдань: надання завдань учням, які враховують їхні індивідуальні потреби та рівень навчання; забезпечення можливості вибору завдань або завдань із різним рівнем складності.

5. Створення плану: опис структури уроку, включаючи вступ, основну частину та підсумки; врахування часові обмеження для кожного етапу.

6. Планування оцінок та зворотний зв'язок: розгляд оцінки роботи учнів та надання зворотного зв'язку; урахування індивідуальні можливості та потреби учнів у зворотному зв'язку

7. Впровадження диференціацію: вчення групами, індивідуально або застосовуйте інші методи диференціації залежно від потреб учнів; надання додаткової підтримки або завдання для покращення знань.

8. Моніторинг та адаптація: спостереження за реакцією учнів на уроці та готовністю здійснювати завдання; за необхідності змінювання стратегії навчання.

9. Завершення уроку: підсумок матеріалів та важливі висновки; надання додаткових ресурсів для самостійного опрацювання.

10. Аналіз та рефлексія: проведення оцінки його ефективності та визначення можливих покращень наступного разу; рефлексія допоможе покращити навички планування та викладання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Планування уроку з урахуванням індивідуальних особливостей учнів допомагає створити навчальне середовище, в якому кожен учень має можливість досягти успіху та розвиватися відповідно до свого потенціалу. Отже, індивідуальний підхід до навчання є ключовим елементом ефективної освіти, оскільки дозволяє кожному учневі розвиватися відповідно до своїх потреб, здібностей і темпу навчання. Врахування індивідуальних особливостей допомагає створити сприятливу навчальну атмосферу, де учні відчують підтримку. Загалом, планування уроку з урахуванням індивідуальних особливостей учнів сприяє покращенню якості навчання і розвитку кожного учня. Цей підхід сприяє зростанню мотивації, підвищенню академічних досягнень і позитивній атмосфері в класі. Тому вчителі повинні надавати цьому питанню належну увагу, щоб забезпечити успішне навчання учнів.

Список використаної літератури

1. Павленко, В., Бірук, Н. Моделювання сучасного уроку з використанням технологічної карти. *Перспективи та інновації науки*. 2023. Вип. 7(25). Режим доступу: URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-7\(25\)-209-217](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-7(25)-209-217)

Мельник Вікторія

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

науковий керівник: Кірієнко М. М., к. філол. наук, ст. викладач

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Інформаційно-комунікаційні технології змінили уявлення людей про способи вирішення повсякденних ситуацій, організацію бізнес-процесів, а

також механізм реалізації освітніх послуг. Інтернет як засіб вивчення англійської мови користується все більшою популярністю. В процесі вивчення іноземних мов необхідним є застосування різноманітних підходів, способів, ресурсів, які забезпечать отримання потрібних знань. Перед учителями постає завдання вибрати й адаптувати інноваційну технологію чи методику так, щоб підвищити рівень знань учнів та ознайомити їх з новими методами засвоєння матеріалу, які базуються на використанні онлайн-ресурсів.

Ще з середини 80-х років минулого століття в обіг ввійшли такі терміни як Computer Assisted Language Learning – вивчення мов з використанням комп'ютера та Computer Aided Language Instruction – навчання мов за допомогою комп'ютера. Всесвітня мережа Інтернет надає доступ до електронних словників, енциклопедій, навчальних курсів, посібників, підручників, віртуальних турів тощо. Використання інноваційних технологій сприяє формуванню «відкритого навчання», в якому шалений інформаційний потік змушує користувачів переходити до автономного навчання, або системи самоосвіти. При вдалій інтеграції онлайн-ресурсів у навчальний процес, вивчення англійської мови стає більш цікавим та захоплюючим заняттям [1].

Навчальні сайти в цікавій і нестандартній формі дозволяють учневі за допомогою вчителя поглибити й удосконалити мовну, мовленнєву та соціокультурну компетентності, а також проконтролювати себе та свій навчальний прогрес. Матеріали, знайдені у мережі, можуть стати основою уроку – їх використовують для вирішення учнями старших класів певної ситуації й як джерело додаткових вправ. Крім того, це сприяє зростанню мотивації старшокласників, а відтак, і продуктивності уроків.

На уроках англійської мови в старших класах Інтернет-ресурси можуть бути використані для: включення матеріалів мережі в зміст уроку; самостійного пошуку інформації учнями в рамках роботи над проектом; самостійного поглиблення вивчення іноземної мови; ліквідації прогалин у знаннях, уміннях і навичках; систематичного вивчення певного курсу іноземної мови дистанційно під керівництвом вчителя; підготовки до складання ЗНО [2, с. 2].

Для ефективної організації уроку англійської мови за допомогою навчальних сайтів учитель має поставити чітке завдання учням, спрямувати їх пошукову діяльність, допомогти зорієнтуватись у інформаційному потоці, надати допомогу в процесі виконання вправ і реалізацій поставлених завдань. Учитель виконує роль наставника, закріплюючи тим самим у старшокласників навички самостійної роботи.

Деякі методисти звертають увагу на проблемні аспекти застосування інформаційних технологій у процес вивчення англійської мови. Типовим прикладом є несистематичне використання та невідповідність матеріалу навчальному плану. Другим проблемним аспектом є недостатня технічна оснащеність класів, можливий збій у роботі. Ще однією перешкодою вважається недостатня кваліфікація вчителів, яка б дозволила ефективно використовувати новітні технології на уроках.

Активне використання Інтернету на уроках англійської мови сприяє підвищенню мотивації старшокласників, впливаючи на їх емоції, зростає

зацікавленість у вивченні матеріалу, а у разі неуспішного виконання онлайн-тестування, виникає бажання самостійно опанувати знання або звернутись з порадою до вчителя.

Отже, використання Інтернет-ресурсів є ефективним методом вивчення англійської мови. Спектр застосування онлайн-ресурсів досить широкий – вони можуть бути включені в програму уроку, використані для самостійного пошуку інформації, для підготовки до конкурсів, олімпіад, іспитів, а також для поглиблення знань з різних тем. Тому важливим завданням для сучасного викладача є вмiле застосування комп'ютерних технологій, які стимулюватимуть учнів старших класів до навчання та розвитку креативного мислення.

Список використаної літератури

1. Олійник, Т. І., Афанасьєва, В. Ю. Інтернет-технології у навчанні старшокласників англійської мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки.* 2013. Вип. 111. С. 216-220.

2. Томчук, М. С. *Впровадження Інтернет-ресурсів під час навчання англійської мови* [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <http://conf.vntu.edu.ua/eiron/2013/pdf/6.pdf>. (дата звернення: 05.10.2023).

Могилюк Дмитро

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Поселецька К. А., к. пед. наук, доцент*

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Провідним для сучасної методики викладання іноземної мови є розвиток комунікативної компетентності. Перед кожним учителем постає питання: як зацікавити учнів та підвищити мотивацію, чому б не зробити це за допомогою зрозумілого, близького кожному школяреві та також має досить велике значення в його житті.

Музика відіграє важливу роль не лише у житті кожного, але й у процесі навчання. За допомогою музики і пісень німецькою мовою міцніше засвоюються лексичні одиниці, і розширюється словниковий запас. Матеріал, який дається дітям у формі пісні запам'ятовується набагато швидше і викликає великий інтерес до вивчення мови. В результаті чого, завдяки музиці, створюється сприятлива атмосфера на уроці і знижується психологічне навантаження [2].

Пісня – найбільш проста та розповсюджена форма вокальної музики, що об'єднує поетичний текст з нескладною мелодією, що легко запам'ятовується. Виконання пісні викликає позитивне ставлення до всього прекрасного, доброго.

Вона має певну мету, тобто вчить слухати заради отримання певної інформації, навчає прийомів аудіювання та сприяє формуванню всіх інших мовних і мовленнєвих умінь та навичок.

Серед переваг засвоєння розширення лексики завдяки пісням можна перерахувати наступні: нові слова й вислови, знайома лексика зустрічається в новому контексті, часто зустрічаються власні імена, географічні назви та багато іншого [4].

Також, М. Беспала у своєму дослідженні додала інші переваги застосування пісенного матеріалу, серед яких швидке запам'ятовування пісень, формування фонетичних навичок та інші [1].

Пісні підбираються залежно до віку учнів, мети або теми уроку. Як і будь-який матеріал вони повинні корелювати з планом уроку, і використовуватись для навчальних цілей на відповідному етапі уроку [4].

Пісня має бути приємна, ритмічна, мати приспів; повинна зацікавити тих, що навчаються; голос виконавця має бути зрозумілим [2].

Слухаючи пісні іноземною мовою, ми намагаємось зрозуміти зміст, лексику та крім того часто буває, що вправи, розроблені по пісенному матеріалу, покращують розуміння.

Є шість типів вправ – пісні по рядку, сплутані слова, пропущенні слова, картки, з'єднання початку та кінця речень та остання, обведення слова чи малюнку. Короткий опис технології проведення кожного типу вправ наведено нижче [3].

<i>Пісні по рядку</i>	<i>Сплутані слова</i>	<i>Пропущені слова</i>
Розрізати вірші пісні по рядках, роздати їх учням, щоб вони розташували рядки у правильному порядку до прослуховування.	Слухати пісню й розташувати слова у правильному порядку.	Роздавальний матеріал, де кожне сьоме чи п'яте слово, або необхідні слова пропущені.
Пісенні картки.	З'єднайте початки та закінчення речень.	Прослухайте і обведіть малюнок або слово.
Чисті картки, на яких слово або фраза з пісні.	Таблиця, яка має дві колонки: у першій колонці – початок речень, а в другій – закінчення.	На малюнках можуть бути зображені слова пов'язані з тематичним матеріалом уроку.

Отже, питання використання пісенного матеріалу на уроці німецької мови дуже актуальне. Перед кожним учителем постає питання: як зацікавити учнів, як підвищити мотивацію. За допомогою музики і пісень німецькою мовою міцніше засвоюються лексичні одиниці, і розширюється словниковий запас. Матеріал, який дається дітям у формі пісні запам'ятовується набагато швидше і викликає великий інтерес до вивчення мови. Пісня – найбільш проста та розповсюджена форма вокальної музики, що об'єднує поетичний текст з нескладною мелодією, що легко запам'ятовується. Виконання пісні викликає позитивне відношення до всього прекрасного, доброго. Вона має певну мету, тобто вчить слухати заради отримання певної інформації, навчає прийомів аудіювання та сприяє формуванню всіх інших мовних і мовленнєвих умінь і

навичок.

Список використаної літератури

1. Беспала, М. І. Застосування пісень на уроках англійської мови в початковій школі. Режим доступу: URL: <https://www.psyh.kiev.ua> (дата звернення: 01. 01. 2019).

2. Писакар, Н. І. Використання пісенного матеріалу як засіб формування комунікативної компетенції на уроках англійської мови. Режим доступу: URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-pisennogo-materialu-yak-zasib-formuvannya-komunikativno-kompetenci-na-urokah-angliysko> (дата звернення: 08. 11. 2019).

3. Семененко, О. В. Використання віршів і пісень на уроках німецької мови як другої іноземної. метод.-посіб. 5-й клас (перший рік навчання). Режим доступу: URL: <https://naurok.com.ua/metodichniy-posibnik-vikoristannya-virshiv-i-pisen-na-urokah-nimecko-movi-2753.html> (дата звернення: 11. 01. 2018).

4. Скалозуб, І. М. Використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початкових класах. Режим доступу: URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-pisennogo-materialu-na-urokah-angliysko-movi-v-pochatkovih-klasah-88302.html> (дата звернення: 01. 01. 2019).

Моргун Аліна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Поселецька К. А., к. пед. наук, доцент*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ РОБОТИ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Дослідження особливостей організації проєктної роботи на уроці німецької мови має практичну та педагогічну актуальність і може сприяти якісному та цікавому навчанню цієї мови. Організація проєктної роботи підвищує активність учнів і створює можливість для їхньої самостійної роботи та творчого мислення, що відповідає сучасним підходам до навчання.

Дослідження та впровадження проєктної роботи на уроках німецької мови є актуальним завданням, яке сприяє розвитку різних аспектів особистості учнів, підготовці до майбутнього та розширенню їхніх можливостей в освітній та професійній сфері.

Вивчення організації проєктної роботи на уроках іноземної мови базується на ряді теоретичних засад, які допомагають ефективно впроваджувати цей метод у навчальний процес: контекст інтеграції мови та контенту, спільна діяльність і комунікація, проблемно-орієнтований підхід, систематичність і послідовність, реальна аудиторія та автентичність, оцінка та рефлексія, підтримка вчителя, диференційований підхід, використання технологій, підтримка учнівської ініціативи, зв'язок з реальним життям.

Вивчення організації проєктної роботи на уроках іноземної мови має

сприяти активному навчанню, розвитку навичок комунікації та підготовці учнів до практичного використання мови в реальних ситуаціях. Дотримання цих теоретичних засад допоможе забезпечити успішну реалізацію методу проєктів на уроках іноземної мови [7, с. 22].

Проєктна робота – це метод навчання, що передбачає виконання учнями конкретного завдання або проєкту, який дозволяє застосовувати знання та навички у практичних ситуаціях [1, с.13]. Основні поняття, пов'язані з проєктною роботою: проєкт, завдання проєкту, контекст проєкту, ресурси, графік проєкту, оцінка, комунікація, рефлексія, автентичність тощо [2, с. 198].

Ці поняття формують основу для успішного впровадження методу проєктної роботи в навчальний процес та допомагають учням розвивати навички, які будуть корисні в їхньому навчанні та житті [2, с. 198].

Проєктна робота має велику важливість у навчанні з численними перевагами: активне навчання, розвиток навичок комунікації, практичний досвід, розвиток критичного мислення, самостійність, відповідальність тощо [3, с. 139].

Методи та підходи, які можна використовувати для організації проєктної роботи: Проєктна робота як спосіб спілкування, проєктна робота на різних рівнях складності, інтердисциплінарність, вільний вибір проєкту, спільна робота та обмін досвідом тощо [5, с. 7].

Правильне використання методів та підходів до проєктної роботи на уроках іноземних мов допомагає досягти більшого рівня мовного володіння, розвиває навички спілкування та навчає учнів бути активними учасниками навчального процесу. Такий підхід робить навчання більш ефективним і стимулюючим для учнів [8, с. 6].

Особливості навчання німецької мови як іноземної: граматики, вимова, лексика, діалекти, специфіка написання, розвиток навичок читання й слухання тощо [5, с. 3].

Для успішного навчання німецької мови як іноземної важливо використовувати різноманітні методи та ресурси, такі як заняття з вчителем, самостійне вивчення, використання мовних програм та комунікацію з носіями мови. Також важливо бути відкритим до вивчення нового й активно практикувати мову в реальних ситуаціях, щоб покращити свої навички спілкування [5, с. 10].

Вивчення організації проєктної роботи на уроках іноземної мови може бути корисним способом підвищення мовної компетентності та навичок спілкування учнів. Ось деякі практичні засади, які можна використовувати при вивченні організації проєктної роботи на уроках іноземної мови: визначення цілі та завдання проєкту, акцент на мовній практиці, вибір темі проєкту, сприяння груповій роботі, підтримка процесу дослідження, оцінка результату, закріплення мовних навичок [11, с. 24].

Планування та керування часом уроку німецької мови для проєктної роботи є важливим елементом успішного навчання. Ось кілька кроків, які потрібно врахувати при плануванні та керуванні часом на такому уроці: визначення мети уроку, планування часу, використання технологій, постановка

запитань, сприяння співпраці [2, с. 200].

Важливою частиною планування та керування часом є гнучкість і відкритість до змін. Учні можуть реагувати по-різному на різні завдання, тому важливо бути готовими адаптувати свій план, якщо це необхідно, для досягнення максимального результату [11, с. 26].

Найважливіше – це розвивати учнівську ініціативу, творчий підхід та навички самостійного навчання, оскільки це є ключовими компонентами проєктної роботи. Планування та керування часом на уроці повинні сприяти цьому процесу та допомагати учням досягнути успіху в їхній навчальній діяльності [8, с. 31].

Оцінювання результатів проєкту на уроці німецької мови може бути проведене з врахуванням різних аспектів, таких як мовні навички, тематичний зміст, спільні зусилля та інші: мовні навички, лексика, зміст та зрозумілість, творчість, оригінальність, відповідність темі, співпраця та зусилля, рівень складності, дотримання дедлайну, залучення учнів до оцінювання [7, с. 14].

Організація проєктної роботи на уроці німецької мови – це важлива та цікава складова сучасного освітнього процесу, яка сприяє розвитку мовних навичок та інших ключових компетентностей учнів.

Загалом, проєктна робота на уроці німецької мови є ефективним інструментом для активного та практичного вивчення мови, розвитку креативності та комунікативних навичок учнів. Вона дозволяє створити навчальне середовище, де учні можуть застосовувати свої знання на практиці та розвивати важливі навички, необхідні для успішного спілкування в сучасному світі.

Список використаної літератури

1. Беттом, Ф. *Проект на уроці іноземної мови*. К. : Основа, 2007. 45 с.
2. Богданюк, А. Креативність особистості, здатність до творчого нестандартного мислення – головна умова розвитку сучасного суспільства. *Якість неперервної освіти в умовах євроінтеграційних процесів* : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ-Чернівці, 2-4 листопада 2015 р.). С. 198-201.
3. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти з іноземної мови*. Книга вчителя іноземної мови: довідково-методичне видання / упоряд. О. Я. Коваленко, І.П. Кудіна. Х: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. 240с.
4. Карабін, О.Й. *Проектна діяльність в освітньому процесі*. Режим доступу: URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15264/1/Karabin.pdf> (дата звернення: 2020)
5. Коваль, С. О. *Проектування. Розробка і реалізація проєктів у виховній роботі*. Режим доступу: URL: <https://mmk.edu.vn.ua/uploads/images/articles/vuhovna/metodichka.pdf>
6. Мартинова, Р. Ю. Сучасні підходи та методи навчання іноземної мови. *Вересень: науково-методичний, інформаційно-освітній журнал*. 2010. Вип. 1-2 (50-51). С. 85-100.
7. *Навчання німецької мови як другої іноземної в загальноосвітній школі*.

Режим доступу: URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/68584/1/Punko_bak_rob.pdf;jsessionid=A05686CA03F5FB914904107126B8B9DF (дата звернення: 2018)

8. Онопрієнко, О. В. *Метод проєктів*. Режим доступу: URL: https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/09/Proektna_diyalnist.pdf (дата звернення: 2017)

9. Поздняков, О. В. *Роль інтерференції в процесі вивчення німецької мови як другої після англійської*. Режим доступу: URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/3748/1pdf> (дата звернення:2022)

10. *Роль і тенденції розвитку німецької мови у сучасному світі*. Режим доступу: URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709589/1pdf> (дата звернення:2017)

11. Солоха, Н. В. Використання ігрових моментів на уроках німецької мови. *Німецька мова в школі*. 2012. Вип. 5. С. 24-26.

12. *Формування проєктно-технологічної компетентності на уроках німецької мови*. Режим доступу: URL: https://hm-rmk.ucoz.ru/Na-dopomogy-vch/Inozemna/formuvannja_proektno-tekhnologichnoji_kompetenciji.pdf (дата звернення: 2014)

Москаленко Валерія

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

науковий керівник: Брик М. М., к. філол. наук, ст. викладач

ПІДТЕКСТ ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ В ХУДОЖНЬОМУ СТИЛІ

Підтекст є однією з ключових складових текстів художнього стилю та відіграє важливу роль у вираженні емоцій. Цей аспект мовного мистецтва дозволяє авторам створювати багатозарові твори, які відкривають перед читачем глибокий емоційний зміст, що не завжди може бути переданий прямим текстом.

Підтекст – це семантична площина тексту, яка не виражена безпосередньо словами, але може бути виявлена аналізом контексту, образів, символіки та інших мовних засобів. Вона розкриває глибші смисли та емоційні нюанси, які автор намагається передати читачеві. У лінгвістичних дослідженнях підтекст визначається як прихована інформація, що виявляється завдяки використанню конкретних мовних засобів, пов'язана з різними аспектами комунікативної ситуації та розглядається з семіотичної точки зору [1, с. 150-151].

Виділяють два різних види підтексту, які визначаються на підставі наявності двох семантичних складових у кожному висловлюванні. Перший з них відноситься до сфери передачі інформації про реальну подію (диктум), а другий пов'язаний з авторським ставленням до того, що передається (модус). На основі цього розрізняють емоційний і конвенціональний типи підтексту, з останнім частіше проводять філософські і психологічні дослідження.

Характерним є те, що обидва типи підтексту відображають позицію автора через передачу двох типів ставлення до власної мови – суб'єктивно-оцінного і комунікативного. Ці два способи ставлення можуть бути виражені як явно (експліцитно), так і неявно (імпліцитно) [1, с. 150-151].

Варто зазначити, що емоційний підтекст має свої власні мовні особливості. Цей тип підтексту на локальному рівні або в цілому тексті розширює межі «людської присутності» у творі і поглиблює його психологічний зміст.

У створенні емоційного підтексту широко використовуються конструкції експресивного синтаксису, такі як прологи, епілоги, вставні пісні, розриви в зв'язку між подіями у творі, чергування прози з поезією і так далі. Ці лінгвістичні засоби створюють враження, що порушують стандартний та послідовний розвиток подій, заохочують читача до критичного ставлення до проблеми, спонукають його до рефлексії та фантазування, а також надають можливість передати не лише події, але й основний емоційний настрій твору.

Використання засобів для створення емоційного підтексту у художніх творах дозволяє читачам дослідити та аналізувати «поруч з автором» конфлікт у драмі, спостерігати за виникненням і розвитком цього конфлікту, розуміти героїв і їхні мотиви, зрозуміти основну ідею твору і співпереживати його настрій.

Також, поширеними засобами виразності, що використовуються для створення підтексту в текстах художнього стилю є символіка, образи, метафори, алегорії та алегоричні конструкції. Автори використовують символи та образи, щоб передати певні емоційні стани, ідеї та концепції. Метафори і алегорії – це інші мовні засоби, які допомагають створити підтекст в художніх текстах. Вони дозволяють авторам перенести читача в абстрактні та емоційно насичені сфери.

Художні тексти часто містять алегоричні конструкції, які дозволяють створити підтекст із складними емоційними вимірами. Це може включати в себе внутрішні монологи персонажів, які розкривають їхні думки, переживання та внутрішні конфлікти.

Отже, підтекст є важливим засобом вираження емоцій в текстах художнього стилю. Він дозволяє авторам створювати твори, які мають багатопланову структуру та глибокий емоційний зміст. Символіка, образи, метафори та алегорії допомагають розкрити емоційний потенціал підтексту та роблять художні тексти більш надійними для вираження та сприйняття різноманітних емоцій.

Список використаної літератури

1. Голубовська, І. О., Корольов, І. Р. *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики* : курс лекцій. Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет». 2011. 223 с.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У сучасному процесі оволодіння іноземною мовою збагачення словникового запасу, засвоєння нових лексичних одиниць, їх значень у різних контекстах є основою оволодіння іноземною комунікативною компетентністю. Водночас, учні асоціюють цей процес з постійною роботою зі словником, повторенням, зазубрюванням. Актуальною стає потреба зацікавити учнів, зробити процес формування іноземної лексичної компетентності захоплюючим та яскравим. Внаслідок чого, вчителі зосереджують свою увагу на пошуку сучасних технік, підходів, прийомів оволодіння новою лексикою.

Вивчення наукової та методичної літератури дає нам підстави виділити чималу кількість різноманітних методів та прийомів, які допоможуть у процесі вивчення нових слів. Першим прийомом є техніка *Spidergrams*, що схожа до техніки групування слів. Потрібно від однієї лексичної одиниці утворити умовну словесну павутину, де усі слова будуть пов'язані за змістом.

Також, доцільним буде організувати роботу із *стійкими словосполученнями* (collocations), яка сприятиме розвитку лексичних та граматичних навичок. Завданням може бути виокремити пару дієслів та скласти з ними словосполучення, додаючи іменники (make and do – make a breakfast, make a bed; do the housework, do language) [2].

Наступним методом для кращого запам'ятовування слів є метод *Storytelling*, мета якого полягає у складанні зв'язної, захоплюючої розповіді, з використанням нової лексики. Учень пов'язує усі нові слова в єдину історію, що допомагає удосконалювати лексичну компетентність, а також розвивати навички говоріння та уяву [1].

Ще однією цікавою технікою є *Vocabulary Bingo*, яку доцільно використати вже після ознайомлення учнів з новою лексикою та значеннями слів. Учні записують слова, які вивчили. Вчитель читає значення, не називаючи слова, а учні мають здогадатись, про яке саме слово йдеться мова і закреслити його в себе на аркуші, якщо воно є. Це допомагає розвинути навички добирання дефініцій до слів, а також швидкість мислення та концентрацію уваги.

Pantomime game, де учень виходить до дошки, вчитель пошепки каже йому слово. Завданням буде пояснити, показати його за допомогою міміки та жестів, а також використати слова, які його товариші вже знають.

Ще одним способом засвоєння нових слів є *написання пісень* з ними. Вчителю потрібно поділити учнів на групи та попросити написати текст пісні у формі вірша з новими словами, враховуючи їх значення в контексті, та, опісля, заспівати під власний ритм [3].

Listen and Draw – прийом, де вчитель називає слово англійською, а учні малюють картину-асоціацію з цим словом. Таким чином, вчителю вдається пов'язати нову лексичну одиницю із зображенням, що розвиває уяву, формує стійкі логічні зв'язки у пам'яті та збагачує лексичний запас.

Підсумовуючи вище сказане, ми можемо зробити висновок, що, використання сучасних підходів, залучення учнів до активної комунікації, ігрової діяльності, а також пробудження уяви та вмотивування до логічного мислення забезпечить успішне оволодіння лексикою і трансформує цей процес з нудного зазубрювання до успішного оволодіння, де учні – активні учасники освітнього процесу мотивовані до навчання.

Список використаної літератури

1. Бондаренко, Н. В. Storytelling як комунікативний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*. 2019. Вип. 7. С. 130-135.
2. Macmillan Education. *Vocabulary matters: Techniques for teaching and learning*. Retrieved from: URL: <https://www.onestopenglish.com/support-for-teaching-vocabulary/vocabulary-matters-techniques-for-teaching-and-learning/155373.article> (дата звернення: 12.10.2023)
3. Resilient Educator. *Five Ways to make Teaching High School Vocabulary Fun and Interesting*. Retrieved from: URL: <https://resilienteducator.com/classroom-resources/five-ways-to-make-teaching-high-school-vocabulary-fun-and-interesting/> (дата звернення: 12.10.2023)

Мурашова Ольга

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Матієнко О. С., к. пед. наук, доцент*

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Згідно з аналізом спеціальної літератури з проблеми дослідження, серед методистів немає єдиного визначення поняття лексичної компетентності. К. Білозерська визначає лексичну компетентність як наявність певного запасу слів та вміння адекватно використовувати лексеми, відповідне використання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів [4, с. 17]. Науковець Н. Сяська зазначає, що лексичну компетентність розглядають як здатність миттєво викликати з тривалої пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово в мовленнєвий ланцюг [7, с. 147]. А на думку дослідника О. Альошина лексична компетентність означає знання і здатність використовувати мовну лексику [1, с. 242]. Однак вчена К. Мулик зазначає, що це визначення не враховує потреби індивіда в здійсненні мовленнєвої діяльності на основі отриманих знань, навичок, що є головною ознакою компетентності.

Варто також зазначити що основною практичною метою викладання

лексичного матеріалу іноземної мови є формування лексичної компетентності як найважливішого компонента експресивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності [6, с. 16]. Як зазначає С. Амеліна володіти лексичною компетентністю означає знатися на значеннях слів та на доречності вживання. Вона також стверджує що форма слова означає його звукову форму, без якої неможливо правильно зрозуміти слово на слух і адекватно озвучити його самостійно [2, с. 77]. Вчена С. Баранова під лексичною компетентністю має на увазі здатність індивіда, на основі лексичних знань, використовувати мовний словниковий запас, миттєво згадуючи з довготривалої пам'яті стандарт слів у залежності від конкретної мовного завдання, відповідним чином використовуючи вибрані вирази, приказки, прислів'я та фразеологічні звороти в рамках професійного розвитку, а також забезпечувати підтримку функціонування цих навичок на необхідному рівні й здійснювати постійний контроль за процесом лексичного наповнення мови. Він також підкреслює що лексична компетенція складається з лексичних і граматичних елементів і, що лексичні елементи включають стійкі вирази та односкладові форми [3, с. 308].

Аналізуючи матеріал науковця Аматьєва варто зазначити, лексична компетентність що стійкі вирази, що складаються з декількох слів, які використовуються як єдине ціле: розмовні вирази або формули, в тому числі: непрямі показники мовних функцій: привітання, прислів'я, архаїзми; фразеологічні ідіоми, часто семантично непрозорі, застигли метафори, що підсилюють фрази [5]. Тому їх використання часто концептуально та стилістично обмежене фіксовані, стійкі вирази, які вивчаються та застосовуються як одне нерозривне ціле і є неподільними одиницями, в яких введені слова чи фрази утворюють значущі речення; дієслівні вирази; вирази з прийменниками; є стійкими розмовними виразами, що складаються зі слів, які зазвичай використовуються разом. За дослідницею А. Томашевською другим компонентом лексичних елементів є однослівні форми. Окрема однослівна форма може мати кілька різних значень (багатозначність). Однослівні форми включають члени з 12 відкритих класів слів: іменник, дієслово, прикметник, прислівник, хоча вони можуть також включати закриті лексичні ряди (дні тижня, місяці року, ваги і розміри). Інші лексичні ряди можуть бути встановлені для граматичних і семантичних цілей. Граматичні елементи належать до закритих класів слів, а саме: артиклі, кількісні займенники, вказівні займенники, особисті займенники, присвійні займенники, прийменники, допоміжні дієслова, сполучники тощо [8, с. 9].

Таким чином лексична компетентність – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань та розуміння мовлення інших, яка базується на складній динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості. Успішність формування лексичної компетентності залежить від рівня сформованості лексичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про лексичну сторону мовлення та динамічної взаємодії цих складових на основі загальної мовної лексичної усвідомленості

Список використаної літератури

1. Альошин, О. М. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ. *Вісник НТУ «ХПИ»: Проблеми та перспективи формування національної гуманітарнотехнічної еліти*. 2012. Вип. 30. С. 242-247.
2. Амеліна, С. М. Методика формування лексичної компетенції майбутніх філологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 2. С. 9-13.
3. Баранова, С. В., Джим А. Ю. Особистісно-орієнтований підхід на заняттях з іноземної мови. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2017. Вип. 5. С. 308-311.
4. Білозерська, Л. П. *Термінологія та переклад: навчальний посібник для студентів філологічного напрямку підготовки*. Вінниця: Нова книга, 2010. 210 с.
5. Білоус, О. М. *Теорія і технологія перекладу*. Курс лекцій: доопрацьований та доповнений. Навчальний посібник для студентів перекладацьких відділень. Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2018. 300 с.
6. *Методика формування міжкультурної іношомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: навч.-метод. посіб.* / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.]; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2011. 400 с.
7. Сяська, Н. В. *Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх учителів засобами автентичних поетичних текстів* [Текст]: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. ДЗ «Рівнен. Держ. Гуманіт. Ун-т». Рівне, 2014.
8. Томашевська, А. Ю. *Формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступення канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопільський нац. Пед. Ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019.*

Мусіхіна Ірина
*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Глазунова Т. В., к. пед. наук, доцент*

CALL ТА MALL ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Сучасна освіта невпинно змінюється, замінюючи традиційні методи та форми навчання, що спричинено викликами 21 століття, зокрема пандемією COVID-19 та режимом воєнного стану.

Викладання в цих умовах є складним завданням, що пов'язано з такими труднощами, як обмеженість доступу до навчальних ресурсів та змінений соціально-економічний контекст. Однак сучасні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій можуть значно полегшити цей процес і поліпшити його доступність. Computer Assisted Learning (CALL) та Mobile-Assisted Language Learning (MALL-технології) є важливим інструментом навчальної діяльності завдяки можливості здійснювати навчальний процес в

будь-який час і в будь-якому місці, а також тому, що кількість інноваційних програм для вивчення мов на основі CALL та MALL-технологій постійно збільшується [1, р. 29]. Мобільні навчальні пристрої включають в себе електронні гаджети, такі як мобільні телефони, планшети, ноутбуки тощо [2].

Основний спосіб використання сучасних технологій для викладання є онлайн-платформи та додатки. Такі, як Duolingo, Rosetta Stone, Babbel, Memrise, пропонують інтерактивні уроки, віртуальні вправи та тестування. Це дає можливість здобувачу самостійно обрати час та місце заняття, обрати рівень володіння мовою та одразу перевірити засвоєність матеріалу. Велика перевага – використання без доступу до інтернет мережі.

Віртуальні уроки або групові заняття можливі завдяки платформам для відеоконференцій (наприклад, Zoom, Skype, Webex Meetings, Google Meet), де є такі функції: запис відеодзвінка, демонстрація екрану, онлайн-дошка, чат для спілкування та обміну файлами. Це дає можливість використовувати платформи для різноманітних цілей, включаючи проведення регулярних зустрічей, обговорень, а також опитування.

Перегляд електронних підручників, онлайн курсів, навчальних матеріалів, аудіо- та відеоуроків для самостійного вивчення мови неможливе без CALL та MALL технологій. Існує ряд мобільних додатків, де можна створити онлайн-бібліотеку.

Створення спеціальних груп, чатів та спільнот в Telegram, Viber або WhatsApp – це нова технологія, яка дозволяє вчителю досягати наступних цілей:

- активізація словникового запасу учнів;
- можливість перевіряти написання певних слів учнями;
- здатність завжди бути на зв'язку з учнями;
- можливість ділитися цікавою інформацією, відео, аудіозаписами з учнями, що сприятиме активізації аудитивної компетенції учнів, та занурюватиме їх у англomовне середовище;
- активізація комунікативних навичок іноземною мовою;
- стимулювання англomовного спілкування;
- організація групової діяльності.

Отже, ці технологічні засоби можуть бути використані для навчання мов у будь-яких умовах, включаючи воєнний час, де доступ до традиційних навчальних ресурсів може бути обмеженим.

Список використаної літератури

1. Chinnery, G. M. Emerging Technologies: Going to the MALL, Mobile Assistance. *Language Learning and Technology*. 2006. Vol. 10(1). P. 9-16.
2. Gautam, P. *What the advantages and disadvantages of mobile learning are*. Retrieved from: URL: <https://elearningindustry.com/advantages-and-disadvantages-of-mobile-learning>

Новицька Єлена
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Лебедева Н. А., к. пед. наук, доцент

USING AUTHENTIC MULTIMEDIA MATERIALS IN TEACHING SOCIOCULTURAL ASPECTS OF EFL

Taking into account the general recognition of the competence-based approach to teaching foreign languages, teachers face the practical task of forming students' foreign language communicative competence. In connection with rapid globalization processes, it often happens that textbook materials are not enough or they become outdated, so today more and more authentic materials are involved in the educational process. Multimedia materials play a special role because of their value for the formation of sociocultural competence, which in turn is an important component of communicative competence.

N. Bozhko analyzed the theoretical essence of the term "linguistic-sociocultural competence" and defines this concept as a complex system of knowledge, abilities and skills necessary for effective intercultural communication, which covers lingual and extralingual factors of communicative interaction, emphasizes the development of such personality qualities that help implement intercultural communication. In the structure of linguistic and social competence, the following components are distinguished: linguistic, sociocultural, cultural and linguistic and country studies, social, linguistic and cultural, sociolinguistic and country studies competences [1, p. 18].

For the formation of foreign language socio-cultural competence, it is extremely important to understand nationally specific phenomena, which are reflected in non-equivalent vocabulary at the linguistic level. The study of such vocabulary is best organized with the help of authentic multimedia materials, because in addition to the fact that students immediately learn the correct form of lexic items (pronunciation, grammatical aspects), such materials provide the context of the communicative situation (and therefore an example of the use of a specific lexical unit), and also visually demonstrate the use of non-verbal means of communication [5, p. 170]. According to S. Korol, the effectiveness of using multimedia materials is caused by simultaneously stimulated several channels of perception, so they are better perceived by students. However, in order to turn the video material from an entertainment into a teaching tool, the teacher must put in a lot of effort and prepare well for the lesson. Before watching the video, it is necessary to activate the necessary vocabulary and grammar, to encourage the students to watch by making them interested, and to update the task, the setting for viewing.

Direct viewing tasks will vary depending on the purpose of the particular lesson and the content of the particular video, but they should be logical and consistent. After the viewing, it is advisable to hold a discussion, debate, and reflection of what was watched aimed at the development of foreign language socio-cultural competence and simply speaking practice [3, p. 171].

L. Romanyuk proposed the following criteria for the selection of authentic materials for use in the educational process: situationality (the possibility of using the information contained in the material to model typical communication situations), illustrativeness (the property of the material to illustrate certain concepts and categories and facilitate their perception), cognitive attractiveness (interest in informative, sociocultural, and country science aspects), accessibility (the material is relatively easy to understand), methodological and linguistic value (saturation of the material with the necessary language units), as well as informativeness, communicativeness, functionality, novelty. It is also worth noting that, first of all, the criteria for the selection of authentic materials relate to their content, which should meet the interests and needs of students, be compatible with the goals of the lesson, and reflect the socio-cultural realities of a foreign-language society [4, p. 163].

To achieve the highest efficiency from the use of authentic multimedia materials, it is recommended to adhere to the following requirements: the content of the video must match the current topic according to the current curriculum, correspond to the subject of the lesson, the interests and level of knowledge of the students; the video demonstration must be planned in advance and organically built into the course of the lesson; the video material should contribute to the formation of linguistic, communicative and sociocultural competences; before watching the video clip, the teacher must provide clear and understandable instructions to the students according to the specific educational goal; the video should not be too long [2, p. 109].

To sum it up, the advantages of using authentic materials in teaching English as a foreign language, namely increasing students' motivation, providing examples of using a foreign language in real life situations; getting familiar with the English-speaking countries' culture, traditions, realities, mentality of people, outweigh the disadvantages, which are a large amount of time spent by the teacher on searching for authentic materials and preparing them for use in a foreign language class.

In order to increase efficacy of using authentic multimedia materials foreign language communicative competence, certain criteria must be met: the content of authentic materials should match the level of language proficiency, age, and students' interests; the material should be usable for the development of communicative and sociocultural competences; a suitable for a lesson format and length.

Список використаної літератури

1. Божко, Н. В. Теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 71. С. 16-21.

2. Гудима, Г. Б., Слодиницька, Ю. Р. Використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови у закладах вищої освіти. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 27(1). С. 106-110.

3. Король, С. В. Дидактичний потенціал автентичних матеріалів для формування іншомовної комунікативної компетентності на заняттях з іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 207. С. 163-167.

4. Романюк, Л. В., Русановська, Т. В. Критерії відбору автентичних матеріалів у процесі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2017. Режим доступу: URL: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v27/40.pdf>

5. Холоденко, О. В., Панов С. Ф., Смольнікова О. Г. Формування соціокультурної компетенції студентів ЗВО в процесі вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2020. Вип. 46(2). С. 169-172.

Омельянова Анна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

науковий керівник: Таратута С. Л., к. філол. наук, доцент

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В РОМАНІ Е. ТАЙЛЕР «DINNER AT THE HOMESICK RESTAURANT»

Вплив сім'ї на формування особистості є центральною темою роману Енн Тайлер «Dinner at the Homesick Restaurant». У цьому творі письменниця досліджує сімейні відносини та долі різних членів однієї родини протягом багатьох років. У творі «Dinner at the Homesick Restaurant» Е. Тайлер аналізує складні сімейні стосунки та показує, як вони можуть вплинути на життя і характери головних героїв. Цей роман ілюструє той факт, що сімейний роман як жанр не обмежується лише описом ідеальних родин, а, навпаки, надає можливість розглядати багато різних аспектів сімейного життя і взаємодії.

Твір Е. Тайлер «Dinner at the Homesick Restaurant» яскраво ілюструє вплив сім'ї на становлення особистості головних персонажів та їхнє подальше життя. У романі батьки головних героїв відіграють значущу роль у формуванні їхніх характерів і життєвих шляхів. Заборгованість і невдачі батьків впливають на те, якими особистостями виростають головні герої та як взаємодіють зі світом. Внутрішні сімейні конфлікти, зрада, непорозуміння та відчуженість між членами сім'ї впливають на емоційний стан героїв і їхню здатність побудувати здорові відносини з іншими людьми. Спогади про дитинство та сімейні події дають змогу усвідомити їхню важливу роль у формуванні особистості, тому постійне звертання до минулого та спогади про події, пов'язані з сім'єю, визначають світогляд і поведінку героїв. Кожен з головних персонажів змушений вирішувати, як він ставиться до сімейної спадщини і які рішення він приймає щодо власного майбутнього.

Цей вибір визначається тим, як вони були виховані і взаємодіяли з родиною. Відсутність уваги батьків, їхня неспроможність створити стабільні та надійні сімейні відносини можуть призвести до руйнування особистості дитини та викликати в неї психологічні та емоційні проблеми. Постійна критика з боку матері та конфлікти з нею стали причиною того, що вже у дорослому віці, коли діти покинули рідну домівку, вони неохоче приїздили додому, адже це

повертало їх у важке дитинство, в неприємні спогади. Вже коли досить самостійна Джинні вступила до університету, почавши вести незалежне від матері життя, вона нарешті купила омріяну сукню, яку, як колись говорила її мама, що не могла дозволити собі придбати доньці дорогу річ через брак фінансів, носять лише дівчата з негідних сімей. Хоча, коли мати була хвора, незважаючи ні на що, її діти були поруч, адже розуміли, що мама для них – це більше, ніж слово: вона сама виростила трьох дітей, отже, все, що вони мають, – це результат її любові та відданості [1].

Через те, що діти зростали без батька, ще у підлітковому віці найстарший, Коді, не за своїм бажанням став старшим у сім'ї та грав роль батька для менших, мав бути опорою для матері. Саме через таке швидке дорослішання та постійну нестачу материнської ласки та розуміння він починає помічати, що він не такий важливий для матері, як найменший брат Езра. Це стало причиною того, що все життя Коді заздрив Езрі та вважав його нікчемною, помічав лише недоліки брата [1]. У цьому контексті твір ілюструє, що сімейний вплив є складним та мінливим процесом. Він може бути як силою розвитку та підтримки, так і джерелом конфліктів та нерозуміння. Сім'я впливає на формування цінностей, ставлення до важливих питань життя та реакції на життєві виклики.

Завдяки уважному аналізу сімейних відносин і динаміки персонажів у творі, ми можемо бачити, як ця впливова сила спонукає героїв до різних виборів, які визначають їхні долі та ідентичність. Важливою рисою цього роману є ностальгія та спогади, які формують світогляд персонажів і впливають на їхню поведінку, показуючи, що сімейна історія є важливим чинником у формуванні особистості. Отже, «Dinner at the Homesick Restaurant» надає нам глибокий розуміння того, як сім'я може вплинути на формування особистості та визначити життєвий шлях героїв. Роман вказує на важливість розглядати сімейні відносини як ключовий фактор у розвитку і становленні кожної особистості.

Список використаної літератури

1. Tyler, A. *Dinner at The Homesick Restaurant*. New York: Berkley books. 1982. 310 p.

Опариста Анастасія

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

науковий керівник: Боровська О. О., к. філ. наук, ст. викл.

КРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ НА СУЧАСНОМУ УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

На сучасних уроках німецької мови реалізація країнознавчого аспекту є передумовою для розвитку мовних навичок, вивчення культурних відмінностей

між своєю країною та Німеччиною та є джерелом ідей для створення цікавих та інтерактивних уроків. Як зазначає В. Лизогуб, «країнознавство – це наука і навчальна дисципліна, яка займається комплексним вивченням країн, систематизує та узагальнює різноманітні дані про їх місце розташування, природу, населення, господарство, історію, право, культуру, зовнішню політику, місце в системі міжнародних відносин тощо» [5, с. 7].

Також країнознавство пов'язується з такими науками, як географія, політика, економіка. Коли ми говоримо про країнознавчий підхід у викладанні іноземних мов, то маємо на увазі такі принципи, як інтеграція культурних аспектів у навчання мови та міжкультурно-орієнтоване навчання. Принцип міжкультурно-орієнтованого навчання передбачає, що іншомовна мовленнєва діяльність відбувається в культурному контексті [3, с.1].

Слід приділити увагу не тільки лінгвістичним та граматичним навичкам, але й країнознавчому аспекту, що розширить в учнів міжкультурне спілкування.

З метою підвищення зацікавленості дітей слід використовувати тексти, які повинні відповідати декільком основним критеріям: вони повинні мати ідеологічну та моральну цінність, містити освітні та фактичні відомості, а також відповідати рівню розвитку й інтересам дітей [4, с. 209].

Також у викладанні допомагають відеоматеріали. За словами Ю. Надольської, аудіовізуальний метод дозволяє покращити результативність роботи учнів на занятті на 80% [4, с. 211]. Під час вивчення іноземної мови учні не лише збільшують словниковий запас і вивчають граматику, а й діляться відкриттями культури, звичаїв та традицій цієї країни, переглядаючи короткі відеоматеріали. Цей підхід сприяє глибшому зв'язку із мовою та її носіями та допомагає учням більше дізнатися про культуру країни, мова якої вивчається.

Вивчення культурних аспектів, географії та політики країн, де розмовляють німецькою, повинно сприяти розвитку мовних навичок і розумінню міжкультурних відмінностей. Це робить уроки більш інтерактивними та цікавими для учнів, допомагає їм краще зрозуміти контекст мови, яку вони вивчають, і сприяє покращенню міжкультурної комунікації та роблячи процес вивчення іноземної мови більш цілісним і корисним для учнів. Такий підхід сприяє формуванню глибокого розуміння та інтересу до мови й культури інших народів, що є важливим для успіху сучасного спілкування.

Список використаної літератури

1. Бойко, Н. В. *Шкільний курс німецької мови з методикою викладання: Навчально-методичний комплекс дисципліни*. Кам'янець-Подільський: видавець Зволейко Д. Г. 2008.
2. Близнюк, Л. М. Країнознавчий матеріал на заняттях з німецької мови. *Актуальні проблеми міжкультурної комунікації*. Луцьк. 2022. С. 159-161.
3. Зачепа, І. М. *Питання міжкультурної компетенції (DACH-Prinzip) на XVI міжнародному конгресі викладачів німецької мови*. Навчально-науковий інститут міжнародних відносин Національного авіаційного університету, 2018.
4. Надольська, Ю. Країнознавчий компонент на занятті з німецької мови

крізь призму відеоматеріалів. А. Душний, І. Зимомря (ред.) *Актуальні питання гуманітарних наук*: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Одеса, 2020. Вип. 33. Том 1. С. 209-215.

5. Лизогуб, В. А. *Країнознавство*: курс лекцій. Харків: Право, 2017. 368 с.

Пасько Лілія

Сумський Державний педагогічний Університет

ім. А.С.Макаренка

науковий керівник: Подосиннікова Г. І., к. пед. наук, доцент

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ

Гейміфікація – це стратегія, яка використовує механіки та елементи гри (наприклад, змагання, нагороди, лідерборди, завдання тощо) для стимулювання бажаних дій та заохочення учасників до досягнення конкретних цілей [2]. Гейміфікація є потужним інструментом для стимулювання мотивації учнів та активного навчання. Головними принципами гейміфікації є цікавість, виклик та нагороди, які мотивують учнів до активної участі в процесі навчання.

Розглядаючи роль мультимедійних засобів гейміфікації (МЗГ) у формуванні англомовної лексичної компетентності (АЛК) учнів молодшої школи, коротко розглянемо їх сутність. Поняття «мультимедійні засоби гейміфікації» експерти з освіти, дослідники, педагоги та розробники навчальних платформ визначають це як інструменти, які використовуються для впровадження елементів гейміфікації в різноманітні мультимедійні контексти і додавання граничної взаємодії та захоплення до звичайних процесів чи досвіду користувачів [1].

МЗГ включають в себе різноманітні технології:

Візуальні ефекти: Використання графіки, анімації та ілюстрацій, щоб зробити взаємодію більш привабливою і залучити користувачів.

Звукові ефекти: Додавання аудіо-супроводу, музики та звукових ефектів для підсилення атмосфери та залучення уваги.

Відео: Використання відео-контенту для навчання або розважання користувачів.

Інтерактивність: Розробка ігор, тестів, квестів та інших інтерактивних завдань, які стимулюють учасників до дії та розвитку навичок.

Аналітика: Використання інструментів аналізу та відстеження даних для оцінки ефективності гейміфікації та коригування стратегії. Вони забезпечують можливість взаємодії, візуалізації та інтерактивного навчання [3].

МЗГ у формі мультимедійних додатків можуть бути різними і містити різноманітні інтерактивні вправи, візуальні стимули та навчальні ігри для формування АЛК. Розглянемо деякі з них.

Duolingo: Ця популярна мобільна програма пропонує користувачам навчання різних мов через інтерактивні завдання, ігри та візуальні стимули.

Memrise: Memrise використовує ігри та відео для навчання слів та виразів у різних мовах.

Quizlet: Quizlet дозволяє створювати навчальні набори слів та використовувати різноманітні типи вправ, включаючи флешкарти, тести та ігри.

Mango Languages: Mango Languages має інтерактивні уроки, включаючи аудіо та відео, для навчання багатьох мов [5].

МЗГ можуть бути використані для оволодіння лексичними одиницями різних типів на різних етапах формування англомовних лексичних навичок: 1) завдання з МЗГ, такі як словникові гри, кросворди, асоціаційні завдання та інші мультимедійні ігри, допомагають розуміти значення та запам'ятовувати нові слова та фрази, 2) МЗГ можуть допомогти учням зрозуміти і використовувати фразеологізми та вирази в контексті, 3) за допомогою МЗГ можна створити інтерактивні завдання для використання лексичних одиниць на рівні слова та фрази, 4) МЗГ, які містять аудіо-та відео-матеріал та завданнями на вимову, допомагають учням засвоїти звуковий образ лексичної одиниці окремо та у складі фрази [5].

Використання МЗГ у формуванні АЛК учнів молодшої школи має кілька переваг. По-перше, вони відповідають психологічним особливостям учнів цього ступеня навчання, сприяють активізації пам'яті, уваги, підвищенню мотивації учнів і позитивному ставленню до навчання. По-друге, мультимедійні засоби створюють можливості для індивідуалізації навчання та адаптації до потреб кожного учня. По-третє, вони сприяють активній практиці та залученню учнів до комунікативних ситуацій, що сприяє кращому засвоєнню англомовного лексичного матеріалу лексики [4].

Отже МЗГ є потужним інструментом для формування АЛК учнів молодшої школи. Вони стимулюють мотивацію, активну участь та інтерактивність у процесі формування АЛК.

Список використаної літератури

1. Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 69. P. 371-380.

2. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. In 2014 *47th Hawaii International Conference on System Sciences*. 2014. (pp. 3025-3034).

3. Huang, W. H., Huang, W. Y., & Tschopp, J. Sustaining interactive game playing processes in DGBL: The relationship between motivational processing and outcome processing. *Computers & Education*. 2010. Vol. 55 (2). P. 789-797.

4. Cagiltay, N. E. Game-based learning: What it is, why it works, and where it's going. In *Game-based learning: Current perspectives and promising directions*. 2011. (pp. 1-9). Springer.

5. Alvarez, J., Djaouti, D., & Rampnoux, O. Introduction to serious games and gamification. In *Serious games and edutainment applications*. 2015. (P. 3-9). Springer.

Перва Анна Олександра
*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Лебедєва Н. А., к. пед. наук, доцент*

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПОСЕРЕДНИКА МІЖ УЧНЯМИ І МОБІЛЬНИМИ ДОДАТКАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Світовий процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства, а також соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, вимагають суттєвих змін у багатьох сферах діяльності держави. [4, с. 1]. Зростання дистанційного навчання в Україні ще не виправдало вимог інформаційного суспільства, яке прагне стати частиною світової спільноти. Однією з причин можна вважати відставання України від багатьох країн, з точки зору використання технологій дистанційного навчання.

Роль вчителя еволюціонує завдяки впровадженню дистанційної освіти. Він перетворюється на наставника-консультанта, який має спрямовувати когнітивний процес, постійно розвивати свої методи навчання та активно вдосконалювати свої навички, відкриваючи нові можливості завдяки інноваціям і технологічним змінам [3].

Якість навчання може бути підтримана і посилена мобільними додатками. За допомогою цих інструментів досвід навчання може бути істотно покращений та зроблений більш привабливим і ефективним. Вчитель відповідає за заохочення використання цих ресурсів і спостереження за тим, що вони включені в навчальний план. [1] При виборі, керівництві та наданні допомоги учням у використанні мобільних навчальних додатків, вчитель відіграє ключову роль. Важливо обирати додатки, які відповідають потребам школярів та навчальним цілям, а також перевіряти їх якість та надійність перед тим, як рекомендувати їх. Вчителю належить проводити навчальні заняття для учнів, відслідковувати їхній прогрес і вирішувати будь-які питання. Також важливо враховувати можливість поглибленого навчання з використанням мобільних додатків, що може заохочувати учнів до самостійного вивчення. [2, с. 21].

Вчитель [5, с. 656] є важливим посередником між учнями та мобільними навчальними додатками, такими як Kahoot! і Quizlet. Перший додаток може бути використаний для планування інтерактивних тестів і вправ. Завдяки вчителю, який розробляє власні тести з питаннями та заходами, що стосуються будь-якого предмета, навчальний процес може покращитися, а інтерес дітей до матеріалу – збільшитися.

Також, для освітнього процесу, вчитель може розробити набори карт з поняттями, визначеннями та фразами за допомогою Quizlet. Викладач може

створювати картки і розподіляти їх серед учнів. Завдяки цьому, школярі зможуть активно повторювати матеріал і готуватися до іспитів.

Перехід до дистанційного навчання і використання мобільних додатків у ньому ставлять перед сучасними українськими вчителями важливі завдання. Роль викладача стає більш активною та різноманітною, роблячи його посередником між учнями та інноваційними технологіями.

різноманітними додатками, такими як Kahoot! і Quizlet, може істотно покращити навчальний процес і зробити його більш ефективним і цікавим. Вчителі відіграють ключову роль у створенні стимулюючого навчального середовища та підтримці учнів у використанні цих інструментів.

Список використаної літератури

1. Гуржій, А. М., Карташова, В. В. *IT-готовність вчителів іноземних мов : методологія, теорія, технології* : навчальний посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2013. 157 с
2. Карташова, Л. А., Чхало, О.М. Створення персонального навчального середовища: застосування відкритого й загальнодоступного web інструментарію *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2017. Вип. 4. С. 20-22.
3. Кухаренко, В. М., Бондаренко, В. В. *Екстрене дистанційне навчання в Україні*: монографія. Харків, Вид-во КП «Міська друкарня», 2020.
4. *Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні* (затверджено Постановою МОН України В.Г. Кременем 20 грудня 2000 р.). Режим доступу: URL:<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=emFraW5wcG8ub3JnLnVh fGRvfGd4OjU0Nzg0OTc5ZmU3OWJlYzA>
5. Humeniuk, I., Kuntso, O., Lebedieva, N., Osaulchuk, O., Dakaliuk, O. Moodle as e-learning system for ESP class. *Independent Journal of Management & Production*. 2021. Vol. 12(6). P. 646-654.

Півторак Дарія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Колядич Ю. В., к. філол. наук, доцент*

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ

Одним з ефективних методів формування аудитивної компетентності на уроках з іноземної мови є використання автентичних матеріалів. Під автентичними розуміємо такі матеріали, які носії мови створили для носіїв цієї ж мови, тобто це власне оригінальні тексти, що продукуються для реальних умов спілкування [2, с. 257]. У лінгвістичному аспекті автентичні тексти наповнені словами з емоційним забарвленням, займенниками, частками, вигуками, фразеологізмами, модними словами та характеризуються стислими й нерозгорнутими реченнями, що можуть різко обриватись. І хоча вони й не

призначені спеціально для навчальних цілей, можуть бути використані під час навчання іноземної мови [2, с. 258]. Важливе значення для ефективного навчання іншомовної аудитивної компетенції має стилістична належність автентичних матеріалів, які за своїм змістом мають відповідати тому рівню мови, застосування якого буде адекватним в певній іншомовній комунікативній ситуації. Сучасні дослідження в царині стилістики англійської мови свідчать, що розмовне усне мовлення, яке характеризується неповним стилем вимови, містить численні відступи від літературної норми загальнонаціональної мови [1, с. 320].

Використання публіцистичних радіо- і телепередач або ж аудіотекстів, начитаних диктором, не може необхідною мірою сприяти вирішенню проблеми навчання аудіювання живого англійського усного мовлення, адже ці матеріали хоч і є автентичними, але не передають усього розмаїття фонетичних, лексичних, граматичних особливостей означеного регістру мови. Навчання розуміння на слух, так само як і розуміння всіх особливостей автентичної розмовної мови, безумовно, є процесом значно більш трудомістким, ніж аудіювання нейтральних за стилем матеріалів, однак тільки врахування стилістичних рис досліджуваного регістру іноземної мови забезпечить студентам можливість адекватно будувати комунікацію з носієм іноземної мови в статусі рівноправного партнера.

Саме такий підхід може забезпечити готовність старшокласників до реальної комунікації. Адекватним відображенням реальної розмовної мови на певному етапі її розвитку можуть слугувати автентичні художні фільми. Діалоги персонажів кіно спеціально створюються таким чином, щоб реконструювати всі найдрібніші тонкощі живої мови, що вживається в різноманітних ситуаціях іншомовної комунікації. Перевагою фільмів, порівняно з аудіозаписами, є те, що відеоряд природним чином доповнює сприйняту учнем інформацію, передаючи умови спілкування, міміку, жести і, що особливо важливо, артикуляцію мовців. Кожен персонаж фільму має свою власну манеру мовлення, вимови звуків, побудови фраз, вибору лексики й мовленнєвої поведінки.

Використання вправ, створених на основі фрагментів художніх фільмів, забезпечує стійке сприйняття іноземної мови різних регістрів носіїв мови за відносно короткий період, що з методичної точки зору є фактором підвищення якості навчання іншомовної аудитивної компетенції.

Джерелом автентичних аудіотекстів є також Інтернет. Інформацію, що міститься в них, можна застосовувати для поліпшення аудитивної компетенції. Одним з таких ресурсів є BBC World Service, де є новинні матеріали для прослуховування англійською мовою. У служби BBC є проєкт BBC Learning English. Ця популярна програма допомагає у вивченні англійської мови. Крім цього, в Інтернеті можна знайти різні англомовні онлайн-подкасти (аудіо- чи відеозаписи невеликого формату, зроблені в стилі радіопередачі) [3, с. 76]. Таким прикладом є ресурс British Council. Ці передачі також допомагають покращувати перцепцію англійської мови. Як правило, диктори – носії мови, тож у програмах звучить жива мова, якою користуються звичайні жителі

англомовних країн. Подкасти диференційовані за рівнями володіння мовою.

Великою перевагою таких ресурсів, як British Council та BBC Learning English, є різний темп мовлення в діалогах і монологів відповідно до мовної підготовки слухачів. Наприклад, у програмі 6 Minute English присутні пояснення нової лексики й жива розмова кореспондентів BBC. Усі коментарі подаються винятково англійською мовою. До аудіотекстів подкастів є скрипти (текстовий варіант передачі) [4, с. 7].

Отже, навчання аудіювання за допомогою автентичних аудіо- та відеоматеріалів з опорою на розроблений комплекс вправ розвиває аудитивні навички та вміння і, крім того, слугує стимулом до саморозвитку учнів старших класів, формує аудитивну компетентність на рівні, що дозволяє ефективно комунікувати засобами іноземної мови для вирішення завдань міжособистісної та професійної взаємодії у міжкультурному середовищі. В умовах сьогодення питання методики формування іншомовної аудитивної компетентності старшокласників потребують подальшого розгляду та розробки.

Список використаної літератури

1. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика.* / Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Ленвіт. 2013. 590 с.

2. Мартинюк, О. В. *Стратегії формування іншомовної аудитивної компетентності студентів на заняттях з практичного курсу англійської мови.* Хмельницький. 2013. С. 394.

3. Harmer, J. *How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching.* Edinburg: Gate Longman, 2000. 198 p.

4. Tarnopolskyi, O. Experiential teaching / learning: a happy combination of intercultural and communicative approaches. *Business Issues.* 2011. Vol. 78. P. 7-8.

Покришук Оксана

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Ігнатова О. М., к. пед. наук, доцент*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ

Уроки німецької мови в Україні вдосконалювались протягом багатьох років і адаптувалися до мінливих вимог і викликів. Сучасні тенденції методики навчання німецької мови допомогли зробити уроки більш ефективними, інтерактивними та актуальними для учнів.

Прискорення засвоєння керованої мовленнєвої діяльності визначається різноманітністю закономірностей, зокрема останніми досягненнями психології, педагогіки та інформаційних технологій, які дозволяють учителям відійти від стереотипного сприйняття мови як якоїсь застиглої системи, але водночас

підкреслює володіння однією живою розмовною мовою. Поняття мови як засобу спілкування вимагає більш гнучкого підходу до методів і прийомів для кращого засвоєння учнями [1; 2].

Система інтенсифікації навчання іноземної мови потребує інших, нестандартних принципів відбору та організації мовного матеріалу, з акцентом на керувану динаміку навчання в рольових іграх і ситуативно-тематичних вправах, що мають активний характер. У зв'язку з цим особливого загострення набуває вміння вчителя сформувати в учня відповідні механізми сприяння взаємодії мовних висловлювань з подальшою опорою на семантичне сприйняття почутого іноземною мовою.

Інтенсифікація освітнього процесу починається:

- 1) з визначення цілей навчальної діяльності та творення позитивно-емоційного ставлення студента до теми;
- 2) створення умов для систематичної навчально-пізнавальної діяльності учнів, посилення їх прагнення до свідомого самоконтролю та самокорекції;
- 3) стимуляція в самостійну індивідуальну творчу діяльність учнів з урахуванням сформованих інтересів.

Варто зазначити, що вчитель проводить індивідуально диференційовану роботу з учнями, враховуючи їхній досвід взаємодії, спосіб мислення та ціннісні орієнтації. Педагогічно-пізнавальна діяльність є багаторівневою системою, яка включає активні форми регуляції різноманітних систем: теоретичної та методологічної. На практичних заняттях відбувається узагальнення, конкретизація та застосування практичної інформації з ряду інших предметів.

Основними методами при проведенні практичних занять [3] є вправи, конструювання ситуацій, моделювання узагальнюючих схем, пошук необхідної інформації та самостійне поповнення знань. Виправлення помилок безпосередньо під час виконання учнем мовленнєвих дій або після їх завершення не призводить до бажаного результату, оскільки занадто сильний вплив раніше сформованих навичок. Тому вчитель повинен розробити серію вправ, які сприяють автоматизації правильного використання проблемних конструкцій.

Слід зазначити, що застосування інформаційних технологій відкриває нові можливості для управління навчальною діяльністю та її інтенсифікації. Комп'ютери можуть значно збільшити обсяг інформації, яку вивчають учні, оскільки вони представлені в більш загальній формі. Комп'ютери відкривають широкі можливості для використання програмованих вправ. На дисплеї представлені не лише запитання та завдання, а й відповіді на конкретне запитання, з яких учні обирають правильну.

Комп'ютер оцінює правильність відповіді і дає сигнал продовжити дію або пропонує додаткове завдання. Економія часу за допомогою роботи за комп'ютером дозволяє вивчити більше інформації, урізноманітнити вправи і ґрунтовніше закріпити вивчене.

Інтелектуалізація комп'ютерних систем навчання – це основний напрямок розвитку в цій галузі. Цей напрямок веде до розширення функцій комп'ютера в

навчальному процесі, так як він уже може взяти на себе комунікативний і моделюючий аспекти педагогічної роботи. І тут мова йде про спеціальні програми, призначені для вивчення мови і відрізняються ступенем інтерактивності.

Важливим фактором є визначення ознак комп'ютерного навчання, адже якими б програмами ми не користувалися, для нас головне – як досягаються цілі навчання та наскільки ефективним є використання комп'ютера.

Проте педагогічні можливості комп'ютера у навчанні іноземних мов обмежені, оскільки метою навчання на сучасному етапі є спілкування, яке включає не лише обмін інформацією, а й міжособистісний емоційний вплив.

Загалом слід зазначити, що сучасні напрями лексико-граматичної методики спрямовані на навчання мови як системи [2; 3]. Система вивчення німецької мови базується на положенні про універсальний зв'язок і взаємообумовленість.

Цілісність системи забезпечується різноманітними зв'язками між її елементами та їх взаємодією під час функціонування системи, яка складається з чотирьох основних мовних навичок – говоріння, аудіювання, читання, письма [5]. Тому студентам слід приділяти багато уваги аналізу текстів і написанню рефератів. Однак цього неможливо досягти без серйозного вивчення граматики та практики двостороннього перекладу.

Таким чином, використання деяких форм інтенсифікації навчання дає можливість використовувати сучасні методи викладання німецької мови для ефективної організації наукового процесу, індивідуальної роботи студентів [6].

Отже, необхідно суттєво вдосконалити використання методів контролю та оцінювання знань у навчальному процесі. Вчителі активно шукають шляхи прискорення засвоєння інформації про якість знань та вмінь учнів. Ефективними є коментарі, зворотній зв'язок, опитування та контрольні тести. Для інтенсифікації навчання важливо контролювати та аналізувати знання учнів.

Список використаної літератури

1. Ігнатова, О., Жовнич, О. Використання практико-дослідницького проекту у професійній підготовці майбутніх вчителів німецької мови засобом саморефлексії. *Молодь і ринок*. 2021. Вип. 5(191). С. 114-119.

2. Ігнатова, О. М. Формування у майбутніх педагогів умінь роботи з іншомовною літературою засобами інформаційно-телекомунікаційних технологій : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2009. 20 с.

3. Холоденко, О. В. Інноваційні методи навчання англійської мови у ВНЗ в педагогічній теорії і практиці. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2013. Вип. 112. С.183-189.

4. Ihnatova, O., Zhovnych, O., & Drobakha, L. The Effectiveness of Blended Learning in English Teacher Training. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2022. Vol. 10(3). P. 377-388.

5. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах*: Підручник для студ. вищих закл. освіти. К. : Ленвіт, 2002. 327 с.

6. Dahlhaus, B. *Fernstudieneinheit. Fertigkeit Hören*. Berlin, 2007.

Поліщук Інна

Комунальний заклад вищої освіти

«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

науковий керівник: Головська І. В., к. пед. наук, ст. викладач

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Проблема формування зацікавленості та позитивної мотивації до вивчення іноземної мови є однією з найбільш актуальних для освітнього процесу Нової української школи. Традиційні методи та прийоми часто є недостатньо ефективними. Сучасні учні мають необмежений доступ до інформаційного простору, який постійно пропонує їм нові можливості. Все, що вони можуть знайти в Інтернет-мережі, може виявитися набагато більш захопливим, зрозумілим та актуальним для них, ніж навчальний матеріал, який учитель презентує в класі. Тому інтеграція сучасних онлайн-ресурсів у процес оволодіння іноземною мовою може стати потужним мотиваційним фактором, що сприятиме ефективності формування і розвитку іншомовної комунікативної компетентності школярів.

Згідно з позицією американського вченого Р. Гарднера, мотивація вважається одним з ключових факторів, які впливають на процес вивчення іноземної мови. На його думку, мовні навчальні стратегії, ймовірно, не будуть успішними у випадку, якщо особа не має внутрішньої мотивації для вивчення мови [2]. Р. Гарднер та В. Ламберт вирізняють дві форми мотивації: внутрішню (інтегровану) та зовнішню (інструментальну) [3]. Внутрішня мотивація спонукає особу до вивчення іноземної мови заради власного зростання та самореалізації. При наявності внутрішньої мотивації важливими є ставлення до предмету, особисті прагнення та інтереси, пов'язані, наприклад, з подорожами чи майбутніми професійними можливостями. Інструментальна ж мотивація, навпаки, піддається впливу зовнішніх чинників, таких як «оцінка» або інші види «нагород» чи «заохочень». Слід зазначити, що учні, які мотивуються лише отриманням «оцінки», зазвичай досягають кращих результатів. Проте, якщо ця «винагорода» відсутня, інструментальна мотивація, на жаль, зникає. До того ж такі результати не є тривалими.

Наразі спостерігається тенденція до зниження внутрішньої мотивації учнів основної школи до вивчення іноземної мови. Саме тому сучасному та творчому вчителю доручено завдання – знайти ефективні способи стимулювання інтересу школярів, комбінуючи можливості сучасного інформаційного простору та освітнього процесу. Використання онлайн-ресурсів у процесі оволодіння іноземною мовою дає можливість забезпечити активну

позицію кожного учня в опануванні навчальним матеріалом. Він зосереджується на самому процесі та зусиллях, а не на кінцевому результаті. Усе вищезазначене сприяє формуванню саме внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови.

Проаналізуємо можливості найбільш популярних онлайн-сервісів щодо формування іншомовної комунікативної компетентності сучасних школярів та їх інтересу до оволодіння іноземною мовою.

Kahoot – це яскрава та інтерактивна платформа для ігрового навчання, яка має безліч безкоштовних варіантів завдань. Інтерфейс платформи – англійською мовою, і на ній є блог із порадами щодо її використання. Рекомендується використовувати її в кінці уроку. Наприклад, для підсумку уроку на тему «At the map of the UK» можна провести інтерактивний тест у форматі тематичного турніру на цій платформі. Щоб приєднатися до тестування, учням потрібно перейти за посиланням kahoot.it зі свого комп'ютера або смартфона, ввести код тестування та своє ім'я. Код автоматично генерується після створення тесту, і вчитель повідомляє його учням заздалегідь. Після реєстрації всіх учнів можна натискати кнопку «Почати». Перемагає той учень, який набирає найбільше балів. Крім того, вікторину «Kahoot» можна призначити як домашнє завдання, вказавши дату та час здачі завдання через функцію «Призначити».

WordWall має перевагу у тому, що після створення завдання з певної теми можна легко підготувати різноманітні інтерактивні вправи, вибравши відповідний шаблон. Це дає можливість отримати широкий спектр завдань за мінімальний час. Наприклад, цей інструмент можна використовувати як тренажер або для перевірки знань з певної теми [1, с. 4]. На уроках англійської мови вдало використовуються навчальні ігри «Quiz Show» та «Matching». Ці види завдань можна впроваджувати на уроках, коли учні мають доступ до своїх пристроїв, або використовувати як домашнє завдання. Результати кожного учня фіксуються та передаються вчителю. Також можна створити таблицю переможців, щоб учні могли порівняти свої результати та змагатися між собою [6; 7].

LearningApps – це онлайн-сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи. Ці вправи можна використовувати як на інтерактивній дошці, так і як індивідуальні завдання для учнів. Наприклад, на уроці-закріпленні матеріалу можна використати вправу, в якій учням необхідно знайти опрацьовану нову лексику, а разом з тим – пригадати правопис цих слів та перекласти їх усно [5].

Платформа «Interacty» дозволяє легко створювати тести (квізи), слайдшоу, гру «Memory», цитати та інші інтерактивні формати без допомоги програміста чи дизайнера. Крім того, існують безкоштовні або доступні за невелику ціну цікаві програми, такі як «Duolingo» і «LingoHut», де учні можуть розвивати свої навички англійської мови через інтерактивні вправи з читання і письма, навчальні ігри та книги, які супроводжуються аудіо та є надзвичайно цікавими. До того ж, вони самі обирають тип завдання, тобто мають певну альтернативу, а це значно мотивує їх до навчання [4]. Ці платформи можна використовувати на будь-якому пристрої в школі чи вдома.

Відтак, цілком очевидно є користь використання сучасних онлайн-ресурсів, адже вони допомагають стимулювати інтерес та активність учнів. Вони дають можливість перетворити навчання на захоплюючий процес, в якому школярі можуть активно брати участь у власному навчанні, експериментувати, співпрацювати та розвивати критичне мислення.

Список використаної літератури

1. Пилипенко, О. Можливості навчального сервісу WordWall. *Актуальні аспекти розвитку STEM-освіти у навчанні природничо-наукових дисциплін* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., 12-13 травня 2021 р., Кривий Ріг. 2012. Режим доступу: URL: http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4545/3/Pylypenko_Kropyvn.pdf
2. Gardner, R. *Motivation and Second Language Acquisition: the Socio-educational Model*. New York : Peter Lang. 2010. 244 p.
3. Gardner, R., Lambert ,W. Fifty Years and Counting. *Canadian Association of Applied Linguistics Symposium Presentation*. Ottawa, 2009.
4. *Independent Practice in the Middle School Classroom. Responsive Classroom*. Retrieved from: URL: <https://www.responsiveclassroom.org/independent-practice-in-school-classroom/>
5. *LearningApps* : web-site. URL: <https://learningapps.org/display?v=pt8ptdhv a22> (дата звернення: 10.10.2023).
6. *WordWall*: web-site. Retrieved from: URL: <https://wordwall.net/resource/51744522/>
7. *WordWall*: web-site. Retrieved from: URL: <https://wordwall.net/resource/39392395/>

Присвітла Катерина

Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Лісниченко А. П., к. пед. наук, ст. викладач

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТУ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Подкасти – це додатковий засіб навчання, який допомагає учням вивчати іноземну мову, заохочує їх до навчальної діяльності та розширює їхній інтелектуальний кругозір. Вони є гарним засобом для розвитку англійськомовних навичок та мовленнєвих умінь. Подкасти (від англ. podcast або podcasting) – це звукозаписи або ж відеопередачі в Інтернеті. Англійське слово podcast походить від слів I-Pod (MP3-плеєр) і трансляції (радіомовлення, радіотрансляція) [1, с. 154]. На відміну від звичайного телебачення або радіо, подкаст дає змогу прослуховувати аудіофайли й переглядати відеопередачі не в прямому ефірі, а в будь-який зручний для користувача час. За тривалістю вони можуть бути від декількох хвилин до декількох годин.

Подкасти з'явилися порівняно нещодавно, а саме у 2004 році. Їх використовують у блогах люди із різних країн для спілкування й обміну будь-якою інформацією. Як правило, вони мають певну тематику й періодичність видання. Зазначені інтернет-технології нового покоління дають змогу користувачам Всесвітньої мережі прослуховувати, переглядати, створювати й поширювати в ній аудіо- й відеопередачі. Подкасти завойовують дедалі більшу кількість слухачів, які використовують їх із різною метою, в тому числі й навчальною. Слід зазначити кілька очевидних переваг використання подкастів учнями старших класів під час навчання говорінню іноземною мовою, а також в процесі розвитку навичок аудіювання і монологічного та діалогічного мовлення. Однією із переваг подкастів є розвиток фонематичного слуху та відпрацювання фонетичної сторони мови. Використовуючи подкасти, учні отримують можливість слухати актуальні сучасні автентичні тексти різних жанрів на будь-яку цікаву для них тему в різноманітному виконанні. До цього ж вони слухають та переймають акцент, тембр, ритм, швидкість мови мовця, що наближає їх рівень володіння мовою до рівня носія.

Крім того використання подкастів дозволяє отримати навички ефективного повсякденного спілкування, що є одним із основних показників оволодіння іноземною мовою. Учні також розвивають соціокультурну компетентність, тобто дізнаються більше про країни, мова яких вивчається. Інформація, яку учень прослухав у цікавому форматі, тобто у формі подкасту, запам'ятовується набагато швидше, ніж матеріали з навчального посібника.

Подкасти є досить доступним методом вивчення іноземної мови, адже гаджети і доступ до інтернету є практично в кожному домі. Ще однією суттєвою перевагою є те, що подкастів існує дуже багато, а також ці аудіозаписи чи відео є адаптовані до різних рівнів володіння іноземною мовою, що полегшує та зацікавлює учня до вивчення англійської мови.

Подкасти на практичних заняттях з іноземною мовою також створюють зв'язки між різноманітними дисциплінами, що допомагає оптимізувати викладання інших предметів у школі [2, с. 91]. Ці аудіозаписи чи відео можуть використовуватися як при роботі в класі, так і самостійно. В останньому випадку вчителю необхідно продумати спосіб контролю виконання завдання учнями. Ефективним інструментом контролю є парна робота, під час якої учні переказують прослухану програму сусідові по парті з опорою на список ключових слів або короткий письмовий виклад прослуханої вдома передачі чи уривку лекції. Уважно стежачи за таким способом організації діяльності на занятті, вчитель може відзначити слова і словосполучення, вимова яких викликає в учнів труднощі і на наступному занятті повторити вимову цих слів [3, с. 111].

Отже, подкаст є важливим засобом навчання іноземної мови. Ці аудіозаписи та відео створюють інтерактивну атмосферу для навчання, адже учням цікаво слухати або дивитися щось окрім того, щоб навчатися лише за шкільним підручником. Використання подкастів сприяє розвитку соціальних якостей учнів, включаючи їхню впевненість у собі та здатність працювати в команді, адже учні не лише самостійно аналізують почутий матеріал, а й

працюють у групах, обговорюючи інформацію та виконуючи різні завдання. Крім того, використання подкастів у навчанні показує, наскільки сучасна система освіти готова адаптуватися до нових технологій. Загалом можемо сказати, що цей засіб навчання буде досить ефективним та цікавим для учнів старших класів, адже він має дуже багато переваг та є доволі сучасною формою навчання.

Список використаної літератури

1. Данилюк, С. С. Подкаст як засіб формування професійної компетентності сучасних фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34. С. 153-160.
2. Дробіт, І. М. Використання подкастів при викладанні англійської мови за професійним спрямуванням. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2011. Вип. 5(2). С. 89-92.
3. Терещенко, Т. В. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2016. Вип. 14. С. 110-113.

Проценко Тетяна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Мельник Т. М., к. філол. наук, доцент*

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ У РОМАНІ ХАРПЕР ЛІ «ВБИТИ ПЕРЕСМІШНИКА»

Роман «Вбити пересмішника» Харпер Лі є одним з класичних творів світової літератури, який докладно розглядає питання виховання та сімейних стосунків у американських родинах під час Великої Депресії. Автор використовує різні образи сімей, щоб показати різні підходи до виховання дітей. Цей роман яскраво відтворює проблеми входження молоді в дорослий світ та моральні ідеали людства. Книга, яка написана у 1960 році, не втрачає своєї актуальності й досі, адже роздуми письменниці про добро, справедливість, терпимість і виховання часто хвилюють кожного з нас.

У романі описані події, що відбуваються у провінційному містечку Мейкомбі штату Алабама у 1935 році. 30-ті роки ХХ століття – це час економічної кризи, расової неприязні, коли люди з білою шкірою були вороже налаштовані стосовно людей з чорною шкірою. Проблеми в суспільних відносинах віддзеркалені письменницею на прикладі школи, де кожен учень відтворює поведінку своїх батьків, кепкує з когось або сам стає мішенню для насмішок, або ж залишається осторонь. Роман Харпер Лі висвітлює багато нагальних проблем, торкається важливих тем. Одна з них – це тема виховання, стосунків дітей та батьків. Основними ознаками виховання у романі є суворість та авторитет батьків, любов та розуміння, приклад для наслідування, справедливість та боротьба з несправедливістю, мораль та відповідальність, важливість співпереживання та емпатії.

У романі представлено батьків, які встановлюють жорсткі правила та очікують покори від своїх дітей. Прикладом є виховання Аттікусом Фінчем, який вимагає від своїх дітей слухняності та моральної справедливості. Він намагається передати їм розуміння права кожної людини на справедливе та гідне ставлення до неї. Його підхід полягає у тому, щоб навчити дітей розрізняти добро та зло, навіть коли це не завжди популярно або зручно. Спілкуючись зі своїми дітьми, Аттікус робить акцент на тому, що важливо не тільки відрізняти хороше від поганого, але і мати сміливість діяти відповідно до власних переконань. Він, як батько та адвокат, виховує своїх дітей вірою в принципи рівності перед законом та важливості боротьби з расизмом та соціальною несправедливістю.

Інший підхід представлено через образ Кельпурнії, яка, незважаючи на свою роль служниці, демонструє ніжність і розуміння до дітей Фінчів. Ця ознака виховання розкриває важливість любові та співчуття у вихованні. Через образ Аттікуса Фінча автор показує, як важливо бути прикладом для своїх дітей. Аттікус вчить своїх дітей цінностям справедливості та моралі через власну поведінку та вчинки. Його поведінка, чесність та постійний потяг до справедливості надають їм зразок, за яким вони можуть керуватися у своєму житті. Він намагається виховувати їх, демонструючи власні цінності та інтелектуальну незалежність.

Загальна атмосфера в сім'ї Фінч сприяє розвитку гідних, морально зрілих особистостей. Аттікус і їхня няня Кельпурнія впливають на їхній розвиток, надаючи їм засоби для розуміння світу та справедливості. Таким чином, виховання у цій сім'ї виступає як важливий момент у розкритті теми справедливості та гідності, яка пронизує роман «Вбити пересмішника».

Отже, роман «Вбити пересмішника» відображає важливість морального і етичного виховання, а також боротьби за справедливість та рівність. Він надає читачам цінні уроки щодо важливих аспектів виховання, які залишаються актуальними й сьогодні.

Список використаної літератури

1. Лі, Х. *Убити пересмішника*. Режим доступу: URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=3562>

Рейш Катерина

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Камінська М.О., к. філол. наук, доцент*

СТАТУС ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ЕПІТЕТІВ ЯК ЗАСОБІВ ТВОРЕННЯ ОБРАЗІВ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ

Художні твори характеризуються насиченістю засобами виразності, які забезпечують не тільки структурну різнобарвність та індивідуальний стиль

письменника, а й несуть певне смислове навантаження, яке виконує функцію передачі та розкриття створеного образу. Найчастіше у творах можна помітити засоби семантичного рівня – епітети, які відносяться до групи, що базується на взаємодії логічного та експресивного значень.

За своїм структурним складом, епітети мають доволі широку та неоднозначну класифікацію. Дотримуючись класифікації Л. Єфімова, епітети мають чотирирівневу структуру:

1) Прості епітети, які не несуть оціночної характеристики, головна мета даних епітетів наситити текст, вони є об'єктивними та загальнозрозумілими: *next day, sharp edges, bright sun*.

2) Епітети метафоричного значення, які уже мають емоційне навантаження, та мають за мету створити образну характеристику: *crazy look, wild behaviour* [3, с. 57].

Що стосується власне семантичного поділу епітетів – вони мають дві класифікації, які поділяються на підтипи вужчого значення.

Першим типом є неасоціативні епітети, які надають характеристику іменникам, але є непритаманними для таких слів. Хоча таку класифікацію розглядає багато учених, у ній є певна неоднозначність, адже усі епітети, які надають оціночне значення чи використовуються як простий засіб поширення речення, використовуються з застосуванням асоціативних зв'язків набутого досвіду. Тому варто зазначити, що даний тип класифікації є спірним і потребує подальшого вивчення та встановлення принципів формування зв'язків між самим епітетом, та словом, яке вони описують [3, с. 57].

Асоціативні епітети найбільш використовувані у мові і за своєю структурою поділяються на: прості епітети, складені епітети, фразові епітети та каузальні епітети [3, с. 58-59].

Прості епітети за своєю структурою не мають особливостей і для свого творення використовують слова, асоціативне значення яких є найбільш використовуваним для позначуваного слова: *глухий кут, сильний вітер, гіркий спогад* [3, с. 59].

Тоді як на противагу простим епітетам є складені, де розширюється граматична будова, для надання більш експресивного значення і підкреслення ситуації: *тупоголовий чоловік, щиросердна розмова* [1, с. 147].

Фразові епітети за своїм значенням тяжіють до метафоричних, значення яких виокремлюється більше контекстуально, та надає ширшого значення. Використовуючи дані епітети, автор надає не тільки образну характеристику, створюючи гендерний портрет чи фізичний, а й закладає певний емоційний або психологічний образ, який відображає результат описуваних подій, безпосередню реакцію або психологічний стан. Наприклад: *стріляний горобець, лицар печального образу, іудинне коріння, живе серце* [2, с. 209].

Каузальні епітети творять цілу синтаксичну конструкцію і можуть вживатись як окреме речення. Вони виражають реакцію, творячи причиново наслідкові зв'язки: *посмішка рот до вух, людина як шевська смола* [1, с. 146].

Варто зазначити, що ця класифікація не є єдиною, кожен науковець виокремлює інші види та підвиди епітетів, роблячи їхнє значення вужчим та

конкретнішим. Наша увага була зосереджена саме на класифікації Л. Єфимова, так як вони є найбільш вживаними і не викликають труднощів із детермінацією. Зрештою, варто також наголосити, що робота з таким тропом як епітети завжди викликає нюанси, адже смислове навантаження кожного епітета є специфічним та унікальним і при їхньому трактуванні потрібно звертати увагу на супроводжуючі компоненти та контекст, задля уникнення суперечливих моментів.

Список використаної літератури

1. Венгель, С. В., Альбота, С. М. Стилїстичні особливості епітетів в українському перекладі притці Р.Т Кійосакі “Багатий тато, бідний тато”. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер. Філологія. 2022. Вип. 55. С. 146-148.
2. Дика, Л. Колірний епітет як образний засіб мови художнього тексту. *Філологічний дискурс*. 2018. Вип. 7. С. 205-213.
3. Єфімов, Л. П., Ясінецька, О. А. *Стилїстика англійської мови і дискурсивний аналіз*. Навчально-методичний посібник. Вінниця: Нова Книга, 2011. 240 с.

Ремінний Павло

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

науковий керівник: Таратута С. Л., к. філол. наук, доцент

СУТНІСТЬ ЛЮДСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ЇЇ ВТРАТА В КОНТЕКСТІ РОМАНУ К. ІШІГУРО «НЕ ВІДПУСКАЙ МЕНЕ»

«Не відпускай мене» Кадзуо Ішігуро – це роман, який залишає незабутні враження завдяки своєму вишуканому стилю, складним моральним питанням та глибоким філософським роздумам. Твір пронизаний меланхолією, втратою і ностальгією, і розкриває перед читачем безсмертний парадокс: якщо ви знаєте дату свого закінчення, чи зможете ви все одно жити повноцінним життям?

Роман розповідає історію Кеті та Тома, двох молодих людей, які виростили в особливому пансіонаті, де їхнє життя цілком регулюється і контролюється. Поступово читач розуміє, що головні герої – це «донори», люди, створені для того, щоб служити джерелом органів для тих, хто має побороти смерть. Автор майстерно відтворює поступовий процес розкриття цієї жахливої правди перед читачами.

За внутрішнім світом Кеті і Тома криються глибокі питання про сутність людської існування, моральність та обмеженість свободи в умовах суспільства, де живе релігія науки та нормативна мораль. Автор піднімає проблеми морального вибору та гуманізму, примушуючи читачів обмірковувати їх, знайомлячись із загадковими долями героїв..

К. Ішігуро вдало поєднує холодну діалектику наукового експерименту з

глибокими почуттями героїв. Його стиль письма є неперевершеним, його розповідь вражає вишуканістю та глибиною. Читачі відчують ностальгію та втрату, які переслідують героїв впродовж всього роману, і ці емоції звучать відгомонам у їхньому серці.

Загалом, «Не відпускай мене» – це літературний шедевр, який залишає глибокий слід в думках читачів і викликає моральні роздуми про людську природу, сенс життя і цінність свободи.

Список використаної літератури

1. Ішігуро, К. *Не відпускай мене*. Переклад С. Андрухович. Львів: ВСЛ, 2020. 336 с.

Рибак Валерія

Вінницької державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

науковий керівник: Лісниченко А. П., к. пед. наук, ст. викладач

ЗРАЗКИ ВПРАВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Високий рівень володіння іноземною мовою передбачає в учнів розвинені лексичні навички. Лексичний компонент є невід’ємною складовою всіх видів іноземномовної мовленнєвої діяльності.

Поняття лексичної компетентності та її розвиток розглядали такі науковці: О. Шамов, Н. Бідюк, С. Бондар, М. Бондар та інші.

Розглянемо етапи формування іноземномовної лексичної компетентності, виокремлені дослідниками. Відповідно до В. Підоренко і Т. Сотніченко, процес навчання лексики включає такі етапи:

1. етап семантизації лексичної одиниці;
2. етап автоматизації дій учнів з лексичними одиницями;
3. етап застосування лексичних одиниць учнями в писемному чи усному мовленні самостійно [1, с.72].

Згідно з дослідниками, перший етап формування іноземномовної лексичної компетентності передбачає знайомство з новими для учнів лексичними одиницями, опрацювання їх значення, вимову, орфографію та засвоєння матеріалу. На цьому етапі учні повинні ознайомитися з словами та фразами, залежно від рівня учнів, що зустрічаються у різних сферах життя [1, с. 72].

Другий етап – це організація практичного застосування вивченої інформації учнями для автоматизації лексичних навичок учнів. Учні мають вивчати іноземну лексику та вживати її під час опрацювання тексту та спілкування зі своїми однокласниками і вчителями англійською мовою під час уроку [1, с. 72].

Третій етап забезпечує безпосереднє самостійне використання нових лексичних одиниць у мовленнєвій та письмовій діяльності (виконання вправ,

опрацювання тексту) допоможе учням краще їх запам'ятати та пов'язати теорію з практичним застосуванням [1, с. 72].

І. Ференчук виокремлює такі етапи формування лексичної компетентності: спостереження; мовний тренінг; нагромадження теоретичний знань; практичне застосування вивченого матеріалу [2, с. 169].

Перший етап, відповідно до дослідника, розпочинається з нагромадження емпіричних знань – спостережень за оперуванням лексичних одиниць у різних контекстах спілкування (усних та письмових).

Другий етап передбачає мовний тренінг лексики, на цьому етапі учні використовують вивчений матеріал у заданому контексті, але не роблять це самовільно. Приклади вправ: заповнення пропусків у тексті, завершення речень, побудова речень.

Третій рівень формування лексичної компетентності (ЛК) пов'язаний з набуттям практичних знань про лексичну систему мови, що вивчається, тобто з розширенням мовного досвіду учня. Завершальний, четвертий етап формування ЛК передбачає розвиток уміння вирішувати різні комунікативні завдання [2, с. 171].

В межах пробного навчання на уроках англійської мови в старших класах закладу загальної середньої освіти ми запропонували такі вправи для формування лексичної компетенції з теми “Professions”

Вправа 1

Мета – вивчити значення нових ЛО за їхніми дефініціями.

Тип: некомунікативна, рецептивна.

Режим роботи: учень

Інструкція: Match the professions with the workplaces and duties.

<i>Professions</i>	<i>Workplaces</i>	<i>Duties</i>
1) hairdresser	A) hospital	a) acts
2) surgeon	B) salon	b) makes people laugh
3) receptionist	C) theatre	c) makes operations on the body
4) actor	D) hotel	d) cuts and styles hair
5) clown	E) café	e) greets visitors
6) waiter	F) circus	f) serves food

Вправа 2

Мета – засвоїти форму нових ЛО за їхніми дефініціями.

Тип: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна.

Режим роботи: учень.

Інструкція: Match the words to their definitions.

1. Plumber. 2. Entrepreneur. 3. Journalist. 4 Lawyer. 5. Judge.

A. a person who practices or studies law, especially (in the UK) a solicitor or a barrister or (in the US) an attorney.

B. a person who sets up a business or businesses, taking on financial risks in the hope of profit.

C. a public officer appointed to decide cases in a law court.

D. a person who fits and repairs the pipes, fittings, and other apparatus of water supply, sanitation, or heating systems.

E. a person who writes for newspapers, magazines, or news websites or prepares news to be broadcast.

Одним із критеріїв успішного розвитку лексичної компетентності в учнях є, зокрема добір та поетапне планування вправ відповідно до цілей уроку.

Список використаної літератури

1. Підоренко, В. В., Сотніченко, Т. А. *Етапи формування іноземної лексичної компетенції*. Кіровоградський національний технічний університет. 2007. С. 72.

2. Ференчук, І. О. Використання засобів інформаційно комунікаційних технологій у формуванні німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. *Педагогічний дискурс: збірник наук. праць*. Хмельницький. 2016. Вип. 21. С. 169-174.

Рибачок Анастасія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Камінська М. О., к. філол. наук, доцент*

ДО ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКИХ ІСТОРИЧНИХ РЕАЛІЙ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Переклад реалій – це процес переведення термінів, які вказують на конкретні об’єкти, явища, поняття або культурні аспекти, з однієї мови на іншу. Реалії – це слова або вирази, які мають унікальне значення або конотації в контексті певної мови або культури і можуть бути важко або неможливо точно перекласти без втрати сенсу або нюансів.

У філології існує розуміння реалії як предмета, поняття, явища, характерного для культури, побуту того чи того народу, яке відсутнє в інших народів, а також слова, що позначають такий предмет, поняття, явище.

З погляду семантики реалії, завдяки наявності в їхньому семантичному континуумі метамовної інформації про закріплення за «своїм» мовним колективом, збігаються частково з діалектизмами. Як і діалектизми, вони надають мовленню певного колориту, формують мовленнєву характеристику літературних персонажів. Але принципова розбіжність між ними і діалектизмами полягає у тому, що географічна інформація реалій зв’язана з позначуваням предметом, це інформація про специфічні предмети та явища певного географічного ареалу. Місцева маркованість діалектизмів – це інформація про специфічні мовні засоби позначення загальновідомих предметів. [1, с. 5]

Переклад історичних реалій – це процес переведення термінів, які вказують на конкретні події, постаті, аспекти культури та інші аспекти історії з однієї мови на іншу. Цей вид перекладу може бути особливо складним через унікальність та специфічний контекст історичних реалій [2, с. 44].

Історичні реалії – семантичні архаїзми, які внаслідок зникнення референтів входять до історично дистантної лексики, втративши життєздатність. Їм властива сема «минуле», пов'язана із старінням референта, виходом позначуваного ним слова з царини активної суспільної практики мовного колективу. Вони вміщують фонові знання культурної спадщини.

Крім національного, для них характерний хронологічний колорит: укр. щезник, смерд, копний майдан, свячений, згінні дні, медведиця («група жінок, що, переодягнувшись, ходила по селу під час косовиці»), зелені хлопці («опришки»), підбрехач («другий сват у давніх українських весільних обрядах»), тарниця («дерев'яне седло гуцулів»); англ. the Black and Tans («чорно-руді» – англійські каральні загони в Ірландії в 1920-1923), a priest's hole (іст. «нора», пристанище священника; таємна кімната, звичайно в церкві або в замку, де переховувалися католицькі священники в Англії під час переслідування католиків) та ін.

Бувають випадки, коли історичні реалії використовують у сучасному житті у зв'язку з відновленням певних історичних явищ, подій, або із набуванням нових значень понять, існуючих в історичному минулому. Так, наприклад, у наш час знову відродилися такі явища, як віче (під час Євромайдану в 2013 році та Революції гідності українці збиралися на народне віче на Майдані Незалежності) та сотня (як військова одиниця), гривня (грошова одиниця Київської Русі та незалежної України) [3, с. 172].

При перекладі історичних реалій перекладач повинен:

- повинен розуміти історичний контекст, в якому були вжиті ці реалії;
- повинен знайти англійські терміни, які точно відображають значення та контекст українських історичних реалій;
- повинен враховувати культурні особливості обох мов і культур, зокрема історичні відмінності та асоціації.

Отже, переклад історичних реалій – це складний та важливий процес, що вимагає великої уваги до історичного контексту, точності та відтворення духу минулих епох. Основною метою такого перекладу є забезпечення розуміння та передача історичних подій, постатей, аспектів культури та інших реалій між мовами та культурами.

Список використаної літератури

1. Авдеєнко, Т. Лінгвокультурологічні особливості англійських мовних реалій. *Актуальні питання іноземної філології*. 2014. Вип. 1. С. 5.
2. Кіяниця, К. Ю. *Відтворення українських історичних реалій у німецькомовних художніх перекладах ХХ – поч. ХХІ століття* : дис. канд. філол. наук : 10.02.16. Київський національний університет імені Тараса Шевченка МОН України. К., 2017. 44 с.
3. Чернікова, Л. Ф., Зубкова, Л. В. Мовні реалії та проблеми їх

Романюк Катерина

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Лебедева Н. А., к. пед. наук, доцент*

THE USE OF ENGLISH-LANGUAGE MULTIMEDIA MATERIALS IN THE FORMATION OF GRAMMATICAL SKILLS: THEORETICAL ASPECTS

A lot of visuals or images have been used to aid in the teaching and learning of languages. When teaching grammar, employing visuals helps students acquire particular grammatical rules or aspects faster. Particularly conversational, inductive, and consciousness-raising grammar teaching methodologies are supported by visuals.

Some claim that pupils cannot acquire grammar the way that they naturally pick up certain grammatical rules when they learn their first language. [1]. In other words, they don't think that students can consciously recognize grammar rules. Someone says that grammar training is important because it enables pupils to express themselves verbally and in writing. Whether inductive or deductive training is used, learners should finally acquire a sufficient comprehension of grammar. In the post-method era of language acquisition, grammar education needs to be presented in a variety of ways to help students comprehend how important it is to learn grammar.

What is important is how grammar may be taught by teachers using visual aids, which are easily accessible resources for language learners. Using visual aids, which are easily accessible materials for language teachers to teach grammar, is one technique to complete this objective. Students who lack grammar instruction may perform English skills with frequent grammatical errors, which may indicate that they lack comprehension of how language is learned or sentences are put together. In other words, grammar instruction helps students acquire a language by improving their understanding of how sentences are put together. For students to learn, retain, and be motivated to participate in the entire teaching and learning process, teachers should design enjoyable and anxiety-free grammar learning projects [2, p. 250]. As a result, there is still a need for an alternative approach to teaching grammar to students; one such approach is for language teachers to include the use of contextual, easily accessible local visual aids or illustrations in their grammar lessons (such as facts, cultures, buildings, and scenery, etc.). This idea is referred to as "visual-based grammar teaching".

When teaching grammar, it is often effective to employ visuals to capture and hold students' attention, make complex grammar principles understandable, and aid in learning retention. Given these benefits, visuals help lower secondary pupils conceptualize the material being taught to them, promote better understanding, and create realistic and entertaining contexts for learning grammar that allow students to relate the material being taught to their own experiences [4, p. 5].

Teachers may be able to choose from a number of images thanks to the flexibility of using visuals, which can be beneficial for helping students understand grammar. High school students may often find visual grammar instruction to be beneficial. For instance, you can teach young kids particular grammatical patterns using visual aids like cartoons, photographs, photos, sketches, and stick figures. [3, p.120]. On the other hand, the use of additional visuals like pictures, drawings, graphs, charts, or texts via particular media like presentation slides, workbooks, and handouts may catch learners' attention and motivate them to actively engage in class activities, which will ultimately help them understand particular grammatical rules taught using different teaching methods, such as deductive or inductive methods. Buildings, zoos, forests, rivers, libraries, labs, and museums are just a few amazing real-world examples that can be used to teach language.

In conclusion, based on the needs and learning goals of the students, a variety of images can be used to teach grammar at different levels. This necessitates the creative use of pictures by the teacher, which best supports the learning of grammar.

References

1. Novawan, A. Visually-based Grammar Teaching. Retrieved from: URL: https://www.researchgate.net/publication/290544123_Visuallybased_grammar
2. Griffiths, C., & Parr, J. M. Language learning strategies: Theory and perception. *ELT Journal*. 2001. Vol. 55. P.247-254.
3. Hinkel, E. Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*. 2006. Vol. 6(1). P.109-131.
4. Fletcher, M., Munns R. Timesaver Visual Grammar. *Mary Glasgow Magazines*. 2005. Vol. 5(1). P.5-7.

Садівська Людмила

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Петров О. О., к. філол. наук, доцент

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У ЛЕКСИЧНІЙ СИСТЕМІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

«*Anglizismus ist eine Übertragung einer für das britische Englisch charakterisiert durch Erscheinung auf eine nichtenglische Sprache*» [2, с. 186]. Згідно з Дуденом, англіцизм – це «передача явища (поняття), характерного для британської англійської мови, іншою неанглійською мовою». Англійство – це характерна особливість англійської мови, що виявляється в інших мовах. Англійство – це слово або мовний зворот, запозичене з англійської мови [1, с. 24]. Англіцизми та слогани англійською виконують у німецькій рекламі такі функції: привертають увагу споживача, служать для номінації нових предметів і явищ, служать економії мовних засобів і точності вираження, виступають як різні стилістичні засоби, є модними словами, надають рекламному тексту

місцевий колорит, а також постачають у німецьку мову синоніми, надаючи рекламному тексту семантичну варіативність.

Згідно зі списками слогометра за перше півріччя 2008 року, процес збільшення числа англіцизмів припинився останнім часом і подальшого збільшення їх числа поки що не відбувається. Це підтверджує твердження М. Яніх у тому, що з часом використання англійської стане більш буденним і буде привабливим для укладачів рекламних текстів [3, с. 210]. Слогани німецької реклами можна поділити за принципом використання іншомовної лексики на такі типи: слогани німецькою мовою (69,2%); слогани, що являють собою змішання німецької та англійської мов (6,7%).

Основним способом орфографічної адаптації англіцизмів є написання англійських іменників з великої літери: *Der Online-Shop für Musiker. (Music-City.de)*; *Mode mit Happy End. (Adler)*. Спостерігається також подвоєння приголосної для підтвердження стислості кореневого голосного звуку: *Flirten. Chatten. Daten. (Flirt-Fever)*; *Erst surfen - dann shoppen. (Kurfuestendamm.de)* та заміна англійських літер та поєднань літер на відповідні їм німецькі, наприклад, англійського *ch-* або *sh-* на німецьке *sch-*: *Postscheck, das Konto zahlt sich aus. (Postscheck)*; *Das Original seit 1924. Schock. (Schock)*. Можна зустріти приклади заміни англійської *-c-* німецькою *-k-*: *Spaß mit Digitalkameras. (Digifoto)*; *Folgen Sie Ihrem Instinkt. (Kenia)*. Більшість морфологічно асимільованих англіцизмів на матеріалі дослідження – це іменники і прикметники. У іменників відзначається оформлення в системі німецького роду, в основному обумовлене семантикою слів: за лексичною подобою (запозичення переймає рід свого німецького «перекладу»), наприклад, *die Show – die Schau: Die Show, die Wissen schafft. (Clever)*; за груповою аналогією (орієнтація на родові поняття в семантичному полі), наприклад, *Der Wein: Der Alkohol, Der Brandy, Der Sherry, Der Scotch für Männer und Kenner. (VAT 69)*; відповідно до природного роду, наприклад, *der Gentleman, der King - der Mann: Der King of Currywurst. (Meica Curry King)*;

Надання роду англіцизму в німецькій мові можливе також за морфологічною аналогією відповідно до наведених нижче формальних показників: англіцизми з суфіксами *-er, -or, -ist, -ster* відносяться до чоловічого роду: *Der Computer für Menschen. (Victor)*; Англіцизм з суфіксами *-ness, -ty, -ion* відносяться до жіночого роду: *Und die Party kommt zu Dir! (Feten-Power)*; іменники на *-ing* та *-ment* зараховуються до середнього роду: *Das Styling, das alles verändert. (Poly Swing)*.

Що стосується прикметників, більшість набуває типової для німецької мови флексії відмінювання: *Welch cleverer Gedanke. (Clever Elements)*; *Eine clevere Verbindung. (Victorvox & Dialing)*; *Software für das agile Business. (Microsoft Business Solutions)*; *Gut für die cleveren Bauideen! (Warnt Universal)*. Також в англійських прикметників у німецькій мові відзначається утворення порівняльного і чудового ступеня: *Smarter. Grüner. Habitron. (Habitron)*; *Coolpix ... denn für die coolsten Bilder hat man nur eine Chance. (Nikon Coolpix)*. Морфологічна асиміляція дієслів у німецьких рекламних слоганах полягає у відмінюванні за подобою правильних дієслів: *Quick geklickt – smart gespart.*

(*Quinner.de*).

Входження запозичень до словникового запасу мови-реципієнта супроводжується також семантичною асиміляцією. Можна виділити такі типи змін значення англійських слів у німецькій мові реклами, наприклад, значення генералізується стосовно ширшого кола понять у мові-реципієнті. Генералізація семантики слів «*Beruf*» (*професія*), «*Posten*» (*носада*), «*Stelle*» (*місце роботи*), простежується у слові «*Job*»: *Mehr als ein Job. Wir fordern und fördern. (Bundeswehr); Geh' doch mal zu Job! (Job); Job. Geld. Leben. (Bizz)*.

За правилами німецької мови при утворенні множини іменників більшість іноземних слів, у тому числі слова англійського походження, у множині приймають суфікс *-s*: *das Auto – die Autos, der Sputnik – die Sputniks, das Restaurant – die Restaurants; das Baby – die Babys, die City – die Cities*.

Якщо англійський іменник «*hobby*» (захоплення, улюблене заняття, нім. «*die Freizeitbeschäftigung, das Steckenpferd*») у множині має форму «*hobbies*», то німецькою – «*die Hobbys*».

Подібний процес відбувається всюди. Якщо в країні живуть і спілкуються люди різних національностей. Ми живемо у багатомовному світі. Кожен повинен говорити іноземними мовами, і насамперед англійською. Але потрібно розмежовувати комунікацію звичайну, розмовну мову та культуру мови як культурне надбання. Однак, якщо не зупинити вживання лінгвістичного гібрида під назвою *Denglish*, то німецька мова просто пропаде, причому це не перебільшення.

Список використаної літератури

1. Архипенко, Л. М. *Етапи і ступені адаптації іноземних лексичних запозичень в українській мові* (на матеріалі англіцизмів у пресі кінця ХХ – початку ХХІ ст.). Харків : Вид-во ХНЕУ. 2008. 168 с.
2. Білецький, А. О. *Про мову і мовознавство*. Київ: «АртЕк», 1996. 222 с.
3. Касім, Г. Ю. Локально марковані полонізми в українській мові початку ХХІ ст. *Слов'янський збірник: Збірник наукових праць*. Вип. XVII. Чернівці : Букрек, 2013. С. 210-219.

Сарафинюк Ірина

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Довгалюк Т. А., к. пед. наук, доцент*

МОТИВАЦІЙНИЙ ВПЛИВ АНГЛОМОВНИХ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ АКТУАЛЬНОГО ЗМІСТУ НА НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ТА ГОВОРІННЯ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Англійська є мовою міжнародного спілкування та комунікації. Вона використовується як офіційна мова в багатьох міжнародних організаціях, бізнесі, наукових дослідженнях та під час подорожей. Знання англійської

дозволяє долучитись до світової спільноти, дає можливість краще розуміти англomовну літературу, кіно, музику та культуру загалом. Це розширює горизонти і надає можливість спілкуватися з англomовною аудиторією.

Вчителі тут відіграють важливу роль, тому що саме завдяки їм, як правило, відбувається перше знайомство з іноземною мовою та культурою, заохочується зацікавленість в ній. Одним із ефективних шляхів реалізації цієї мети в старшій школі може бути інтегрований розвиток умінь англomовного читання автентичних текстів та говоріння. Цей підхід сприяє збагаченню мовного та міжкультурного досвіду, а також розвитку цілого комплексу комунікативних навичок та умінь учнів.

Звичайно, велике значення для комплексного розвитку вмінь читання та говоріння має характер текстів. Учням має бути цікавий їхній зміст. У наш час дуже багато різноманітної інформації, яка є у вільному доступі в інтернеті. Це можуть бути: новини, статті, відеоролики, подкасти, блоги тощо. Для того щоб правильно обрати матеріал учителю потрібно визначитися з якою конкретною освітньою метою він планує їх використовувати на уроці [1, с. 374]. Використання, зокрема, автентичних матеріалів на уроках іноземної мови може значно покращити якість навчання і зробити процес більш реалістичним та цікавим для учнів. Автентичні матеріали – це тексти, аудіо- та відеоматеріали, які були створені для носіїв мови в оригіналі, а не спеціально для навчання іноземців [2, с. 11].

Автентичні текстові матеріали є важливим інструментом для поглибленого вивчення мови, розвитку вмінь читання, письма, аудіювання та говоріння, а також для розширення культурного кругозору та світогляду учнів. Вони мають низку важливих функцій: *Розвиток мовленнєвої компетентності*: Автентичні тексти допомагають учням розвивати навички сприйняття та відтворення автентичних мовленнєвих образів, що використовуються в реальному мовленні. Це сприяє удосконаленню граматичних, лексичних, фонетичних навичок та мовленнєвих вмінь. *Культурне збагачення*: Автентичні тексти надають важливу інформацію про культуру та історію мови, що допомагає учням краще розуміти культурні контексти, в яких вживається мова. Це допомагає учням отримати глибше та ширше розуміння країни, мову якої вони вивчають. *Підвищення мотивації*: Реальні та цікаві тексти, що використовуються в автентичних матеріалах, можуть стимулювати інтерес учнів до мови, спонукати їх бажання краще вивчати мову та культуру, пов'язані з нею. *Розвиток критичного мислення*: Через аналіз та обговорення автентичних текстів учні вчаться критично мислити, аргументувати свою точку зору та критично оцінювати інформацію [2, с. 12].

Чудово, коли англomовні автентичні матеріали інтегруються на уроках з інших предметів, які вивчаються в старшій школі. Наприклад, під час вивчення історії можна використовувати англomовні матеріали про історичні події. І з точністю навпаки, можна використовувати англomовні матеріали історичного змісту. Автентичне оформлення привертає увагу учнів та полегшує розуміння комунікативного завдання тексту, встановлення його зв'язків з реальністю. Разом з тим, існують певні вимоги, що висуваються до автентичних текстів з

метою використання у навчальному контексті:

1. *Актуальність змісту*: Тексти повинні відображати реальне життя, ситуації та події, що стосуються мови, культури та контексту, в якому вони використовуються. Вони повинні бути зрозумілими та доступними для цільової аудиторії.

2. *Мовна відповідність*: Тексти повинні відповідати рівню мовної підготовки учнів. Вони повинні бути достатньо складними, щоб стимулювати розвиток навичок та вмінь, але не занадто складними, щоб учні втратили інтерес до них.

3. *Різноманітність стилів та жанрів*: Тексти повинні представляти різні стилі та жанри мовлення, такі як розмовна мова, офіційні документи, літературні твори, наукові статті тощо, щоб учні могли ознайомитися з різними аспектами мови та культури.

4. *Культурна адаптованість*: Тексти повинні враховувати культурні особливості мови та способи життя людей, що використовують цю мову. Вони повинні включати елементи культури, які стимулюють інтерес до мови та культури країни, мова якої вивчається.

5. *Цікавий зміст*: Тексти повинні бути цікавими та захоплюючими для учнів, щоб спонукати їх до активного вивчення та використання мови [3, с. 52].

Комплексна реалізація описаних вище функцій та вимог до англомовних автентичних текстів сприятиме збагаченню мовного та міжкультурного досвіду старшокласників, розширенню їх кругозору та світогляду, підвищенню позитивної мотивації до вивчення та використання англійської мови з метою виконання реальних комунікативних завдань.

Список використаної літератури

1. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. Київ. 2013. 592 с.
2. Неділько, А. Г. До питання застосування автентичних матеріалів для навчання іноземної мови. *Іноземні мови*. 1998. Вип. 4. С. 11-12.
3. Наталин, В. П. Критерій змістовної автентичності навчального тексту. *Іноземні мови*. 2009. Вип 2. С. 50-52.

Синчук Ірина

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Дмитренко Н. Є., д. пед. наук, професор*

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО

В сучасних умовах глобалізації та взаємовпливу культур перед ЗЗСО стоїть завдання підвищення освітнього потенціалу учнів, які повинні бути обізнаними в різних галузях знань, необхідних для процесу спілкування з

носіями інших культур. Реалізація компетентностної парадигми освіти зумовлена низкою об'єктивних факторів, серед яких особливо вагомою є потреба у співіснуванні, побудові конструктивної взаємодії, налагодженні міжкультурних зв'язків із представниками різних країн і культур.

Це актуалізує проблему формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл у процесі вивчення іноземної мови. На сьогодні в науковій літературі немає єдиного визначення поняття «міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність» (МІКК). Узагальнюючи декілька трактувань, пропонуємо таке: МІКК – це інтегрована характеристика особистості учня, яка передбачає оволодіння досвідом іншомовного спілкування в усній та письмовій формах (у межах вимог чинної програми), засвоєння культурних цінностей особистості, особистісний ресурс, який визначає здатність людини ефективно реалізовувати себе в умовах міжкультурної комунікації [1, с. 46].

Метою формування МІКК у ЗЗСО є набуття учнями іншомовного комунікативного досвіду через використання вербальних і невербальних засобів іншомовного спілкування, засвоєного мовою іншомовної культури. У цьому контексті завдання вчителя полягає, насамперед, у формуванні у здобувачів освіти стійкої мотивації до вивчення іноземної мови та пізнання іншої культури, усвідомлення ролі іноземної мови в житті сучасної людини [2, с. 88-89].

Для цього необхідно створити умови, щоб кожен учень розумів для себе важливість і необхідність навчання, бачив перспективи використання іноземної мови. Відмінною рисою міжкультурної комунікації є протиріччя між тим, що учень знає, і тим, чого йому бракує в своїх знаннях.

Завдання вчителя – допомогти учням подолати ці протиріччя. Для цього необхідно сформувані в них необхідний словниковий запас, сформувані граматичні і фонетичні навички, розвинути вміння в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі, ознайомити з соціокультурною інформацією, пов'язаною з культурою країни, мова якої вивчається, а також з навчальними і комунікативними стратегіями. Це сприятиме формуванню вміння узгоджувати власну мовленнєву поведінку із засвоєними морально-етичними, естетичними та іншими цінностями. Комунікативно доцільно використовувати вербальні та невербальні засоби в різноманітних ситуаціях спілкування, дотримуватись норм етикету в процесі спілкування. Крім того, вчитель має визначити основні теми національної культури країни (країн), мова яких вивчається, пов'язані з історією, географією, суспільним і державним устроєм, особливостями побуту, традиціями, звичаями.

Водночас не варто забувати, що учні мають певні потреби та інтереси, тому особливу увагу доцільно приділяти тим видам діяльності, які роблять навчання яскравим і творчим. При цьому вчителю необхідно враховувати зміст матеріалу з інших предметів, що може сприяти інтеграції знань з різних галузей, збагачуючи таким чином уроки іноземної мови. Критеріями відбору змісту навчального матеріалу можуть бути актуальність, відповідність віковим особливостям учнів, культурна цінність, функціональність, екзотичність [3,

с. 177].

Учитель, плануючи роботу на уроці, повинен враховувати всі фактори, що впливають на формування МІКК. При виборі вправи чи завдання важливо визначити, якою мірою вони впливатимуть на формування МІКК. Учитель повинен пам'ятати, що успішне виконання культурологічних завдань визначається рівнем володіння учнями відповідними мовними та мовленнєвими засобами вираження думок, комунікативними стратегіями (запитати, уточнити, переконати тощо), основами комунікативного етикету, уміння оперувати відомими фактами, спиратися на міжпредметні зв'язки та додавати власний досвід.

Список використаної літератури

1. Дмитренко, Н. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх педагогів: нормативні положення. *Модернізація педагогічної освіти у глобальному вимірі безпеки соціально-турбулентного світу : збірник матеріалів міжнародного форуму / за заг. ред. акад. В. П. Андрущенка. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. 2023. С. 46-47. <https://doi.org/10.31392/conf.UDU.2023.16.02>*

2. Пасічник, О. С. Вікові особливості учнів 5-6-х класів та їх вплив на добір змісту навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника. 2020. Вип. 25. С. 88-102.*

3. Полонська, Т. К. Засоби формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5-6 класів гімназії у письмі. *Проблеми сучасного підручника. 2021. Вип. 26. С. 176-190.*

Січкач Яна

*Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Кірієнко М. М., к. філол. наук, ст. викладач*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Сьогодні в умовах всесвітньої глобалізації нові інформаційні технології інтенсивно впроваджуються в усі сфери нашого життя, зокрема в освітній процес [3, с. 174]. Ця революція найбільше відчутна в контексті вивчення іноземних мов, зокрема англійської, яка стала своєрідним ключем до розблокування доступу до світової інформації та можливостей. Спільно з цим, інтернет став потужним інструментом у формуванні англомовної компетентності учнів старшої школи. Використання інтернет-ресурсів для розвитку навичок читання стає актуальною і важливою темою, яка потребує ретельного дослідження.

Науковці вважають використання інтернет-ресурсів для читання у

старших класах важливим, оскільки воно стимулює зацікавленість учнів до читання та дозволяє їм швидко знаходити визначення незнайомих слів. Використання інтернету вчителями спрямовує учнів на якісні джерела та допомагає у створенні навчальних матеріалів. Однак важливо ретельно відбирати та контролювати ресурси.

Важливо розглянути як позитивні, так і негативні аспекти впливу інтернет-ресурсів для підвищення компетентності читання в учнів старшої школи. Позитивні аспекти включають можливість доступу до різноманітних текстів, включаючи літературні твори, новини, наукові статті та багато іншого. Крім того, інтерактивні інтернет-ресурси, такі як відео та аудіокниги, можуть зробити процес навчання цікавим і захоплюючим. Соціальні мережі можуть також виступати як яскравою платформою для вивчення англійської мови, оскільки сприяють вдосконаленню навичок читання та письма, звуженню соціокультурних прогалів [2, с. 161]. Виявлено, що учні, які використовували інтернет-ресурси під час вивчення англійської мови, здатні швидко аналізувати інформацію, вони мають кращі навички спілкування.

Негативні аспекти включають можливість зміни уваги, оскільки Інтернет пропонує безмежну кількість відволікаючого контенту. Це може вплинути на концентрацію учнів під час читання. Також існує ризик недостовірної інформації в Інтернеті, і старшокласники повинні навчитися розрізняти надійні джерела від ненадійних.

Сучасний Інтернет пропонує безмежну кількість ресурсів для покращення читацьких навичок, включаючи веб-сайти, електронні та аудіокниги, відеоуроки та соціальні медіа. Спеціалізовані веб-сайти та онлайн-бібліотеки, такі як Project Gutenberg, LibriVox і Open Library, надають доступ до літературних творів та статей. Електронні книги включають класичну та сучасну літературу, а аудіокниги сприяють розвитку аудіального сприйняття тексту. Відеоуроки та онлайн-курси надають додаткові пояснення та ілюстрації до прочитаного матеріалу. Незамінним для оволодіння вмінням читати є також онлайн-новинний матеріал. Як відомо, в Інтернеті досяжні сайти, пропоновані BBC World Service, ABC News, CNN World News, The New York Times та інші [1, с. 87].

Цілеспрямований підхід до використання інтернет-ресурсів для підвищення англомовної читацької компетентності серед старшокласників передбачає індивідуалізацію навчання та можливість читання різних видів текстів на різних рівнях складності. Поєднання читання з інтерактивними завданнями та обговореннями сприяє покращенню розуміння текстів.

Методика використання інтернет-ресурсів для читання у старших класах включає такі основні підходи:

1) Вибір відповідних ресурсів, які відповідають рівню та інтересам учнів, такі як веб-сайти з текстами на різні теми, електронні книги, новинні портали.

2) Розробка завдань, які стимулюють читання та аналіз інтернет-текстів, такі як читання, відповіді на питання та обговорення текстів.

3) Організація спільних читань та обговорень текстів в класі з використанням інтернет-ресурсів, що дозволяє учням обмінюватися

враженнями та аналізувати текст разом.

Методика використання інтернет-ресурсів для читання повинна бути зорієнтована на розвиток критичного мислення, розуміння текстів та стимулювання інтересу до читання серед учнів. Вона може бути адаптована під конкретні потреби та можливості навчального процесу у вашій школі.

Таким чином, нині неможливо уявити навчальний процес без використання інноваційних технологій. Сучасний викладач іноземної мови має масу можливостей, що сприяють більш активній діяльності учнів, окрім того, формують у них англомовну компетенцію в читанні.

Список використаної літератури

1. Петрова, О. Б., Попова, Н. О., Акавець, І. В. Застосування інтернет-ресурсів у навчанні іноземних мов як реалізація основних дидактичних принципів. *Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії*: Збірник статей III Міжнародної наукової конференції. Харків, ВД "ІНЖЕК", 2012. С. 87.

2. Процько, Є. С. Використання Інтернет-ресурсів у процесі підготовки вчителя англійської мови нового покоління. *Вісник післядипломної освіти. Серія Педагогічні науки*. 2018. Вип. 11(40). С. 161.

3. Фоменко, Т. М. Застосування інтернет-ресурсів під час вивчення української мови як іноземної. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Т. 3(74). С. 174.

Скалацька Катерина

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Брик М. М, к. філол. наук, ст. викладач*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РЕАЛІЙ В РОМАНІ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА «РЕКРЕАЦІЇ»

Роман Юрія Андруховича «Рекреації» насичений складними для перекладу елементами, такими як: сленг, суржик, згрубілі та зменшено-пестливі слова, емоційна лексика тощо. Тому для того, щоб відтворити творчий задум автора, потрібно вдатися до такої перекладацької трансформації, як компенсація.

Компенсація – це не стільки трансформація, скільки зміна загального принципу передачі стилістичних особливостей тексту, коли немає прямої відповідності між стилістичними засобами мови оригіналу і мови перекладу. Суть її полягає в наступному: не завжди можна підібрати еквіваленти до кожного стилістично позначеного слова оригінального тексту або до кожної фонетичної і граматичної неправильності, яку цілеспрямовано використав автор, а компенсація вирішує цю проблему [1].

Компенсація як стратегія перекладу пов'язана з проблемою втрати сенсу.

Ця втрата здебільшого неминуча. Поняття неминучої втрати під час перекладу пов'язане з тим фактом, що не може бути ідеальної однозначної еквівалентності між двома мовами та двома культурами. Компенсація потрібна, коли збитки та стилістичні втрати виникають з будь-якої причини [2, с. 1].

Теоретики перекладу одноставно погоджуються, що досягнення еквівалентного ефекту є головним завданням перекладача в будь-якому процесі перекладу [3, с. 48]. Це завдання нелегке, особливо між мовами з більшими культурними відмінностями. Навіть на рівні слів не існує однозначної відповідності між будь-якими двома мовами через те, що слова, як правило, мають різні значення в різних мовах.

З огляду на характеристику надзвичайної важливості та функціональності, яку виконує суржик у творах Ю. Андруховича, пошук адекватних шляхів його відображення в перекладах – це вже не просто пошук відповідних способів репрезентації національного колориту, а підбір адекватних засобів створення складної соціолінгвістичної добірки оригінальних текстів засобами компенсації.

Пропонуємо розглянути, як перекладач Марко Павлишин впорався з експресивною лексикою Юрія Андруховича.

- *У кутку зали ви зазриміли вельми інтимний стілик, за яким і сидів той **грубас** у товаристві ще кількох таких самих **тевалів**, щоправда, децю молодших віком* [4, с. 9].

- *In the corner of the room you noticed a secluded table at which this **oaf** was seated with several other **thugs** who looked rather like him, if somewhat younger* [5].

В українській мові слово «грубас» має значення товстий, огрядний чоловік. Перекладач застосовує компенсацію словом «*oaf*», яке має значення чоловік грубий або незграбний і нерозумний. Також за допомогою компенсації перекладається сленг «*тевалів*», яке має значення велика неповоротка, незграбна людина. Перекладач використовує при перекладі слово «*thugs*», яке має значення жорстока, агресивна людина.

- *Можу порекомендувати **пляцки**, – встряв з-за Мартиного плеча Бодьо, котрий саме змінював сервірування* [4, с. 17].

- *"I can recommend the **potato pancakes**," said Bodio, who was just changing the settings, from behind Marta's shoulder* [5].

Оскільки в англійській культурі відсутня реалія «*пляцки*», перекладач використовує засіб компенсації. Він описово пояснює поняття, яке існує лише в українській мові.

Наведемо для прикладу цілий абзац з твору, який складається зі слів, які майже всі потрібно компенсувати, аби зберегти колорит твору:

- *То були Ангели Божі, Цигани, Маври, Козаки, Ведмеді, Спудеї, Чорти, Відьми, Русалки, Пророки, Отці Василіани в чорному, Жиди, Пігмеї, Повії, Улани, Легіонери, Пастушки, Ягнята, Каліки, Божевільні, Прокажені, Паралітики на Роздорожжю, Вбивці, Розбишаки, Турки, Індуци, Січові Стрільці, Волоцюги, Кобзарі, Металісти, Самураї, Дармограї, Сердюки, Олійники, Мамелюки, Яничари, Манкурти, Ветерани, Афганці, Багатодітні Сім'ї, Сарацини, Євреї, Негри, Патриції в тогах, Хвоїди, Писарі, Брехуни з*

висолопленими язиками, Дебіли, Козаки-Запорожці, Піхота, Музики, Магометани, Маланки, Маланці, Діптянки, Блудниці, Гуцули, Троянці, Сармати, Етруски, Гінні, Сліпці, Трембітари, Фіндюрки, Святі з картонними німбами, Гетьмани, Ченці, Панки, Клошари, Цьохлі, Трубадури, Різники, Юристи, Хануги, Пияки, Лікарі, Ледарі, Араби, Кацани, Опришки, Отці Домінікани в білому, Шльондри, Герої, Пиворізи, Мочиморди, Салоїди, Голодранці, Дуболоми, Сажотруси, Козолупи, Недоріки, Менестрелі, Проститутки – а всіх інших перелічити просто неможливо, бо були там ще Горили, Генерали, Гавіали, Павіани, Павликіани, Данайці, Нанайці, Німфи, Нівхи, Ассирійці, Арнаути, Торбохвати, Лірники, Сирники, Шинкарі, Македонці, Броварі, Анахорети, Пупорізки, Українці, Лесбіяни, Гноми, Мавки, Мавпи, Лилики, Чорні Коти, Грудні Жаби, Алхіміки, Шльохи, Профури, Татари, Бубабісти... [4, с. 10].

• *There were Angels of God, Gypsies, Moors, Cossacks, Bears, Studiosi, Devils, Witches, Naiads, Prophets, the Basilian Fathers in brown cassocks, Jews, Pygmies, Uhlands, Whores, Legionnaires, Shepherds, Lambs, Cripples, Lunatics, Murderers, Bandits, Turks, Hindus, Sich Riflemen, Vagrants, Kobzars, Heavy Metallists, Samurai, Idlers, Serdiuks, Oil-Pressers, Mamelukes, Janissaries, Saracens, Hebrews, Negroes, Patricians in togas. Sluts, Scribes, Liars with their tongues hanging out. Cretins, Zaporozhian Cossacks, Infantrymen, Musicians, Mohammedans, Malankas, Malantsi, Molls, Fallen Women, Hutsuls, Trojans, Sarmatians, Hippies, the Blind, Trembita Players, Harlots, Saints with cardboard haloes. Hetmans, Monks, Punks, Tramps, Gossips, Troubadours, Butchers, Jurists, Bribe Takers, Drunkards, Physicians, Arabs, Brigands, the Dominican Fathers in white. Strumpets, Heroes, Beer Drinkers, Snout- Dippers, Lard Eaters, Ragamuffins, Oakbreakers, Minstrels, Prostitutes – and it is impossible to enumerate all the others, for there were also Generals, Gorillas, Baboons, Paulicians, «Danaiids», «Nanai», Nymphs, Nivkh, Assyrians, Albanians, Pickpockets, Lyre Players, Innkeepers, Macedonians, Brewers, Anachorites, Goat Skinners, Ukrainians, Midwives, Gnomes, Dryads, Bats, Black Cats, Frogs, Alchemists, Tarts, Lepers, Tatars, Abyssinians ...* [5].

Отже, можна зробити висновок, що відтворення національної самобутності оригіналу є однією з важливих проблем перекладознавства. Реалії як одиниці безеквівалентної лексики в україномовних прозових творах викликають значні труднощі при перекладі. Складність полягає в тому, що для їх перекладу немає еквівалентів, які б разом із передачею конкретної інформації відображали національний колорит, мали ті самі відтінки емоційно-сміслового та стилістичного характеру, які супроводжують реалії оригінального тексту. Прийом компенсації використовувати потрібно тоді, коли в оригінальному тексті ми помічаємо різні стилістично забарвлені слова, які не мають відповідників у мові перекладу.

Список використаної літератури

1. Кузьміна, К. А. Навчання перекладу: обмін досвідом. *Мовні і концептуальні картини світу*. К.: Інститут філології КНУ імені Тараса

Шевченка. 2015. Вип. 1(52). С. 389-396.

2. Akmal, F. *Loss and Gain in Humor Translation: A Case Study of The Ethics of the Aristocrats in Translation Techniques*. 2012. Retrieved from: Retrieved from: URL: <http://www.proz.com/doc/3488>.

3. Newmark, P. *Approaches to Translation*. New York: Prentice-Hall International Ltd. 1992.

4. Андрухович, Ю. А. *Рекреації*. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2005. 159 с.

5. Andrukhovych, Yu. *Recreations*. Translated and with an introduction by Marko Pavlyshyn. Edmonton. Toronto: Canadian Institute of Ukrainian Studies Press, 1998. 134 p.

Темкова Анастасія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

науковий керівник: Таратута С. Л., к. філол. наук, доцент

ВПЛИВ ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ НА СПРИЙНЯТТЯ «АМЕРИКАНСЬКОЇ МРІЇ» ПЕРСОНАЖАМИ ТРИЛОГІЇ ФІЛІПА РОТА

«Американська мрія» була центральною темою в американській літературі першої половини ХХ ст., адже саме вона представляла ідеали свободи, можливостей та успіху. Однак подальші історичні події дещо змінили уявлення американців про цю мрію, вплинули на їхнє розуміння та прагнення до неї. Трилогія Філіпа Рота пропонує глибоке дослідження того, як історичні події, такі як Велика депресія, В'єтнамська війна, Друга світова війна та буремні 1960-ті, вплинули на сприйняття персонажами творів «американської мрії».

Останні дослідження у зазначеному напрямі зосереджені на еволюції визначення американської мрії та її зображенні в літературі, зокрема у таких творах, як «Автобіографія Бенджаміна Франкліна», «Самодостатність» Ральфа Волдо Емерсона, «Пригоди Гекльберрі Фінна» Марка Твена та «Великого Гетсбі» Ф. Скотта Фіцджеральда. Науковці розглядали різні аспекти впливу історичних подій на сприйняття національної мрії американцями. Водночас аналітичних робіт щодо вивчення функціонування «американської мрії» в творчості Філіпа Рота дуже небагато. Бракує комплексного дослідження, яке б вивчало вплив історичних подій на сприйняття мрії персонажами трилогії («Американська пастораль», «Я вийшла заміж за комуніста», «Людське тавро») в цілому. Ця стаття має на меті дещо заповнити цю прогалину шляхом аналізу деяких чинників, що вплинули на сприйняття персонажами трилогії «американської мрії» та еволюції її розуміння у зв'язку з історичними подіями.

Отже, ключовою подією у формуванні «американської мрії» для героїв трилогії Ф. Рота, як і для всіх американців, стає Друга світова війна. Вона глибоко вплинула на їхні життя незалежно від того, чи брали вони безпосередню участь у війні, чи переживали її наслідки. Війна зруйнувала

ілюзії безпеки та стабільності, змусивши таких персонажів, як Сеймур «Швед» Левов з «Американської пасторалі», зіткнутися з крихкістю своїх мрій. Левов, успішний бізнесмен і колишній школяр-спортсмен, втілює квінтесенцію американської мрії. Однак війна порушує його ідилічне життя, коли його дочка бере участь у радикальних діях, кидаючи виклик його сприйняттю американської мрії як символу процвітання та гармонії [1; 2].

Велика депресія, ще одна важлива історична подія, відіграє вирішальну роль у формуванні розуміння героями американської мрії. У творі «Я вийшла за комуніста» Ф. Рот досліджує вплив економічних потрясінь на життя своїх героїв. Головний герой, Айра Рінгольд, – представник робітничого класу, який втілює прагнення американської мрії. Однак економічна розруха часів Великої депресії викриває вади системи, що змушує Айру поставити під сумнів справедливість і доступність цієї мрії. Коли він стає свідком страждань і нерівності, спричинених економічною кризою, ідеалістичне бачення «американської мрії» Айри трансформується в більш цинічну і критичну перспективу [4].

Війна у В'єтнамі ще більше впливає на трансформацію «американської мрії» у деяких мешканців країни, зокрема у творі Ф. Рота «Людське тавро». Війна стає символом розчарування та моральної невизначеності, кидаючи виклик вірі героїв у свою країну. Головний герой роману, Коулман Сілк, – професор коледжу, чиє життя перевернулося через звинувачення в расизмі. Війна стає тлом, на якому посилюється особиста боротьба Сілка. У той час як нація розділена війною, герої переймаються питаннями лояльності, патріотизму та справжнього значення «американської мрії». Руйнівний вплив війни на психіку нації ще більше підриває їхню віру в ідеалізоване бачення національного міфу [3].

Отже, герої трилогії Філіпа Рота перебувають під глибоким впливом таких історичних подій, як Друга світова війна, Велика депресія та війна у В'єтнамі, які формують їхнє розуміння «американської мрії». Через їхній досвід Рот досліджує складнощі, суперечності та обмеження цієї мрії. Зазначені події ставлять героїв перед суворими реаліями війни, економічних труднощів і моральної невизначеності, кидаючи виклик їхнім ідеалістичним уявленням про «американську мрію» і змушуючи їх переоцінити свої переконання. Зрештою, трилогія Рота змальовує подорож його героїв, які мандрують мінливим ландшафтом «американської мрії», шукаючи сенс і мету серед історичних потрясінь.

Список використаної літератури

1. Рот, Ф. *Американська пастораль*. Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля». 2018. 432 с.
2. Roth, P. *American Pastoral*. Random House, 2019. 448 p.
3. Roth, P. *Human Stain*. Penguin Random House, 1999.
4. Roth, P. *I Married a Communist*. Vintage, 1999. 400 p.

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Міжкультурна компетентність – це здатність успішно спілкуватися з представниками інших культур та національностей, і вона включає в себе наступні аспекти:

1. Загальні культурологічні та культурно-специфічні знання: розуміння загальних культурних концепцій та знання про специфічні аспекти культури інших народів.

2. Практичне спілкування: здатність ефективно спілкуватися, враховуючи культурні особливості і нюанси.

Міжкультурна психологічна сприйнятливість це є вміння сприймати та розуміти психологічні аспекти інших культур, їхні цінності, переконання та погляди [7]. У світі існує розмаїття національностей, і кожен представник цих спільнот має свою унікальну історію, культуру та життя, які включають різні аспекти, такі як:

1. *Географічні*: пов'язані з місцем проживання та географічними особливостями регіону, де люди проживають.

2. *Історичні*: відображають минуле народу, його традиції, історію та спадщину.

3. *Технологічні*: співвідносяться з рівнем технологічного розвитку, використанням інструментів і технологій в побуті та виробництві.

4. *Побутові*: стосуються щоденних звичаїв, традицій, кулінарії, способу одягу та інших аспектів життя людей в різних культурах.

Ці аспекти роблять кожен культуру та національність унікальною та цікавою для вивчення та розуміння [7].

Для покращення міжкультурної компетентності використовується принцип міжкультурного підходу до викладання та вивчення іноземної мови. Учні стикаються зі спільним і різним у своїх культурах і соціальних контекстах [5, с. 103].

Доктор Д. Дейардорф запропонував модель міжкультурної компетентності у вигляді піраміди. Зверху розташовані бажані зовнішні результати, які можна досягти завдяки ефективному міжкультурному спілкуванню. Нижче розташовані внутрішні результати, такі як адаптивність, гнучкість, етнорелативний погляд і емпатія. Найнижчий рівень включає знання і розуміння культур, соціолінгвістичну усвідомленість та комунікативні навички. Обов'язковими складовими є повага, відкритість і цікавість [7].

Дослідниця О. Зеліковська [4] визначає міжкультурну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, які дозволяють випускникам вищих

економічних навчальних закладів успішно спілкуватися з іноземними партнерами як на повсякденному, так і на професійному рівні.

Для кращого розуміння цього поняття важливо розглянути його структуру. Основною складовою міжкультурної компетентності є психологічна і психолінгвістична настанова, спрямована на позитивне сприйняття і мотивацію до участі в міжкультурному спілкуванні. Учасники цього процесу повинні розвивати позитивне ставлення до себе, до інших та до світу навколо [4]. Також варто врахувати, що формування міжкультурної компетентності у старшокласників вимагає врахування їхніх психологічних та вікових особливостей. Навчальна діяльність старшокласників відрізняється більшою розумовою активністю і самостійністю. Для успішного навчання важливий розвиток узагальнюючого і понятійного мислення.

У вивченні міжкультурної компетентності важливо враховувати, що труднощі, з якими можуть зіткнутися старшокласники, зазвичай пов'язані не з бажанням, а з невмінням навчатися в нових умовах навчання. Тому важливо створювати умови для їхнього успіху та розвитку міжкультурної компетентності.

Вивчаючи іноземні мови, людина пізнає культуру інших народів. Зокрема, Л. Дробаха зазначає, що «при вивченні особливостей мов різних етносів, ґрунтовному ознайомленні та врахуванні культурних процесів та традицій, які безпосередньо впливають на їх розвиток, поступово виникає розуміння того, що відбувається мимовільне занурення у ментальний простір інших народів» [3, с. 225]. Культурні особливості вживання лексичних одиниць у переносних значеннях надають в різних мовах кожному контексту певного національного колориту [8], що містить в собі необхідність вивчення традицій та історії інших народів.

Американські вчені з Інституту майбутнього, які протягом понад 47 років вивчали та моделювали різні варіанти майбутнього, визначили, що серед найважливіших факторів для успішної самореалізації особи в найближчому майбутньому важливі навички, такі як розуміння смислів, соціальний інтелект та адаптивне мислення. Крім того, вони визнали міжкультурну компетентність як один із ключових елементів цього процесу [1].

Засновником теорії міжкультурної грамотності став Е. Гірш. Він був одним із перших гуманітаріїв в США, який відзначив недоліки прагматичного підходу до освіти, що підкреслював практичний досвід на шкоду загальним культурним знанням учнів. Е. Гірш наголосив, що обсяг культурної інформації, яку людина має, впливає на її здатність спілкуватися з навколишнім світом. Він пропонував ідею, що кожен американець повинен мати базові культурні знання.

Е. Гірш не лише розробив теоретичне підґрунтя для своєї концепції, але й разом з колегами створив популярний словник «Культурна грамотність: що має знати кожен американець» у 1988 році. Ця книга отримала позитивний прийом вчителів та науковців, як в США, так і за його межами. Вона пережила дві перевидання, і третє видання, «Новий словник з культурної грамотності» було значно розширено та оновлено, зокрема, додавши нові слова та інформацію з різних галузей знань, технології та медіа [6].

У сфері освіти та науки в Україні стає все більш актуальним підвищення рівня культурної грамотності [5, с. 1-2], що є тісно пов'язаним із зростанням міжкультурної комунікації. Це стає настільки важливим у зв'язку з міграційними процесами і необхідністю сприяти діалоговому взаєморозумінню між представниками різних культур.

Загалом ці питання набувають актуальності на міжнародному рівні, і це підтверджується спільною ініціативою ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та інших міжнародних гуманітарних організацій. Вони розробили концептуальну модель для розробки освітніх програм, яка включає чотири виміри навчання: навчання пізнати і вчитися, навчання застосовувати знання у практиці, навчання жити у злагоді з самим собою і навчання жити у мирі та гармонії з іншими. Ці виміри визначають ключові психосоціальні компетентності людини, які є важливими життєвими навичками для освіти в ХХІ столітті [2].

Сучасний рівень навчання потребує удосконалення змішаного формату навчання [9], де усі члени освітнього процесу мають володіти навичками роботи за новітніми методиками на різноманітних освітніх платформах України та всього світу. Це сприятиме підвищенню рівня міжкультурної компетентності старшого та молодшого поколінь і зміцненню контактів України з іноземними державами.

Список використаної літератури

1. Афанасьєва, Л. Міжкультурна компетентність в контексті сучасних соціальних комунікацій студентства. *Збірник наукових праць Мелітопольського державного Педагогічного університету імені Б. Хмельницького*. 2018. С. 217-219.
2. Драйден, Г., Вос, Дж. *Революція в навчанні*. Львів: Літопис. 2005. 542 с.
3. Дробаха, Л. В. Відображення національного менталітету в царині полісемії (зіставний аспект). *Вісник Маріупольського державного університету. Серія : Філологія*. 2018. Вип. 19. С. 225-230.
4. Зеліковська, О. О. Сутність та структура міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 2(24). С. 213-216.
5. Ігнатова, О. М. Траєкторія професійного розвитку вчителя іноземних мов: європейський досвід. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ. 2022. Спецвипуск. Т. 1. С. 100-105.
6. Hirsch, E. D. On 'Cultural Literacy'. Retrieved from: URL: <http://www.coreknowledge.org/who-we-are>
7. Deardorff, D. K. Intercultural competence model. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10. P. 241-266.
8. Drobakha, L. National-Kulturelle Besonderheiten der Weltanschauung im Sprachlichen Weltbild. *Linguistica Silesiana*. Polska Akademia Nauk Oddzial w Katowicach. 2021. Vol. 42. P. 307-331.
9. Ihnatova, O., Zhovnych, O., Drobakha, L. The Effectiveness of Blended Learning in English Teacher Training. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2022. Vol. 10(3). P. 377-388.

Тодосієнко Вікторія
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Глазунова Т.В., к. пед. наук, доцент

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННІ УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі технології та штучний інтелект все частіше стають невід'ємною частиною освіти. Зокрема, використання штучного інтелекту при навчанні іншомовного усного мовлення відкриває нові можливості та перспективи для підвищення викладання іноземних мов, зокрема, та якості освіти, загалом. Штучний інтелект – наука та технологія створення інтелектуальних машин (програмних комплексів), здатних брати на себе окремі функції інтелектуальної діяльності людини [2, с. 14]. Згідно з визначенням Джона Маккарті, штучний інтелект – це науковий напрям, в рамках якого ставляться і вирішуються завдання апаратного або програмного моделювання інтелектуальних видів людської діяльності [2, с. 14].

У зарубіжних дослідженнях щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіту виділяють три основні парадигми, які відрізняються за впливом на освіту. Технократична парадигма характеризує тих, хто уникає обговорення змін в освіті. Реформістська парадигма розглядає ІКТ як інструмент для покращення навчання. Холістична парадигма враховує соціокультурний контекст та вплив ІКТ на нього. Зараз актуальність цієї проблеми зросла, особливо через вплив пандемії коронавірусу та воєнного часу, що призвело до активного використання ІКТ в освіті [3]. Інновації в області штучного інтелекту торкаються різних сфер життя, включаючи аспекти освітньої галузі. Штучний інтелект використовується з метою оцінювання та актуалізації знань студентів, оцінювання діяльності викладача, віртуальної допомоги, запровадження індивідуального підходу, адаптивного навчання та в багатьох інших ситуаціях [3].

Питанням використання штучного інтелекту в освіті приділяється достатньо уваги у закордонних джерелах. Попри активний попит на новітні комп'ютерні технології в галузі освіти, в українській науковій думці перспективи і можливості використання штучного інтелекту залишаються мало дослідженими. Водночас, ця проблема важлива і вимагає більшої уваги. Постає необхідність дослідження впливу штучного інтелекту на ефективність навчання, визначення найкращих підходів, методів та інструментів для оптимального використання програм, у основі яких закладено штучний інтелект.

Слід зазначити, що використання штучного інтелекту має й певні недоліки, пов'язані з проблемою визначення авторства під час навчальної й наукової діяльності, а також неможливістю відрізнити роботи, написані студентами від тих, що згенеровані програмою. Крім того, у зв'язку з тим, що

технологія перебуває на стадії становлення та має обмежену здатність в розумінні спеціалізованої термінології, виникає потреба у постійному оновленні та обачливому використанні штучного інтелекту [1]. Цілком зрозуміло, що розробка методики впровадження новітніх технологій в освітній процес вимагає обрання конкретної педагогічної стратегії та дотримання певних правил.

Явища і можливості штучного інтелекту в сучасному світі описані в роботах різних вчених, таких як: К. Адамс, І. Григоренко, С. Денежников, Л. Карвалью, Н. Кустра, Д. Лубко, О. Мороз, Ю. Нікольський, П. Норвіг, О. Павлюк, В. Пасічник, Ф. Педро, У. Поліщук, О. Радутний, С. Рассел, А. Рівас, О. Стебельська, Р. Ткаченко, Т. Чіу, С. Шаров, Ю. Щербина, та ін. Використання штучного інтелекту в освіті як помічника вчителя та додаток для створення персоналізованого навчального середовища та забезпечення зворотного зв'язку з учнем вивчали М. Мар'єнко, В. Коваленко, І. Візнюк, Н. Буглай, Л. Куцак, А. Поліщук, В. Киливник. Однак освітні можливості нових технологій, в основу яких покладено штучний інтелект, такі як «Twee», «invideo AI», «NaturalReader» та інші, що швидко набирають популярності, залишаються невивченими ні в теоретичному, ані в практичному плані.

Список використаної літератури

1. Башлай, В. М., Руднік, Д. Г. Нові можливості використання штучного інтелекту на прикладі chatgpt як інструменту для навчання і викладання. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : Матеріали VI Міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 16-18 берез. 2023 р.

2. Використання штучного інтелекту в освіті / І. М. Візнюк та ін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 59. С. 14-22.

3. Лубко, Д., Шаров, С. *Методи та системи штучного інтелекту*. Мелітополь, 2019. 264 с.

Томашенко Анна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

науковий керівник: Прадівляна Л. М., к. філол. наук, ст. викладач

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ДРАМАТИЗАЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Проблема пошуку ефективних методів викладання іноземних мов, орієнтованих на швидке й легке засвоєння мовного матеріалу та його активізацію у процесі комунікації у різних життєвих ситуаціях, є предметом численного педагогічного дискурсу. Аналіз наукових досліджень та методичної літератури свідчить, що реалізація комунікативного підходу та організація комунікативно-орієнтованого навчання передбачає як результат формування

здібностей індивіда вступати у спілкування, встановлювати контакт, запитувати інформацію та вирішувати поставлені завдання [5, с. 8]. Серед технологій навчання, які впроваджуються у сучасний освітній процес, важливе місце займає інтерактивна гра. У її ході створюються психолого-педагогічні умови, що стимулюють процес розвитку та саморозвитку учнів. З освітнього погляду ігрові інтерактивні технології – це ігри, побудовані на полілогічному, парному чи груповому дослідженні. Однією з найефективніших ігрових технологій є драматизація. Драматизація є елементом театрального мистецтва. Вперше цей методичний прийом був застосований в Англії.

На думку М. Флемінга, до типових прийомів драматизації відносяться ігри для розминки, рольові ігри за задалегідь написаним сценарієм, імпровізовані рольові ігри, а також симуляції [4, с. 97]. На сучасному етапі існують різні підходи до драматизації. К. Брамфіт говорить про пантоміми, рольові драматичні ігри та імпровізації [3, с. 17]. Цей вид роботи близький і зрозумілий учням, оскільки у основі театру лежить гра [2, с. 64]. Учні виявляють невідомий інтерес до постановки вистав англійською мовою. Ігрові активні методи, такі як метод розігрування ролей, дозволяють розкрити акторські навички в учнях, розкріпачити сором'язливих, навчити працювати в команді, привчити до взаємовиручки та співпраці [1, с. 40].

Серед вправ, які мають за мету розвиток саме вільності говоріння, а не граматичної точності висловлювань, можемо виділити цілий ряд завдань, побудованих на принципах драматизації. Вчителі впроваджують різні техніки драматургії, першою із яких можна назвати використання коротких п'єс, які можна швидко прочитати та зрозуміти. П'єси мають тривати 10-15 хвилин, містити лексику відповідного рівня, мати культурне та соціальне значення, яке більшість учнів може зрозуміти і мати мотивацію обговорити ключові питання.

Метод драматизації, який має в своїй основі особисто-орієнтований та діяльнісний підхід до навчання, дозволяє використовувати елементи театру і на уроках, і в позакласних заходах, присвячених англійській мові для виховання творчої особистості учня, і, таким чином, розширює межі соціально-рольової функції людини. Вчитель не просто передає знання, а створює умови, за яких учні вчаться самостійно вирішувати проблеми та розвиватися як мовні особистості.

Список використаної літератури

1. Гнатюк, Л. *Технології міжперсонального спілкування у міжкультурній взаємодії*. Донецьк: Вид-во «Ноулідж», 2013. 336 с.
2. Ковалишина, С. Гра-драматизація як форма позакласної роботи з англійської мови. *Рідна школа*. 2014. Вип. 10. С. 64-68.
3. Brumfit, Ch. J. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 166 p.
4. Fleming, M. Drama and language teaching: the relevance of Wittgenstein's concept of language game. *Humanizing Language Teaching*. 2006. Vol. 8(4). P. 97-110.
5. McRae, S. *Utilizing the Interactive Reading Model in a Continuing*

Томчук Аліна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Поп О. Ю., к. пед. наук, ст. викладач*

РОЛЬ ВІЗУАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ В НАВЧАННІ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

В умовах сучасного світу візуальна грамотність набуває ключового значення і вимагає спеціальної уваги. Зображення та пікторіальні елементи стають основними засобами комунікації, особливо для молодого покоління. Багато дослідників визнають перевагу мультимодального матеріалу перед текстом. Саме тому сучасний учень має навчитися аналізувати візуальні та пікторіальні елементи, виділяти їхні значення і використовувати навички критичного мислення для конструювання цілісного розуміння [3, с. 20] .

Візуальна грамотність визначається як здатність кодувати та інтерпретувати візуальні повідомлення, а також успішно проводити візуальну комунікацію. Ці навички активізують креативність, інтерпретацію та побудову значень, а також сприяють розвитку індивідуальності, особистого досвіду і розширюють знання. Тому в навчанні англійської мови ми використовуємо принципи аналізу та інтерпретації мультимодального матеріалу. Сьогодні багато дослідників відзначають, що візуальна грамотність має культурне та соціальне значення і може викликати силу уяви та мислення [3, с. 20-21].

Вербальні та візуальні засоби відіграють важливу роль у навчанні іноземної мови, особливо коли мова йде про підвищення лінгвістичної та соціокультурної компетентності. Вербальні засоби, такі як чіткі інструкції, зворотний зв'язок, усна або письмова мова, можуть допомогти учням краще зрозуміти відтінки мови та розвинути свій словниковий запас і граматику. Візуальні засоби, такі як малюнки, діаграми та відео, можуть допомогти учням краще зрозуміти значення нових слів і понять і орієнтуватися в різних культурних контекстах. Використання візуальних матеріалів сприяє розвитку соціокультурної компетентності [2, с. 109-112].

Лінгвосоціокультурна компетентність – здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування [1, с. 40]. У процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності і вивчення іноземних мов роль механізму передбачення або випередження є важливою. Цей механізм включає в себе планування та використання моделей-опор [3, с. 168]. Важливо підкреслити, що вербальні та візуальні опори, такі як ілюстрації, таблиці, схеми, графіки, карти, відео- та аудіоматеріали, впливають на соціокультурний характер навчання мови. Розуміння цього факту важливо, оскільки матеріали повинні відповідати комунікативним і когнітивним потребам студентів,

сприяючи розвитку їхньої лінгвосоціокультурної компетенції. Без належного доступу до таких матеріалів, навчання може бути менш ефективним, обмежуючи студентів у розумінні завдань. Перегляд студентами зображень і відеоматеріалів, які докладно розглядають проблему, надає їм необхідні ресурси для активної участі у дискусіях і спілкуванні іноземною мовою. Такий підхід сприяє розвитку лінгвістичних навичок та глибокому розумінню соціокультурних контекстів.

Колаж, як метод образного представлення, використовується для наочного вивчення та розуміння матеріалу. Він допомагає створити зв'язок між зоровою та вербальною інформацією, а також полегшує розуміння тексту та формування смислового образу. Різноманітні методи і засоби, такі як моделі-опори, підстановки та колажі, можуть бути використані для розвитку лінгвосоціокультурної компетентності та полегшити процес вивчення іноземних мов [3, с. 170].

Отже, сьогодні, візуальна грамотність та використання вербально зображальних моделей-опор відіграють ключову роль у навчанні та комунікації. Вони сприяють розвитку лінгвосоціокультурної компетентності, а також сприяють кращому розумінню іншомовної культури та міжкультурної комунікації.

Список використаної літератури

1. Дука, М. В. Поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» та аналіз методів її формування в педагогічній теорії і практиці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2015. Вип. 7 (51). С. 39-48.
2. Іщенко, А. О. Поняття «Лінгвосоціокультурна Компетентність» у сучасній методиці: Стан вивчення. *Макаренківські Читання: Філологічні та Методичні Студії*. 2019. 109 с.
3. Скуратівська, Г. С. Особливості використання засобів наочності під час вивчення англійської мови. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2013. Вип. 111. С. 167-171.

Травкіна Мар'яна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Сольська Т. М., к. філол. наук, доцент*

ЗАСТОСУВАННЯ ДИСКУСІЙ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ СПОНТАННОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

Надзвичайно важливим аспектом у вивченні мови є набуття навички «говоріння». Одним з найефективніших методів розвитку даної навички є

метод дискусій. Інтерактивна методика навчання визначає дискусію як одну з найважливіших форм у вивченні іноземної мови, яка передбачає активну комунікацію між усіма учасниками навчального процесу [1].

Однак дискусія також вважається одним з найскладніших методів у підготовці учнів до усного мовлення. Тож варто розглянути найважливіші аспекти, які слід врахувати при підготовці учнів до дискусії іноземною мовою.

Автори книги «Aufgaben, Übungen, Interaktion» Г. Функ та К. Кун вказують на необхідність врахування таких етапів у підготовці до дискусії іноземною мовою: 1) Вибір актуальної теми для даної цільової групи. 2) Опрацювання нової лексики. 3) Опрацювання виразів, мовленнєвих кліше. 4) Формулювання аргументів для дискусії. 5) Симуляція дискусії.

Підготовка до дискусії починається з вибору актуальної теми. Тема дискусії має відповідати мовному рівню учнів, їхнім інтересам, знанням та віку. Тому перш за все, необхідно визначити дані критерії, щоб вдало підібрати тему дискусії. Потрібно враховувати, що тема для дискусії має орієнтуватися на інтереси та досвід учнів, інакше вони навряд зможуть зайняти певну позицію. Тема має містити трохи провокуючого матеріалу та бути сформульована таким чином, щоб можна було визначити протилежності, переваги та недоліки. Під час другого етапу необхідно активізувати в учнів необхідну лексику з теми, яка дискутується. Це можуть бути вправи на розширення словникового запасу або вправи на читання. Для успішної участі у дискусії учні повинні знати відповідні слова та вирази та бути готовими використовувати їх у контексті. Третій етап передбачає тренування мовленнєвих кліше, виразів, необхідних для дискусії. Учні опрацьовують мовні вирази, які допоможуть їм погодитися, або не погодитися з думкою співрозмовника, висловити власну думку за допомогою слів «Я вважаю», «На мою думку», «Я переконаний». Даний етап можна опрацювати за допомогою інтерактивних вправ. Четвертий етап має на меті допомогти учням зібрати аргументи «за» та «проти». Даний етап можна організувати за допомогою кооперативного навчання, зокрема, за допомогою інтерактивних додатків «Mentimeter», «Zum pad», «Padlet». Учні можуть також прокоментувати власні записи на дошках та записи інших учнів, використовуючи вже натреновані та вищезгадані мовленнєві кліше. Даний етап може відбуватися по-різному на різних мовних рівнях. Так, наприклад, якщо це рівень A1, необхідно дати учням можливість відшукати аргументи для дискусії в тексті, діалозі чи аудіо-вправі. Якщо ж це рівень B1, можна дозволити учням висловити власні ідеї.

Попередня симуляція дискусії в пленумі передбачає тренування та надання прикладу перед початком самостійної роботи. Даний етап важливий для учнів, оскільки дає їм змогу зрозуміти, у якій формі, у якому порядку та яким чином має відбуватися дискусія. На даному етапі слід також встановити певні правила обговорення, такі як слухати, не перебивати один одного і надавати слово іншим. Після цього відбувається вибір форми дискусії та пояснення правил, за якими буде відбуватися обговорення теми. Один з етапів становить вибір форми дискусії. До сучасних інтерактивних форм проведення дискусій належать, зокрема: «Акваріум», «Лінійна дискусія», «Діалог

зигзагом». «Акваріум» передбачає групове обговорення проблеми. Це зручний метод проведення дискусії, за якого чотири учні дискутують щодо певної проблеми у центрі класу, а решта учнів спершу спостерігають і можуть долучатися до дискусії, зайнявши додаткове вільне місце у центрі класу. Потім групи змінюють ролі і одна з груп активно дискутує, а інша виконує роль спостерігача. Даний метод надає можливість усім учасникам дискусії висловити власну думку. Проте слід врахувати, що перевагу можуть отримати учні з кращим рівнем мови та з високою активністю, так як даний метод не передбачає часового обмеження у висловленні власної думки. «Зигзаговий діалог» (Zick-Zack-Dialog) як форма проведення дискусії передбачає, що всі учні будуть активно задіяні у процесі обговорення. Позитивним аспектом є те, що учні, які або соромляться розмовляти, або відчують певний дискомфорт, можуть лише висловлювати окремі тези або аргументи [2]. «Лінійна дискусія» – це форма роботи, яка передбачає поглиблений рівень знань з німецької мови. Перевагою можна вважати, що кожен учень може зайняти власну позицію та аргументувати власну думку. Це спосіб, який допомагає учням не займати лише крайню позицію, а назвати одночасно і недоліки, і переваги певної проблеми. [3]. Таким чином, застосування методу дискусій сприяє розвитку вільного мовлення в учнів. Даний метод відноситься до інтерактивних методик навчання і вимагає ґрунтовної підготовки з метою його ефективного використання.

Список використаної літератури

1. Теорія та методика навчання мов у середніх та вищих школах [Електронний ресурс]. *Ars Linguodidactics*. 2018. Режим доступу: URL: <https://journals.uran.ua/ald/article/view/150578/149681>
2. Funk, H., Kuhn, C. *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. 2014. Klett-langenscheidt. S.97.
3. van der Burg, C. *Werkzeugkiste Sprechen. Sprechen üben in großen Gruppen*. 2013. Mailand: Goethe-Institut Mailand, 2013. С.47, С.60.

Філіпова Анна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Сольська Т. М., к. філол. наук, доцент*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ДОДАТКІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

Вивчення німецької мови в середніх класах відкриває перед учнями безліч можливостей та важливих переваг, які впливають на їхню освіту та майбутнє. Німецька мова, яка є однією з найпоширеніших у світі, стає ключем до розуміння багатой культурної, суспільства та економіки німецькомовних країн.

У зв'язку з цим важливо проаналізувати метод кооперативного навчання

та його ефективність в контексті вивчення німецької мови в середніх класах. Доцільно з'ясувати, наскільки використання інтерактивних додатків може покращити результативність навчання.

Інтерактивні технології – це технології, які дозволяють користувачам взаємодіяти з навчальним контентом у реальному часі. Вони можуть використовуватися для створення інтерактивних уроків, завдань, ігор та інших навчальних матеріалів [1, с. 12]. Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасному навчанні. Вони можуть допомогти зробити навчання більш ефективним, цікавим і захоплюючим.

Переваги інтерактивних технологій у навчанні полягають у тому, що всі діти в класі отримують можливість говорити, висловлюватись: вони мають час подумати, обмінятись ідеями з партнером, а потім озвучити свої думки перед класом.

Така робота сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння спільного вироблення рішення. Інтерактивне навчання відкриває для учнів можливість співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь [3, с. 8].

Як показує практика, інтерактивні технології гарно поєднуються з груповою або парною роботою. Кооперативне навчання – це технологія навчання в невеликих групах, що передбачає створення можливості для обговорення проблеми, доведення, аргументування власного погляду [2, с. 17].

Кооперативне навчання визначається такими принципами: особистісна відповідальність: кожен учень у групі відповідає за власне навчання та за успіх групи в цілому; відповідність ролей: учні в групі розподіляють ролі та обов'язки, щоб забезпечити ефективну роботу; взаємна підтримка: учні в групі підтримують один одного і допомагають один одному в навчанні; соціальна взаємодія: учні в групі взаємодіють один з одним і навчаються один в одного [4, с. 12].

Кооперативне навчання може допомогти підвищити мотивацію учнів до вивчення німецької мови, оскільки воно робить навчання більш цікавим і захоплюючим; кооперативне навчання може допомогти покращити результативність учнів у вивченні німецької мови, оскільки воно дозволяє їм отримувати підтримку від однолітків і навчатися один в одного; розвинути комунікативні навички учнів, оскільки вони змушені взаємодіяти один з одним і спілкуватися німецькою мовою.

У проведеному М. Ніхуес, А. Шмідт, Х.-Ю. Крум дослідженні, в якому взяли участь 100 студентів, які вивчали німецьку мову як другу іноземну мову, студенти були розділені на дві групи: одна група навчалася за допомогою інтерактивного додатка, а інша – за традиційною методикою.

Результати тестування обох груп на знання німецької мови по завершенні курсу показали, що учні, які навчалися за допомогою інтерактивного додатка, досягли більш високих результатів, ніж учні, які навчалися за традиційною методикою [5].

На основі аналізу досліджень, проведених в різних країнах світу, можна дійти таких висновків: інтерактивне навчання може позитивно впливати на результативність учнів у вивченні різних предметів, включаючи німецьку мову як другу іноземну. Інтерактивне навчання може підвищити мотивацію учнів до навчання, оскільки воно робить навчання більш цікавим, а також допомогти учням краще зрозуміти навчальний матеріал, оскільки вони можуть взаємодіяти з ним у реальному часі. Це допомагає учням розвинути навички, необхідні для успішного навчання, такі як критичне мислення, вирішення проблем та творчість.

Тому, на наш погляд, інтерактивні додатки та метод кооперативного навчання мають низку переваг і є доцільними для впровадження в навчальний процес.

Список використаної літератури

1. *Інтерактивні технології в освіті*. Кінаш О. О., Лахно О.В., Осадчук О.Г., Філоненко Л.І. Київ : Педагогічна думка. 2022.
2. Бойчук, С. В., Бойчук, О. В. *Кооперативне навчання. Сучасні підходи та технології*. Українська педагогічна студія. 2019. 17 с.
3. Завель, Т. В. *Впровадження освітніх інтерактивних технологій в навчальний процес*. Одеса, 2017. 8 с.
4. Коваленко, О. М. *Кооперативне навчання в школі*: Грані-Т, 2020. 12с.
5. Niehues, M., Schmidt, A. D., Krumm, H.-J. The effects of interactive learning on German language acquisition: *Language Learning & Technology*. 2019. Vol. 23(2). С. 1-23.

Хміль Каріна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Поп О. Ю., к. пед. наук, ст. викладач*

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Одним із головних завдань школи є зробити навчання не лише ефективним, а й захопливим, залучити учнів до процесу навчання, зробити їх головними та активними його учасниками. Учителі зобов'язані створити умови практичного оволодіння мовою для кожного учня, вибрати такі методи навчання, які б допомогли кожному учневі проявити свою творчість, свою активність.

Активне навчання є одним із найсильніших напрямів сучасних педагогічних досліджень. Проблема пошуку методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів гостро ставилася в різні періоди різними авторами. Пропонувалися найрізноманітніші варіанти її вирішення: збільшення обсягу представленої інформації, стиснення та прискорення процесів її

читання; створення спеціальних психолого-дидактичних умов навчання; посилення форм контролю в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю; широке використання технічних засобів [1, с. 184].

Не можна різко поділяти існуючі методи навчання на активні та малоактивні, за допомогою різноманітних прийомів активізації пізнавальної діяльності вчитель досягає того, що пізнавальна активність учнів підвищується. Залежно від спрямованості формування системи знань або набуття умінь і навичок активні методи навчання поділяються на неімітаційні та імітаційні. До неімітаційних відноситься навчання мовленнєвим умінням і навичкам, пов'язаним з моделюванням комунікації. При їх застосуванні моделюється як ситуація комунікації, так і саме мовлення. Імітаційні методи поділяються на ігрові та неігрові залежно від умов, у яких виконується, співвідношення між ролями, встановлених правил, наявності елементів змагання при виконанні завдань [2].

Методи активного навчання можна використовувати на різних етапах навчання граматики іноземної мови:

1 етап – первинне оволодіння знаннями. Це може бути проблемна лекція, евристична розмова, навчальна дискусія тощо;

2 етап – закріплення знань, можна використовувати такі методи як колективна розумова діяльність, тестування тощо;

3 етап – формування умінь, навичок на основі знань та розвиток творчих здібностей, можливе використання модельованого навчання, ігрові та неігрові методи [3].

Активне навчання граматики одночасно вирішує кілька завдань:

– розвиває комунікативні вміння та навички, сприяє встановленню емоційних контактів між учнями;

– виконує інформаційне завдання, оскільки забезпечує тих, хто навчається необхідною інформацією, без якої неможливо реалізувати спільну діяльність;

– стимулює загальноосвітні вміння та навички (аналіз, синтез, постановка цілей та ін.), тобто забезпечує вирішення навчальних та розвиваючих завдань;

– уможлиблює здійснення виховних завдань, оскільки привчає та підковує працювати в команді, прислухатися до чужої думки [4].

Отже, навчання граматиці за допомогою активних методів навчання – одне із найважливіших аспектів навчання іноземних мов, оскільки комунікація неспроможна здійснюватися без граматичної основи. Поза всякими сумнівами, знання складової граматичної частини є необхідним для успішного володіння мовою. Активні методи навчання можна використовувати на різних етапах навчального процесу під час первинного засвоєння знань, при закріпленні й удосконаленні знань, при формуванні граматичних навичок.

Список використаної літератури

1. *Активізація навчальної діяльності школярів*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Кривий Ріг, 2005. 212 с.

2. Житник, Б. О. Методи навчання та активізації пізнавальної діяльності учнів. *Управління школою*. 2005. Трав.(№15). С. 9-28.

3. Лозова, В. І. *Пізнавальна активність школярів (спецкурс з дидактики)*: навч. посібник для пед. ін-тів. Харків: Основа при ХДУ, 2009. 89 с.

4. Tomlinson, B. *English Language Learning Materials. A Critical Review*. London: Continuum, 2008. 120 p.

Хугасва Анна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

науковий керівник: Вишивана Н. В., к. філол. наук, доцент

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Потреба у пошуку нових педагогічних можливостей – характерна ознака сьогоденної сучасної освіти. Основоположні засади цього пошуку пов'язані з відмовою від традиційного навчання та виховання, а також ідеєю цілісності педагогічного процесу, адже це система, яка спирається на теорії загальнолюдських цінностей, гуманізації, особистісно-орієнтованого підходу, пріоритету суб'єкт-суб'єктних відносин.

Соціально-економічні зміни призводять до активізації процесів оновлення шкільної політики та змінюють відносини сторін педагогічного процесу. Система шкільної освіти України також переживає реформи. Важливим компонентом цих змін є впровадження проектних форм роботи та використання проектного методу навчання, спрямованих на ефективне вивчення іноземної мови учнями.

Проектний метод є одним з інноваційних методів навчання та ґрунтується на ідеї такого навчання, під час якого враховуються особисті інтереси учнів, внаслідок чого вони будуть діяти активно та самостійно, виявляти вмотивованість та зацікавленість в роботі. Крім того, цей метод пов'язує шкільне навчання з реальним життям, що допомагає підвищити інтерес учнів до вивчення предмета та поліпшити якість їхніх знань.

Вивченням даного методу займаються багато дослідників, наприклад: D. Fried-Booth, F. Stoller, О. Устименко, Н. Калина та ін. Використання проектів в освітньому процесі сприяє розвитку пізнавальної активності та критичного мислення учнів, а також комунікативних навичок.

Метою методу проектного навчання є постійний пошук нових знань та підвищення мотивації учнів до самостійного освоєння матеріалу.

Проектна робота забезпечує включення механізмів запам'ятовування та відтворення інформації; передачу інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків, співвідношення частини і цілого; наведення аргументів і доказів, перегруповування окремих частин і створення нового цілого тощо.

Використання проектних форм роботи сприяє розвитку організаторських здібностей, ініціативи та самостійності учнів, вдосконалюється також й вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення та сфери комунікації. Метод проектів не лише активізує розвиток талантів і вмінь кожного учня, але й дає змогу усвідомлювати та оцінювати особистісні ресурси, а також визначати важливі для особистості і суспільства перспективи.

Тому проектний метод навчання є важливим елементом сучасної освіти, який сприяє розвитку творчих та пізнавальних навичок учнів та забезпечує взаємодію між учителем та учнем, а також сприяє пошуку найефективніших форм і методів навчання.

Хутченко Іван

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

науковий керівник: Мельник Т. М., к. філол. наук, доцент

ЛІТЕРАТУРА США У ПЕРІОД МІЖ ДВОМА СВІТОВИМИ ВІЙНАМИ

На період між Першою та Другою світовими війнами припав художній розквіт американської літератури. Особливо у цьому відношенні виділяються 20-ті роки ХХ ст., які в американській критиці були названі «золотим століттям» американського роману [2, с. 79]. Цю характеристику можна поширити і на інші жанри, оскільки до цього моменту література США пододала своє хронологічне відставання від Європи та органічно влилася у світовий літературний процес. Свідченням цього стала поява видатних романів Е. Хемінгуейя, У. Фолкнера, Ф. С. Фіцджеральда, С. Льюїса, Ш. Андерсона, Дж. Дос Пассоса, п'єс Ю. О'Ніла, поетичних творів Т. С. Еліота, Е. Паунда, Р. Фроста, К. Сенберга.

У 1920-ті роки в літературі США виділялися два письменницькі покоління: старше (Т. Драйзер, С. Льюїс, Е. Сінклер), яке розпочало свій шлях ще до Першої світової війни, та молоде (Дж. Дос Пассос, Е. Хемінгуей, У. Фолкнер, Ф. С. Фіцджеральд, Т. Вайлдер), представники якого увійшли до літератури саме у цей період.

Економічне процвітання Америки 1920-х породило теорію «безкризового розвитку капіталізму», і тим трагічніше для країни виявилася світова економічна криза 1929-1933 років, яка з найбільшою силою проявилася саме в США як у найрозвиненішій в економічному відношенні країні. Цей період отримав метафоричну назву «велика депресія» [1, с. 118]. Саме тоді серед інтелігенції набули особливої популярності соціалістичні ідеї. Ніколи раніше таку величезну роль в житті американців не відігравала політика. Виведення країни з кризи пов'язане з ім'ям президента Ф. Д. Рузвельта, який проголосив «новий курс», який був заснований на активному втручанні держави у соціально-економічне життя. Ф. Д. Рузвельту вдалося стабілізувати ситуацію,

популярність ліворадикальних ідей пішла на спад, проте гостра полеміка не затихала. У цей же період активізувалися профашистські сили, і кінець десятиліття пройшов під знаком війни, що насувається.

У літературі 1930-х років, які отримали назву «червоні 30-ті», домінували дві теми [2, с. 113]. По-перше, тема кризи та її впливу на життя американців, яка найбільш яскраво проявилася в публіцистичній та художній творчості письменників США. Прикладом цього стала документальна книга Т. Драйзера «Трагічна Америка» (1933) і потужна епопея Дж. Стейнбека «Грона гніву» (1939). По-друге, тема загрози фашизму в Америці, яка знайшла відображення насамперед у творчості Е. Хемінгуейя та у знаменитому романі-антиутопії З. Льюїса «У нас це неможливо» (1935).

У цей час в американській літературі так само, як і в європейських, відбувається активне формування модернізму. Теоретиком модернізму США стала Гертруда Стайн, своє ж художнє втілення він отримав у поетичній творчості англо-американських поетів Езри Паунда і Томаса Стернз Еліота, у Г. Міллера, у ранній творчості У. Фолкнера.

У період між двома світовими війнами починав свою письменницьку кар'єру видатний прозаїк та есеїст Генрі Міллер. Його книги піддавалися забороні, його називали «апостолом аморалізму», порнографом, «співачом буржуазного розкладання», проте він став класиком ще за життя [3, с. 119]. У молодості він вів божественний спосіб життя, найважливіші у творчому відношенні роки він провів у Парижі. Г. Міллер став одним із перших яскравих модерністів в історії літератури США, його творчість вирізняють сміливість тематики та новизна форми. Він використовував щоденниковий, сповідальний принцип, близький до «потoku свідомості», вводив у свої тексти екскурси у минуле, роздуми, філософські сентенції. Детальний опис інтимних сцен, використання ненормативної лексики часто створювало письменникові скандальну репутацію. Шокуюче враження справив роман Г. Міллера «Тропік Рака». У США він був оголошений порнографічним та заборонений. Це табу було знято з книги лише 1961 року. Він двічі висувався на Нобелівську премію, але не отримав її.

У першій половині ХХ століття регіоналізм залишався одним із факторів, що визначають національну своєрідність американської літератури. З початку ХІХ століття особливу роль відігравала література американського Півдня або «південна школа» з її специфікою, яка ґрунтується на аграрних плантаторських традиціях, расовій темі, історії південних штатів, сімейному устрої Півдня, його «аристократії». Особливо гучно заявили про себе південні письменники після Першої світової війни. Тут можна виділити постаті авторів, які стоять як би на полюсах «південної школи»: з одного боку М. Мітчелл як втілення масової літератури, з іншого У. Фолкнер з його складною естетикою [2, с. 252].

Унікальним явищем в американській літературі став роман «Віднесені вітром» (1936) – єдиний твір письменниці з півдня Маргарет Мітчелл. Вона походила з південного «аристократичного» середовища Атланти, штат Джорджія, і стала першою жінкою у своїй сім'ї, яка самостійно заробляла на життя, всерйоз займаючись журналісткою. Пізніше, залишивши роботу в газеті,

вона розпочала написання роману, над яким працювала 10 років. Для створення 1000 сторінкової книги М. Мітчелл ретельно вивчила історію американського Півдня і Громадянської війни, склала «досьє» на кожного персонажа. Ці факти спростовують міф про домогосподарку, яка заради розваги вирішила написати роман.

«Віднесені вітром» став одним із найулюбленіших читачами творів по всьому світу, популярність якого не згасає з часом [1, с. 119]. М. Мітчелл створила роман у реалістичній манері, передавши дух американського Півдня та його трагедію. Історія життя молодої красуні жителя півдня Скарлетт О'Хара з традиційної плантаторської сім'ї розвивається на тлі Громадянської війни, перемоги Півночі, скасування рабства і краху «південного міфу», який ретельно створювався її предками. Роман відрізняється не лише захоплюючим сюжетом з елементами мелодрами, а й яскравими образами, що запам'ятовуються. У 1937 році М. Мітчелл отримала Пулітцерівську премію найпрестижнішу літературну нагороду США, вигравши у У. Фолкнера та Дж. Дос Пассоса.

Список використаної літератури

1. Американський модернізм: контекст, постаті. Післяпостмодерністський погляд. Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України. *Американські літературні студії в Україні*. 2010. Вип. 5/6. Київ: Факт 424 с.
2. Денисова, Т. Н. *Історія американської літератури ХХ століття*. Київ: Києво-Могилянська Академія, 2012. 485 с.
3. Денисова, Т. Н. Перечитуючи модернізм: американська версія. *Біблія і культура*. 2009. Вип. 11. С. 118-130.

Чаплінський Іван

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник еривник: Сольська Т.М., к. філол. наук, доцент*

DIE MERKMALE DER MODERNEN DEUTSCHEN SPONTANEN REDE AUS PHONOSTILISTISCHER SICHT

Die Standardaussprache spielt eine zentrale Rolle unter den verschiedenen sprachlichen Ausdrucksmitteln. Die Sprache als Hauptkommunikationsmittel beeinflusst nicht nur unser Verständnis von Botschaften, sondern auch unsere Wahrnehmung der Sprechenden und des Kontexts. In der vorliegenden Arbeit wird besonderes Augenmerk auf die Standardaussprache gelegt, die dialektneutral und eine allgemein akzeptierte Sprachform ist, die in vielen Kommunikationskontexten in Deutschland verwendet wird. Das Beherrschen der Standardaussprache ist nicht nur aus linguistischer, sondern auch aus sozialer und kultureller Sicht wichtig, da sie oft als Wertmaßstab für "korrektes" Sprechen dient und mit einem bestimmten sozialen Prestige verbunden ist.

Die Standardaussprache in Deutschland zeichnet sich durch bestimmte

Eigenschaften aus, die letztere von regionalen und sozialen Dialekten differenzieren. Laut dem *“Deutschen Aussprachewörterbuch”* (2009) sind es die folgenden:

1. Sie repräsentiert den allgemein akzeptierten mündlichen Standard und ist in vielen Kommunikationssituationen präsent.
2. Sie wird durch Medien weit verbreitet und taucht sowohl in offiziellen als auch in privaten Kontexten auf.
3. Ihre Hauptmerkmale sind Dialektneutralität und die Abwesenheit von regionalen Sprachgewohnheiten.
4. Sie gilt als verständlich für verschiedene Bevölkerungsgruppen und repräsentiert Bildung sowie Prestige.
5. Je nach Kontext und Situation variiert ihre Artikulationspräzision.
6. Sie folgt festgelegten Richtlinien, wobei der tatsächliche und erwartete Sprachgebrauch berücksichtigt wird, aber es gibt auch fließende Übergänge im Alltag.
7. Die Einhaltung des Standards wird erwartet, wobei Abweichungen oft toleriert werden. Im Vergleich zu schriftlichen Normen weist die Standardaussprache mehr Flexibilität auf [1, S.7].

Wie bereits erwähnt, werden innerhalb der deutschen Standardaussprache verschiedene Grade der Artikulationspräzision differenziert:

1. Sehr hohe Artikulationspräzision wird besonders in künstlichen Kontexten gebraucht, wie beim Sprachenlernen oder Vorlesen, in denen extrem genaue Aussprache erforderlich ist. Hier werden bestimmte Aussprachebesonderheiten, wie das vollständige "Schwa" oder die Stimmhaftigkeit von unbetonten [b d g] beibehalten.
2. Hohe bis mittlere Artikulationspräzision findet in vielen öffentlichen und beruflichen Situationen Anwendung. Sie bewahrt die klare Sprechweise, aber mit gelegentlichen Lautverkürzungen und Assimilationen.
3. Verminderte Artikulationspräzision ist für informelle Alltagssprache typisch. Hier gibt es häufiger Lautverkürzungen sowie qualitative Veränderungen, die Aspiration betonter Konsonanten [p t k] kann weniger deutlich sein und [r] wird außer vor Vokalen vokalisiert.

Da es in der Arbeit von der Artikulation in der spontanen Rede handelt, wird im Folgenden der dritte Grad der Artikulationspräzision näher betrachtet. Die Forschungen von Tetiana Kuzmenko [2, S.20] im Bereich des Vokalsystems des Deutschen haben ergeben, dass die Aussprache der spontanen Rede über folgende Charakteristika verfügt:

- Häsitationspausen, z. B. *wir ... in meiner Herkunftsfamilie... Das machen wir ... sehr schön zusammen. Der Wechsel vom... vom Schreibtisch...;*
- gefüllte Pausen, z. B. *äh, mn, ah;*
- unbeendete Sätze, z. B. *Meine Kinder sind...;*
- Verlängerung der kurzen Laute sogar in geschlossenen Silben, z. B. *und* [ont] – [o:nt], *dann* [dan] – [da:n]; (hauptsächlich in Häsitationspausen)
- Elision des neutralen [ə]
- Lautalternationen;

- Quantitative und qualitative Reduktion der Vokale.

Was den Konsonantismus angeht, können bei geringerer Artikulationsspannung diverse Lautreduktionen auftreten:

- Plosive: Bei Fortis-Plosiven [p t k] treten vor allem eine reduzierte Aspiration und verstärkte Lenisierungen auf, besonders bei [t] und [p]. Bei den Lenis-Plosiven [b d g] sind Frikatisierungen und Stimmreduktionen dominanter. Generell sind im Alltag Lenisierungen und Elisionen von Plosiven zu beobachten.

- Frikative: Ihre Reduktionsprozesse sind weniger intensiv als die der Plosive. Zu den häufigen Tendenzen gehören die Lenisierung, insbesondere bei [ç], [x] und [f], und gelegentliche Elisionen.

- r-Laute: Der r-Frikativlaut kann sowohl vor als auch nach Vokalen reduziert oder sogar elidiert werden. Totalassimilationen treten vor allem nach langen Vokalen auf [3].

- Nasal [n]: Hauptprozesse sind Assimilationen hinsichtlich der Artikulationsstelle und gelegentliche Totalassimilationen, besonders im Wortauslaut vor einem anderen Nasal.

- Lateral [l]: Hier treten vor allem Elisionen oder Totalassimilationen in häufig gebrauchten, schnell gesprochenen Silben oder Wörtern auf.

Die in diesen Thesen dargelegten Charakteristika der standardmäßigen deutschen Aussprache in informellen Kontexten untermauern die Relevanz der in vorliegender Arbeit durchgeführten Untersuchung und betonen die Bedeutung des Trainings zum Hörverständnis von Alltagssprache, da sie sich erheblich von der in Lehrbüchern dargestellten Aussprache unterscheiden kann.

Literatur

1. Krech, E.-M., Stock, E., Hirschfeld, U., and Anders, L. Ch. *Deutsches Aussprachewörterbuch*. 2009. Berlin; New York: Walter de Gruyter. 6-7, 106-109.

2. Kuzmenko, T. *Reduktion der betonten und unbetonten Vokale im modernen Deutschen*. Nationale Linguistische Universität Kyjiw. 2023. 20-22.

3. Solska, T., Borovska, O., Poseletska, K., Vyshyvana, N. Untersuchung zu der Realisierung des Phonems /r/ im unbetonten wortfinalen Silbenanlaut in der modernen deutschen Spontanrede. *Linguistica Silesiana*. 2022. Vol. 43: P. 7-23.

Шевченко Лариса

Черкаський національний університет

імені Богдана Хмельницького

науковий керівник: Швидка Л. В., к. філол. наук, доцент

КОМПЕНСАЦІЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабна війна, що розпочалась 24 лютого 2022 року, розділила не лише освітній простір на «до» та «після», а й усі сфери життя

кожного українця.

Освіта уже приймала виклики дестабілізаційних обставин під час пандемії COVID-19. Тоді було масово запроваджене дистанційне навчання у школах та університетах. Результати дистанційного навчання показували суттєве зниження освітніх компетентностей в учнів [2]. Проте, вчителі та адміністрації освітніх установ шукали шляхи ефективного навчання навіть в умовах дистанційної роботи. З 2019 року набули широкого використання платформи Classroom, Moodle, програми для відеоконференцій Zoom, Google Meet, Skype, різноманітні інтерактивні дошки та додатки для самоосвіти. Це ті інструменти, якими користувалися і користуються вчителі також під час воєнного стану. Після 2022 року свою ефективність показала державна платформа «Єдина школа», де є всі інструменти для дистанційного навчання: електронний журнал та щоденник, розклад, домашні завдання, інтерактивні матеріали, електронні підручники та корисні навчальні та методичні матеріали. Інструменти для дистанційного навчання педагогічні працівники освоїли та успішно впроваджують.

Проте, найбільшим викликом воєнного часу став морально-психологічний стан як вчителів, так і учнів. Обставини склалися таким чином, що у першому півріччі 2022-2023 навчального року очно працювало лише 15% закладів освіти України. Це суттєво знизило не лише рівень соціалізації учнів, а й їхню організованість, мотивацію до навчання. Восени 2022 року відбувалися масові відключення світла через обстріли критичної інфраструктури України. Це стало ще одним важким ударом по освіті та призвело до освітніх втрат.

Освітні втрати – це будь-яка конкретна та загальна втрата знань і навичок або відхилення в академічному прогресі, прогалини у компетентностях учнів, які виникають під дією зовнішніх обставин [6; 1]. У контексті української освіти втрати в освітньому процесі складають об'єм навчального матеріалу не менш, ніж одна чверть навчального року. Оскільки повномасштабне вторгнення росії в Україну розпочалося 24 лютого 2022 року [3], навчання нормалізувалося у дистанційному режимі на більшості територій лише у кінці квітня – на початку травня, але учні не могли ефективно сприймати навчальний матеріал через глибокий стресовий стан.

Причини освітніх втрат: бойові дії та окупація, повітряні тривоги, виїзд учнів за кордон та переїзд у межах України, відключення електроенергії.

Діагностувати освітні втрати можна шляхами опитування учасників освітнього процесу та вимірюванням втраченого часу.

Методи та засоби компенсації освітніх втрат передбачають: створення безпечної морально-психологічної атмосфери на уроці, збільшення навчального часу, використання програм надолуження, створення рівних можливостей для здобувачів освіти, розвиток цифрові навички освітян, учнів та батьків для налагодження механізму дистанційного навчання [5].

Принципи навчання іноземної мови в Україні, прийоми та методи формування мовних компетентностей відрізняються від методик інших країн. Наприклад, концепція НУШ передбачає використання індексів та формувальне

навчання, що дозволяє вчителю іноземної мови супроводжувати кожного учня у його особистому темпі та підвищувати мотивацію до навчання. Вчитель мусить оцінювати ситуацію в режимі реального часу та використовувати методи і прийоми, опираючись на імпровізацію та власний досвід.

Ефективним засобом подолання освітніх втрат [7] на уроках іноземної мови є індивідуальний підхід до кожного учня. Зокрема, це може бути врахування інтеграції у клас учнів, які приїхали з-за кордону, домашня форма навчання для тих, хто ще залишаються за кордоном, формування актуальної підбірки розмовних тем та текстів для читання, які мотивують жити, планувати майбутнє, ділитися своїми переживаннями.

Таким чином, учень на уроці іноземної мови буде себе почувати важливим, потрібним, а головне у безпеці. Коли вчитель буде акцентувати увагу на процесі, а не на результатах, учні будуть засвоювати матеріал ефективніше, адже не відчуватимуть тривоги за помилки або імовірність поганих результатів.

Сьогодні освіта мусить зосередити свою увагу на відновленні не лише знань, а, в першу чергу, на відновленні морально-психологічного стану учнів. Безпечне освітнє середовище, де є підтримка, розуміння та прийняття сприяє розвитку предметних компетентностей. У цьому і полягає завдання кожного вчителя – спершу підтримати, потім навчити [4].

Варто зазначити, що на початку 2023-2024 навчального року кількість шкіл, які працюють в очному або змішаному режимі суттєво збільшилась. І це дозволяє учням відчувати себе впевненіше на уроках, контактувати особисто із вчителем.

Можна зробити висновок, що освітні втрати – це ще один виклик для вчителів та учнів. І саме формування якісного психотерапевтичного контенту для навчання з урахуванням методичних рекомендацій від МОН допоможе не лише налагодити взаємодію між учнями та вчителями, а й суттєво підвищить рівень знань в учнів. Урок іноземної мови – це найкраще середовище для мотивації та самопізнання, самовираження учнів. Завдання вчителя – організувати безпечний та сприятливий навчально-виховний простір.

Список використаної літератури

1. Бичко, Г. *Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання*. 2023. Режим доступу: URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf.

2. *В Україні 4-й рік поспіль скасовують ДПА для школярів: чому це (не) проблема*. Режим доступу: URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2023/02/6/252728/>.

3. *Війна та освіта: як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи*. Режим доступу: URL: https://saved.foundation/reports/ua/yearofwar_report_ua.pdf.

4. *Відновлення освітніх втрат: що можна зробити швидко та масштабно*. Режим доступу: URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841>.

5. *Долаємо освітні втрати: поради для вчителів української мови та літератури*. Режим доступу: URL: <https://nus.org.ua/articles/dolayemo-osvitni-vtraty-porady-dlya-vchyteliv-ukrayinskoyi-movy-ta-literatury/>.

6. *Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни*. Режим доступу: URL: <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-3.pdf>.

7. *Класи надолуження: як повернути дітей до навчання після тривалої перерви*. Режим доступу: URL: <https://inlviv.in.ua/suspilstvo/klasny-nadoluzhennya-yak-povernuty-ditej-do-navchannya-pislya-tryvaloyi-perervy>.

8. Локшина, О. *Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання*. Київ : Пед. Думка. 2022. Режим доступу: URL: <https://undip.org.ua/library/osvitav-realiakh-viyny-orientyry-mizhnarodnoi-pilnoty/>.

9. *Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання: аналітичний матеріал від фахівців УЦОЯО*. Режим доступу: URL: <https://testportal.gov.ua/navchalni-vtraty-sutnist-rychyny-naslidky-ta-shlyahy-osvity/>

Шкабара Ольга

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Глазунова Т. В., к. пед. наук, доцент*

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ МОВЛЕННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ОПОРІ НА ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ

У сучасній педагогічній парадигмі велике значення надається готовності школярів до ефективної діяльності у швидкозмінному соціокультурному середовищі, реалізації власної ініціативи, здатності самостійно ухвалювати та реалізовувати рішення. Забезпечення цих принципів відбувається за допомогою впровадження адаптивної педагогічної системи та створення оптимальних умов для глибокого, всебічного розвитку особистості учня та його самореалізації.

У Концепції Нової української школи [4] зазначено, що окрім загального рівня набутих знань та навичок, пріоритетними стали «здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, здатність співпрацювати в команді тощо» [1; 7].

У педагогічному контексті емоційна складова навчання нерідко залишалася недооціненою, проте сучасна освітня модель акцентує увагу на врахуванні емоційно-психологічного аспекту у виборі освітніх стратегій навчальними закладами. Це дає підставу для оптимістичних прогнозів щодо орієнтації української освіти на різнобічний підхід до організації навчальної діяльності з урахуванням емоційно-психологічних аспектів. Прогресивні ініціативи Міністерства освіти і науки України слугують підтвердженням цієї тенденції, зокрема, у жовтні 2019 р. за допомогою консультативної підтримки

від одного з авторитетних теоретиків у сфері емоційного інтелекту, Д. Гоулмана, був започаткований пілотний проект із розвитку м'яких навичок СЕЕН (SEELearning): соціально-емоційного та етичного навчання [2].

Важливість формування в учнів не лише усвідомлення власних емоцій, але й розвитку навичок їх конструктивного управління, встановлення успішних міжособистісних відносин на основі емоційного інтелекту, а також мотивації досягнень, саморегуляції та рефлексії є невід'ємною для повноцінного розвитку емоційної сфери особистості учнів та ефективного формування їх мовної комунікативної компетентності. Розвиток останньої є пріоритетною метою навчання англійської мови, відображеною у Державних стандартах [3] початкової, базової та повної загальної середньої освіти та зумовленою відповідними навчальними програмами [5; 6].

Однією із суттєвих передумов, що негативно впливає на ефективність навчання англійської мови, є недостатня увага педагогів до формування емоційного інтелекту учнів в навчальних закладах. Афективний фільтр, що виникає за наявності комунікативної тривожності, боязні невдач та негативної оцінки, почуття сорому, відсутності мотивації та зацікавленості, можуть значно ускладнювати навчальний процес. Проте більшість вчителів недооцінюють важливість емоційного інтелекту при формуванні англомовної компетентності в усному мовленні старшокласників. Важливим також є той факт, що, в свою чергу, емоційний стан педагога може також суттєво впливати на навчальний процес. Таким чином, варто, щоб вони також працювали над розвитком своєї емоційної компетентності.

Крім того, необхідно зазначити, що обмежений доступ навчальних закладів до програм розвитку емоційного інтелекту для старшокласників та вчителів і їх недостатня кількість створюють труднощі у впровадженні необхідних ініціатив. Тому для створення практичного фундаменту для розвитку емоційного інтелекту учнів старшої школи, важливою вважається розробка комплексу вправ для формування компетентності в усному мовленні з опорою на емоційний інтелект [6; 9].

Проблема значущості розвитку емоційного інтелекту у контексті вивчення мови останнім часом привертала увагу науковців, що належать до сфери як психології, так і освіти. Цю проблематику активно досліджують вчені різних галузей як в Україні, так і в усьому світі. Термін «емоційний інтелект» був вперше вжитий Уейном Пейном у 1986 році в рамках його докторської дисертації. Його робота стала основою для подальших досліджень у цій галузі та відкрила нову область для вивчення. Пітер Саловей та Джон Д. Мейер, продовжуючи дослідження Пейна, знову використали термін «емоційний інтелект» у 1990 році. Однак справжнім проривом для концепції емоційного інтелекту у суспільстві та його глобального впровадження стала публікація Даніела Гоулмана «Емоційний інтелект. Чому він може означати більше, ніж IQ». Нині можна вважати, що емоційний інтелект набув важливого значення практично в усіх куточках світу. Він викликав інтерес багатьох вчених та дослідників, які створили низку наукових статей, книг, газетних публікацій, наукових експериментів тощо. У вітчизняній психології найбільш відомими в

цій галузі є Н. Коврига, Е. Носенко, Г. Березюк, О. Філатова, а також С. Дерев'янка, М. Шпак, О. Лящ, І. Матійків та ін. [1, с. 8].

Отже, можна зробити висновок, що сучасна педагогічна парадигма наголошує на важливості готовності учнів до активної участі у змінному соціокультурному середовищі та розвитку їхньої ініціативи. Для досягнення цих цілей, важливо персоналізувати процес навчання відповідно до їхніх потреб та створити сприятливі умови для глибокого розвитку особистості учня та його самореалізації. Концепція Нової української школи визначає пріоритетність формування учнів навичок логічного мислення, ініціативності, вміння вирішувати проблеми та приймати рішення, ефективного управління емоціями та розвитку соціального емоційного інтелекту.

Водночас, попри визнання важливості формування емоційного інтелекту в учнів та вчителів, практичне розв'язання цієї проблеми залишається невирішеним. Існують виклики, пов'язані з недостатнім впровадженням програм розвитку емоційного інтелекту та обмеженим доступом до них у навчальних закладах. Практично недослідженою залишається стратегія формування емоційного інтелекту на уроках англійської мови в старшій школі.

Це вказує на необхідність подальших наукових досліджень та розробки педагогічних стратегій, спрямованих на ефективний розвиток емоційного інтелекту учнів, що є суттєвим для повноцінної освіти та соціально-психологічного розвитку молодого покоління.

Список використаної літератури

1. Гуменюк, І. Розвиток емоційного інтелекту учнів на уроках англійської мови як чинник їх адаптації до сучасних умов життя. Адаптивне управління: теорія і практика. *Педагогіка*. 2019. Вип. 7. Режим доступу: URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (дата звернення: 06.10.2023).

2. Марковська, М. *Що таке програма соціально-емоційного та етичного навчання і як вона працює*. Нова українська школа. Режим доступу: URL: <https://nus.org.ua/articles/shho-take-programa-sotsialno-emotsijnogo-ta-etychnogo-navchannya-i-yak-vona-pratsyuje/> (дата звернення: 06.10.2023).

3. Міністерство освіти і науки України – *Державні стандарти*. Режим доступу: URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення: 06.10.2023).

4. Міністерство освіти і науки України – Нова українська школа. Режим доступу: URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 06.10.2023).

5. Могіляста, С. До питання розвитку емоційного інтелекту старшокласників психолого-педагогічними засобами. *Psychological Prospects Journal*. 2020. Вип. 36. С. 174-188.

6. Могіляста, С. Програма розвитку емоційного інтелекту старшокласника психолого-педагогічними засобами. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 1(56). С. 104-112. Режим доступу: URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v1/i56/18.pdf> (дата звернення: 06.10.2023).

7. Нова українська школа концептуальні засади реформування середньої школи. Режим доступу: URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalnanova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

8. Gonzalez, M. A., Peña, P. L., Arboleda G. I. *Emotional Intelligence: Origins and Theories*. CORE. Retrieved from: URL: https://core.ac.uk/display/235850833?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1 (дата звернення: 06.10.2023).

9. Meilleur, C. The importance of emotions in learning – Knowledge One. KnowledgeOne. Retrieved from: URL: <https://knowledgeone.ca/in-depth-analysis-the-importance-of-emotions-in-learning/> (дата звернення: 06.10.2023).

Шостак Єлизавета

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Вишивана Н. В., к. філол. наук, доцент*

ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК УМІНЬ І НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Наразі в українських школах визнають необхідність та важливість формування комунікативної компетентності на уроках іноземних мов. Адже всі люди, що вивчають іноземну мову, вивчають її для спілкування з іншими людьми. Комуś доводиться спілкуватися з іноземцями на роботі, комуś у повсякденному житті, а комуś під час подорожей. Але в будь-якому випадку глобальною ціллю вивчення іноземної мови є спілкування. Важливим складником комунікації є діалогічне мовлення. Діалогічне мовлення – це процес взаємодії двох учасників спілкування. Діалогічне мовлення на уроках іноземної мови (в нашому випадку німецької) є доволі нелегким аспектом, особливо для початківців, адже діалог має свої особливості, такі як: ситуативність, спонтанність, вмотивованість, емоційна забарвленість, двосторонній характер. Якщо деякі з цих аспектів є зрозумілими, то інші слід розглянути глибше.

Вмотивованість. Ця особливість означає, що діалог ведеться через бажання учасників спілкування щось сказати, висловити свою думку. Ця особливість вимагає хорошого мікроклімату та доброзичливої атмосфери, адже учні, які тільки починають вивчати німецьку мову, можуть відчувати перманентну напругу. В такому разі вчитель повинен вміти створити психологічну безпеку.

Ситуативність. Це означає, що діалог ведеться у певній ситуації і його можна зрозуміти лише з огляду на ситуацію. Це можуть бути нинішні обставини, або щось, що відбулось у минулому, але співрозмовники знають цю подію. Якщо розглядати дану особливість стосовно уроку іноземної мови, то тут доцільно обирати такі ситуації, які мотивують до спілкування, тобто

мовленнєві або комунікативні ситуації. Для учнів початківців це є діалоги на нескладні теми. Наприклад: знайомство, родина, покупки, тощо.

Емоційна забарвленість. Співрозмовники висловлюють свої думки, почуття і зрозуміло, що при цьому вони будуть показувати свої емоції. Це можна робити за допомогою: міміки, жестів, відповідної лексики, інтонації, тощо. Учні-початківці схильні до того, щоб просто завчати діалог та переважно розповідають вони його без емоцій. Тому протягом уроку автоматизувати деякі вирази, реакції, які учень зможе використовувати під час діалогу для емоційного реагування.

Двосторонній характер. У діалозі співрозмовник не лише говорить, але й слухає та реагує на сказане. Тобто діалог – це комплексне явище, яке потребує відповідних знань та умінь. В контексті вивчення німецької мови діалогічне мовлення є можливістю покращити компетенції говоріння, слухання та одночасно навчатися емоційно реагувати на сказане.

Тепер розглянемо інший аспект теми: уміння та навички. Багато людей думають, що це одне й те саме, але насправді між цими поняттями є різниця. Уміння – це якась дія, яку людина може робити спираючись на свої знання та досвід, в той час як навичка – це вже автоматизоване уміння, тобто дія вдосконалена за допомогою вправ. Тобто крім того, що викладачу потрібно вчити з учнями навчальний матеріал та робити вправи, нам необхідно автоматизувати набуті ними уміння, для того, щоб вони могли використовувати їх у реальному житті. Якщо говорити про навички в контексті діалогу на початковому етапі, то це означає, що в учня повинні бути автоматизовані деякі базові фрази та реакції, які він зможе застосовувати у реальному спілкуванні. Тож діалогічне мовлення є важливим аспектом при вивченні іноземної мови, але для ефективного застосування діалогу на уроці з початківцями потрібно бути обачливим та звертати увагу на специфіку даного виду комунікації. Таким чином дослідження шляхів формування умінь та навичок діалогічного мовлення на початковому етапі навчання німецької мови допоможе педагогам оптимізувати процес вивчення іноземної мови та полегшити формування комунікативних компетентностей.

Юрченко Марія, Сольська Тетяна
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Сольська Т.М., к. філол. наук, доцент

ФОНОСТИЛІСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕДУКОВАНОГО ГОЛОСНОГО SCHWA LAUT В ОФІЦІЙНИХ ПРОМОВАХ ОЛАФА ШОЛЬЦА

Питання редукованого голосного [ə], зокрема його фонологічного статусу та особливостей реалізації, займає особливе місце у системі німецьких голосних. Незважаючи на те, що цей голосний зустрічається лише в

ненаголошеній позиції, редукований [ə] не є маргінальним явищем німецької фонології, оскільки дозволяє отримати досить глибокий доступ до фонології та морфології мови. За якісними характеристиками редукований [ə] є завжди коротким, ненапруженим, слабким та ненаголошеним. Цей голосний зустрічається виключно в ненаголошених префіксах *be-*, *ge-*, у закінченні *-e* і в суфіксах *-em*, *-en*, *-el*.

За даними орфоепічного словника «*Deutsches Aussprachewörterbuch*» (2009) за редакцією Є.-М. Крех, реалізація або елізія редукованого [ə] у складі ненаголошеного суфікса *-en* можуть слугувати одним з маркерів диференціації фонетичних стилів у межах сучасної німецької стандартної вимови, а саме: фонетичного стилю з високою, середньою та низькою чіткістю артикуляції.

Так, для фонетичного стилю вимови з середньою чіткістю артикуляції, який притаманний, зокрема, для вимови професійних дикторів радіо і телебачення і слугує основою кодифікації сучасної німецької орфоепічної норми, характерним є вимовляння редукованого [ə] в суфіксі *-en* у таких фонетичних позиціях: після носових [m, n, ŋ], а також після латерального [l] та сонорного [r]: “*kommen*”, “*spannen*”, “*singen*”, “*fühlen*”, “*führen*”; після голосних: “*bauen*”, “*Greuel*”; перед голосними: “*Ebene*”, “*Bessemer*”; після [j]: “*Taille*”; в суфіксі *-chen*: “*Mädchen*” та в суфіксах *-dem* та *-tem*: “*Brodem*”, “*Atem*”. Водночас редукований [ə] здебільшого зазнає елізії після зімкнених приголосних: “*hatten*”, “*Atem*”; після щілинних: “*laufen*”, “*essen*”, “*Aktiven*”, а також після зімкнено-щілинних приголосних: “*deutschen*”, “*Apfel*”.

Натомість для фонетичного стилю з високою чіткістю артикуляції, який за даними словника застосовується в офіційних промовах та наукових доповідях перед широкою публікою зокрема, елізія редукованого [ə] відсутня в усіх зазначених вище позиціях. Фонетичний стиль зі зниженою чіткістю артикуляції, характерний, насамперед, для сучасного спонтанного мовлення, визначається протилежною тенденцією до випадіння аналізованого голосного в усіх перерахованих позиціях.

З метою дослідження реальних фоностилістичних характеристик сучасних німецькомовних політичних промов з позиції їх відповідності кодифікованій нормі, проаналізовано промову бундесканцлера Німеччини Олафа Шольца, проголошену 2022 року в Карловому університеті (Чехія) та присвячену європейській політиці і майбутньому Європейського Союзу.

Аналізована промова становить підготовлене мовлення серед широкою публікою на офіційну тему, що за комунікативною ситуацією цілком відповідає стандартній вимові з високою чіткістю артикуляції.

Аналіз реалізації *Schwa Laut* в промові Олафа Шольца засвідчує переважну елізію цього нейтрального голосного в усіх аналізованих позиціях – не лише в позиціях після зімкнених і щілинних приголосних, що за даними орфоепічних джерел характерно для середньої чіткості артикуляції, але і в позиціях після голосних – 69.5% після фонемі [r] – 72.7% , після носових – 66.6% та латеральної – 55.5%, що за даними орфоепічних джерел є характерною особливістю зниженої чіткості артикуляції, притаманної для фонетичного стилю розмовного мовлення (таблиця 1).

Таблиця 1.

Реалізація Schwa Laut в офіційній промові Олафа Шольца

після зімкнених: [b, d, g, p, t, k] <i>fragen</i>		після щільних: [f, v, s, z, ʃ, ʒ, Ich-, Ach- Laut] <i>aufpassen</i>		після голосних <i>verstehen</i>		після фонем R <i>zuhören, aufhören, buchstabieren</i>		після носових [m, n, ŋ] <i>anfangen, lernen</i>		після латеральної <i>spielen, wiederholen</i>	
[ə]	()	[ə]	()	[ə]	()	[ə]	()	[ə]	()	[ə]	()
n = 21		n = 14		n = 23		n = 11		n = 27		n = 9	
19.1 %	80.9 %	35.8 %	64.2 %	30.5 %	69.5 %	27.3% %	72.7 %	33.4 %	66.6 %	44.5 %	55.5 %

Наведені дані можна проілюструвати такими прикладами з промови:

- 1) *Verehrte Da[mŋ] und He[ɐn] Prorektor[ɐn] und Mitglieder der Fakultät[tŋ].*
- 2) *Ja, die Ukraine, die Republik Moldau, perspektivisch auch Georgien, und natürlich die sechs Staa[tŋ] des westlichen Balkans gehö[ŋ] zu uns, zum freien demokratisch[ŋ] Teil Europas, ihr EU-Beitritt liegt in unserem In[tʁɛ]sse.*

Встановлена тенденція демонструє більшу варіативність реалізації Schwa Laut порівняно з даними орфоепічних джерел, яка виявляється у численних випадках елізії редукованого [ə], що спричиняє такі модифікації, як вокалізацію попереднього сонорного [r] та його елізію, модифікаційні процеси лабіалізації та веларизації носових приголосних у позиції після редукованого [ə].

Відтак, встановлені явища дозволяють стверджувати, що за наведеними фоностилістичними характеристиками аналізована політична промова за фонетичним стилем більшою мірою наближається до вимови зі зниженою чіткістю артикуляції, оскільки виявляє в стилістиці офіційного мовлення ознаки, притаманні для розмовного мовлення в деяких рисах, зокрема щодо реалізації Schwa Laut.

Список використаної літератури

1. Сольська, Т.М. Система, орфоепічна норма, національна варіативність сучасної німецької мови. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія: Філологічні науки. 2016. Вип. 1. С. 228-234.
2. *Duden. Aussprachewörterbuch: Wörterbuch der deutschen Aussprache*. Mannheim, Wien, Zürich, 2000.
3. Krech, E.-M., E. Stock, Hirschfeld, U., and Anders, L. Ch. *Deutsches Aussprachewörterbuch*. 2009. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
4. Solska, T., Borovska, O., Poseletska, K., Vyshyvana, N. Untersuchung zu der Realisierung des Phonems /r/ im unbetonten wortfinalen Silbenanlaut in der modernen deutschen Spontanrede. *Linguistica Silesiana*. 2022. T. 43: S.7-23.

Яремчук Олександра
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Камінська М. О., к. філол. наук, доцент

СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ Й ЛОКАЛІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНИХ ВЕБСАЙТІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

У сучасному світі інтернет та інформаційні технології відіграють ключову роль у доступі до знань та ресурсів. Однак, щоб інформація була доступною та зрозумілою для різних аудиторій, необхідно провести переклад та локалізацію вебсайтів на різні мови. Ця робота присвячена вивченню специфіки відтворення термінології при перекладі та локалізації англomовних вебсайтів на українську мову.

Технічні вебсайти, зокрема, вимагають особливої уваги до точності перекладу, оскільки вони містять специфічну термінологію та технічні терміни, які мають чітко визначене значення. Помилка в терміні або його неправильне використання може призвести до суттєвих непорозумінь у сприйнятті матеріалу. У цьому контексті, робота зосереджується на аналізі специфіки термінології в контексті локалізації англomовних технічних вебсайтів на українську мову. Це особливо актуально для технічних документацій, таких як документація до мови програмування Python [1].

Документація Python є відмінним прикладом неточностей, пов'язаних з перекладом. Python є однією з найпопулярніших мов програмування в світі [2], тому документація має бути доступною та зрозумілою для міжнародної аудиторії.

При цьому, термінологія в документації часто є специфічною і має конкретне значення у контексті мови програмування. Наприклад, термін «дерево» може мати різне тлумачення в контексті програмування, і правильне відтворення цього терміну є важливим завданням під час перекладу [3, с.54-59].

Враховуючи специфіку дослідження, а також тип вебсайту, використання методів відтворення термінології включатиме різні підходи та інструменти.

Так, завдяки термінологічним базам даних та машинному перекладу, перекладачі можуть забезпечити послідовність термінології та уникнути помилок [4, с. 564]. Проте ручний редагування та корекція завжди буде важливою частиною процесу, зокрема для забезпечення точності та відтворення специфіки термінології.

Для поліпшення процесу відтворення термінології рекомендується розробка стандартів та деталізованих глосаріїв, які допоможуть забезпечити послідовність та якість перекладу. Також є важливим залучення спільноти до роботи над перекладом та локалізацією, що дозволить отримувати зворотний зв'язок та подальше вдосконалення матеріалу. У цьому контексті також важливо зазначити, що індивідуальні відмінності між англійською та українською мовами можуть вплинути на вибір доречних термінів [5].

Отже, специфіка відтворення термінології при перекладі та локалізації англomовних вебсайтів, таких як документація Python, вимагає комплексного підходу, який об'єднує технічні, лінгвістичні та культурні аспекти.

Важливо враховувати, що документація, яка містить технічну термінологію, може бути особливо вразливою до неточностей в перекладі. Для поліпшення цього процесу рекомендується розробка та використання стандартів та глосаріїв, які допоможуть забезпечити єдність термінології.

Крім того, активна участь спільноти та залучення експертів можуть сприяти вдосконаленню перекладу та локалізації. Загалом, процес відтворення термінології є невід'ємною частиною локалізації та перекладу вебсайтів, і його важливість не можна переоцінити. Належне уважне відтворення термінів українською мовою сприятиме розширенню доступності інформації для широкої аудиторії та сприятиме розвитку технологій та знань.

Список використаної літератури

1. *Python Documentation*. Retrieved from: URL: <https://docs.python.org/3/> (дата звернення: 12.10.2023).
2. *Рейтинг мов програмування 2023*. Режим доступу: URL: <https://dou.ua/lenta/articles/language-rating-2023/> (дата звернення: 13.10.2023).
3. Єнікеєва, Є. М. Особливості перекладу термінів на українську мову. *Вісник СумДУ*. 2001. Вип. 5(26). С. 54-59.
4. Карабан, В. І. *Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми*. Вінниця: Нова книга, 2002. 564 с.
5. Сухенко, К. М. *Лексичні проблеми перекладу*. К.: вид-во Київ. ун-ту, 2000. 124с.

Ярошук Віта

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Ігнатова О. М., к. пед. наук, доцент*

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИК РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В СТАРШИХ КЛАСАХ

У сучасному суспільстві медіаграмотність є надзвичайно важливою навичкою життя, оскільки медійний простір визначається високою активністю. Більшу частину інформації, для багатьох галузей нашого життя, ми беремо з медіа, тому здатність критично осмислювати інформацію та вплив медіаконтенту на нашу свідомість є досить важливою.

Враховуючи стрімкий розвиток сучасних технологій та поширення доступу до інформації в інтернеті, важливо впроваджувати медіаграмотність в освіту. Особливо це буде цікаво та корисно для учнів старших класів, оскільки

вони скоро стануть незалежними від батьків, тому мають орієнтуватися у світових тенденціях та буди обізнаними.

Розвиток медіаграмотності в старших класах набуває важливості для формування компетентних, обізнаних та критично мислездатних громадян. Саме тому, вчителі задаються питанням, як правильно впровадити медіаграмотність в освіту. У даній статті розглядаються педагогічні практики, спрямовані на розвиток медіаграмотності серед старшокласників та здійснюється пошук відповіді на питання «Як краще впровадити методики розвитку медіаграмотності на уроках?».

Поняття медіаграмотності має відмінне трактування у різних науковців. Наприклад, канадський науковець і консультант з питань медіаграмотності Кріс Ворсноп трактує медіаграмотність як результат медіаосвіти, вивчення медіа. Що більше ви вивчаєте медіа (за допомогою медіа), то більше ви медіаграмотні, тобто медіаграмотність – це здатність експериментувати, інтерпретувати / аналізувати та створювати медіатексти.

Американський науковець Роберт К'юбі (Robert Kubey) вважає, що медіаграмотність – є здатність використовувати, аналізувати, оцінювати та передавати повідомлення у різних формах [3, с. 10]. Тобто, науковці визначають медіаграмотність, як навички аналізу та критичного мислення, що були набуті під час навчання. З цього висновку стає зрозуміло, що це не лише навички роботи в інтернеті, а й соціальні.

В порівнянні з іншими країнами, в Україні застосування «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», було впроваджено відносно нещодавно, лише в 2010 році, а в 2011 їх стали запроваджувати в загальноосвітні навчальні заклади. Головна ідея концепції полягає в сприянні становленню ефективної системи медіаосвіти в Україні для забезпечення загальної підготовки дітей та молоді до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною медіасистемою. Три етапи реалізації концепції охоплюють експериментальний етап (2010-2013), поступове вкорінення медіаосвіти та стандартизацію вимог до неї (2014-2016) і подальший розвиток медіаосвіти та завершення масового запровадження (2017-2020) [3, с. 19]. Структура та зміст медіаграмотності (у контексті навчання) представлена у таблиці 1.

Багато вчителів використовують медіаресурси на своїх уроках: відео, картинки, аудіо та презентації. Це все можна з легкістю адаптувати під предмет та тему яка вивчається. Але проблема полягає в тому, що не всі вчителі готові до цього. Згідно з статистичними даним МОН за 2018 рік середній вік більшої частини вчителів в Україні становить від 41 до 50 та від 51 до 60 років. Учителі різних вікових груп і з різним професійним досвідом виявляють потребу підвищення кваліфікації в різних сферах.

Дослідження TALIS (Teaching and Learning International Survey) визначило п'ять сфер, у яких більшість учителів виявили найбільшу потребу у професійному зростанні:

- 1) навчання учнів з особливими навчальними потребами;
- 2) навички ІКТ для викладання;
- 3) цифрові технології на робочому місці;

- 4) поведінка учнів і управління аудиторією;
 5) навчання в мультикультурному / багатомовному середовищі [1, с. 101].

Тому вчителі спочатку, мають самі вивчити поняття медіаграмотності та правильного споживання медіаконтенту, щоб мати змогу якісно передати ці знання учням.

Таблиця 1. Структура і зміст медіа грамотності

Компоненти	Зміст
Когнітивний	Знання про різні можливості медіа для здобуття інформації, спілкування, розвитку. Знання про вплив медіаповідомлень на свідомість, емоції та поведінку людини. Знання про те, що всі медіаповідомлення сконструйовані та містять не лише факти, але й думки. Знання про техніки маніпулятивних впливів. Знання про особливості сучасного застосування інтерактивних платформ для презентації та обговорення медіаконтенту.
Діяльнісний	Досвід аналізу медіатекстів, їх критичного осмислення, висловлення власної думки, прийняття рішення. Досвід трансформації інформації (зміна обсягу, знакової системи, форми). Досвід створення медіатекстів, участі в обговоренні власних і «чужих» повідомлень; Досвід аналізу мови медіаповідомлень, визначення маніпулятивних слів-маркерів, мови ворожнечі, прихованих смислів, диференціювання фактів і думок. Досвід визначення цінностей, розповсюджуваних медіа, та прийняття власних рішень щодо отриманої інформації.
Емоційно-ціннісний	Готовність до відстоювання власних цінностей під час створення й обговорення медіатекстів. Сформоване ставлення до пошуку «прихованих смислів», маніпуляцій у медіаповідомленнях. Прийняття й дотримання етики спілкування в медіапросторі. Потреба у пошуку нової інформації, в інтерпретації здобутих знань в медіатексти. Потреба вивчити альтернативні думки, перш ніж прийняти рішення.

Але дізнаймося які є методи для впровадження медіаграмотності в освіту та як їх можна використовувати на уроках іноземних мов. Наприклад, використання Інтернету в освітньому процесі для підготовки домашніх завдань до уроків іноземної мови, проектів, конкурсних робіт, надає можливість спілкуватися з учителем за допомогою електронної пошти, доступ до інформаційних ресурсів, довідкових систем допомагає вдосконалювати різні види іншомовної мовленнєвої діяльності – письмо, читання, говоріння, аудіювання. Поповнюється словниковий запас лексику сучасної англійської або німецької мов. В учнів з'являється можливість ознайомитися з особливостями мовної поведінки, культурою і традиціями різних народів в

умовах спілкування. Формується стійка мотивація іншомовної мовленнєвої діяльності учнів на основі систематичного використання «живих» матеріалів і обговорення актуальних проблем [2, с. 68].

Тобто ми можемо використовувати будь-які ресурси: відео, фільми, музику, ТВ-шоу, онлайн тести, на уроках іноземної мови. Це допоможе не лише стати більш обізнаним, а й покращить рівень володіння мовою. Оскільки переглядаючи відео та прослуховуючи аудіоматеріали учні мають можливість поринути в іншомовне середовище та почути «живу» мову. Також доцільно буде використовувати їх як домашні завдання, оскільки на уроці ми трохи обмежені в часі. Але для того щоб школярі могли засвоїти ці вміння необхідно застосовувати практичні вправи та творчі завдання. Аналізуючи іншомовний контент на своїх уроках, учні не просто покращують свої уміння, а й опановують *soft skills*, такі необхідні в сучасному світі.

Отже, медіаграмотність стає ключовою навичкою, оскільки багато інформації отримуємо з медіа, і ми повинні бути здатними критично оцінювати цю інформацію та її вплив на нашу свідомість. У цій статті розглянуто важливість впровадження методик розвитку медіаграмотності серед старшокласників. Зокрема, виокремлено значущість цієї навички в контексті сучасного медійного оточення, де інформація стає ключовим ресурсом. Стаття підкреслює, що розвиток медіаграмотності не обмежується використанням медіаресурсів на уроках іноземних мов, але стає важливою складовою всієї освіти.

Список використаної літератури

1. Ігнатова, О. М. Траєкторія професійного розвитку вчителя іноземних мов: європейський досвід. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. 2022. Спецвипуск. Том 1. С. 100-105.
2. Тараба, І. О. Медіаосвіта на уроках іноземної мови в початковій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 64(2). С. 68.
3. *Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник для студентів педагогічних коледжів* / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр Вільної Преси. 2014. С. 10; С. 19.

Ярошук Марія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
науковий керівник: Сольська Т. М., к. філол. наук, доцент*

РОЗВИТОК ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Однією з ключових складових мовної компетентності є лексична компетентність, тобто знання та вміння використовувати словниковий запас

мови. Вона є необхідною для розуміння, вираження і сприйняття іноземної мови [8, с. 17]. Лексична компетентність є не лише ключовою складовою мовної компетентності загалом, але й центральною для успішного опанування іноземними мовами. Її сутність полягає у здатності особи володіти та використовувати багатий словниковий запас мови, розуміти значення слів та фраз в різних контекстах, правильно вживати їх у мовленні [2, с. 20].

Лексична компетентність включає розуміння значень слів, активне використання слів, вміння відтворювати мовний стиль та здатність до розрізнення виразності слів. Ця компетентність охоплює не лише окремі слова, але й фрази, вирази та структури мови, що робить її ключовою для вивчення та використання у різних комунікаційних ситуаціях [1, с. 30].

Розвиток лексичної компетентності учнів є важливим аспектом вивчення іноземних мов, оскільки ця компетентність визначає їхню здатність використовувати мовний матеріал у всіх аспектах мовленнєвого виразу, включаючи говоріння, читання, слухання та письмо [7].

Лексична компетентність охоплює мотиваційну, когнітивну, рефлексивно-поведінкову та практичну діяльність учнів, що включає бажання вчити нову лексику, її засвоєння та аналіз, самоконтроль та практичне використання в мовленні [6, с. 50].

Для успішного формування лексичної компетентності учнів важливо враховувати чотири види діяльності на різних етапах навчання. Етап мотивації передбачає створення зацікавленості учнів у вивченні лексики за допомогою ігрових методів та практичних ситуацій. Етап когнітивної діяльності спрямований на засвоєння та розуміння нових слів, використання ілюстрацій та інших методів. На етапі рефлексивно-поведінкової діяльності учні навчаються самостійно аналізувати та вдосконалювати своє мовлення. А також етап практичної діяльності, що передбачає активне використання нової лексики у різних мовленнєвих ситуаціях та сприяє розвитку мовленнєвих вмінь [3].

Отже, сформулювати лексичну компетентність означає мати здатність володіти та використовувати різноманітний словниковий запас, включаючи слова, вирази та терміни в мовленні і письмі на високому рівні. Це також включає в себе розуміння значень слів, їх контекстуальне використання, та здатність вибрати належні слова для вираження своїх думок, почуттів та ідей.

Формування лексичної компетентності учнів – це тривалий і систематичний процес, який вимагає пильності та допомоги вчителя. Вчителю слід сприяти розвитку лексичної компетентності, створюючи мотивуючу навчальну атмосферу та надихаючи учнів до активної участі в процесі навчання на уроці іноземної мови[5].

Список використаної літератури

1. *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури*: збірник матеріалів VII Всеукраїнської онлайн-конференції (м. Житомир, 1-6 лютого 2022 р.) / за ред. Н. С. Щерби. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. Івана Франка, 2022. 130 с.

2. Воробець, А. Поняття «лексична компетентність» у сучасній методиці

навчання іноземних мов. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Германська філологія*. 2020. Т. 822. С. 28.

3. Бабій, І. І. *Формування іншомовної лексичної компетентності учнів середньої загальноосвітньої школи*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/19457/1/MON_9-10.pdf

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

5. Топчу, І. *Методика формування комунікативних компетенцій учнів на заняттях з англійської мови*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/04/25.pdf> (дата звернення: 05.10.2023)

6. Коханевич, М. І., Джава, Н. А. *Формування лексичної компетентності на початковому етапі навчання іноземної мови*. *Наукові записки РДГУ*. 2016. Вип. 14 (57). С. 50.

7. Сіранчук, Н. М. *Лексична компетентність молодшого школяра у сучасній початковій освіті*. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/79/28.pdf> (дата звернення: 05.10.2023)

8. Смоліна, С. *Методика формування іншомовної лексичної компетентності*. *Іноземні мови*. 2010. Вип. 4. С. 16-23.

ЗМІСТ

Автор, назва	стор.
СЕКЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ТА АСПІРАНТІВ	
<i>Беспалова Наталія</i> ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА» В УМОВАХ ВІЙНИ	3
<i>Богданова Оксана</i> ВИКОРИСТАННЯ АУДІО МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК	5
<i>Бокоч Тетяна</i> ЛЕКСИКОГРАФІЧНА ФІКСАЦІЯ ПОХІДНИХ МОВНИХ ОДИНИЦЬ	6
<i>Будас Юлія</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	8
<i>Бучацька Світлана</i> THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS TO LOWER LISTENING ANXIETY	9
<i>Вишивана Наталія</i> ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ГРУП У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	11
<i>Давиденко Олена, Пономаренко Ольга, Смелянська Вікторія</i> ТЕХНОЛОГІЇ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ МІКРОВИКЛАДАННЯ	13
<i>Данильченко-Черняк Оксана</i> CROSS-CULTURAL CREATIVE LEARNING AND ASSESSMENT	15
<i>Дацків Ольга, Шонь Олена</i> CHAT GPT AS AN ASSISTANT IN STUDENTS' RESEARCH	17
<i>Девіцька Антоніна, Білик Ольга</i> NEW CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF TEACHING EFL IN TIMES OF UNCERTAINTY	20
<i>Дмітренко Наталя</i> ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	22
<i>Довгалюк Таміла</i> RAISING PROSPECTIVE ESL TEACHERS' SEN AWARENES	25
<i>Дробаха-Сімонова Лариса</i> МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ СИМВОЛІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРАХ	27
<i>Дуброва Оксана</i> HACKATHON TECHNOLOGY AS AN INTEGRAL PART OF DISTANCE LEARNING IN TIME OF WAR	29
<i>Зарічанська Наталія</i> ДО ПИТАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ АСПЕКТІВ МОДЕРНІЗАЦІЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ	32
<i>Кириленко Валерій, Кириленко Неля</i> ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	35
<i>Колядич Юлія</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ	36

Кондратьєва Олена FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF SOFT SKILLS OF FUTURE TEACHERS	38
Лебедєва Наталія TEACHER'S WELL-BEING AS A PRIORITY IN FUTURE EDUCATION: A CROSS-CULTURAL DEFINITION	41
Лисичкіна Ірина, Лисичкіна Ольга ЛІНГВІСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ КОГНІТИВНОЇ ВІЙНИ	42
Лісниченко Алла SPEECH SHADOWING AS A TECHNIQUE FOR TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE	44
Малота Анастасія МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	45
Матієнко Олена ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	48
Матіюк Дмитро TEACHER TRAINING AND CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING: THE INNOVATIVE EXPERIENCE OF GERMANY	49
Мельник Катерина РОЗВИТОК СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	50
Мельник Людмила ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ ЗВО	52
Мельник Тетяна ПРОСТІР РОМАНУ І.МАК'ЮЕНА «ЗАКОН ПРО ДІТЕЙ»	53
Миколів Марія КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ЯК КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ ТА ПИСЬМІ	55
Місецька Ія ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ	58
Мудра Світлана ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ І ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	60
Муравйова Світлана ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У МОЛОДШИХШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	62
Никипорець Світлана THE IMPACT OF INTEGRATING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION WITH PROFESSIONAL DISCIPLINES IN EDUCATION ON STUDENTS' CRITICAL THINKING DEVELOPMENT	64
Ночовна Наталія, Кухарчук Оксана ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ШЛЯХОМ ЗАЛУЧЕННЯ ДО ДІЯЛЬНОСТІ У МОВНОМУ ТАБОРІ	67

Павлова Оксана ФУНКЦІЯ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	69
Панченко Віолетта, Гладка Олена АЛЬТЕРНАТИВНЕ ОЦІНЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	71
Пантелєєва Олена ПРИСКОРЕНА МОВНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	73
Петров Олександр НІМЕЦЬКЕ СЛОВОСКЛАДАННЯ ЯК ОБ'ЄКТ СУЧАСНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	74
Петрова Анастасія ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	76
Писарчик Олена THE IMPACT OF LEARNER-CENTRED APPROACH ON LANGUAGE ACQUISITION: INCREASING ENGAGEMENT, MOTIVATION AND AGENCY	78
Подзигун Олена CALL TECHNOLOGIES IN TEACHING WRITING IN ESL CLASSROOM	81
Поп Олена РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	83
Пугачова Катерина ENHANCING ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT THROUGH DIGITAL TOOLS: A COMPREHENSIVE EXPLORATION	85
Сергієнко Майя ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО З СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ	86
Січка Валерія NAVIGATING THE PSYCHOLOGICAL BATTLEFIELD: PROVIDING PSYCHOSOCIAL SUPPORT FOR LANGUAGE LEARNERS AMIDST STRESS CHALLENGES IN WARTIME	88
Сидорів Лідія, Сидорів Сергій BUILDING COMMUNICATIVE COMPETENCE AND SPEAKING SKILLS IN THE INCLUSIVE CLASSROOM	91
Сидорів Сергій APPLYING THE PRINCIPLES OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL TO TEACHER TRAINING: CELEBRATING DIVERSITY	94
Сінна Людмила НАРАТИВ ЯК ЛІНГВІСТИЧНА КАТЕГОРІЯ	97
Спільник Тетяна KREATIVES SCHREIBEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DEN MILITÄRISCHEN HOCHSCHULEN	98
Стойка Олеся ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ІНСТРУМЕНТ ЦИФРОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	100
Столяренко Оксана, Магас Людмила, Столяренко Олена ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ	102

<i>Таратута Світлана</i> ПРОБЛЕМА ЛЮДИНИ І НАТОВПУ В РОМАНІ Т.ШТРАССЕРА «ХВИЛЯ»	103
<i>Ткач Поліна, Дорошина Лілія</i> ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ В УЧНІВСТВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	107
<i>Тотенчук Маруана</i> DEVELOPING INTERCULTURAL TEACHING COMPETENCE	110
<i>Федик Тетяна</i> ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	113
<i>Шанаєва-Цимбал Людмила, Ямнич Наталія</i> ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ГЛИБОКИХ І СТІЙКИХ ІНТЕРЕСІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	115
<i>Школа Ірина</i> OPTIMIZING LEARNING ENVIRONMENTS: THE CRUCIAL ROLE OF CLASSROOM ROUTINES FOR YOUNG LEARNERS	118
<i>Штохман Лілія</i> ПІДХОДИ ДО ВИПРАВЛЕННЯ ПОМИЛОК У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	120
<i>Явдошук Анастасія</i> ПРАКТИЧНІ СПОСОБИ ТА ПОРАДИ ВИВЧАТИ НОВУ ЛЕКСИКУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	121
СЕКЦІЯ СТУДЕНТІВ	
<i>Арцибашева Марія</i> ПСИХОЛОГІЗМ ТА ПСИХОЕСТЕТИКА В ЛІТЕРАТУРІ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ	125
<i>Балинський Олександр</i> АНАЛІЗ ПЕРЕКЛАДУ МЕТАФОРИЧНОГО ОБРАЗУ УКРАЇНИ В АНГЛОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-ВИДАННЯХ	127
<i>Балунник Надія</i> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА МАТЕРІАЛІ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ ПЕРІОДИЧНИХ ОНЛАЙН-ВИДАНЬ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	129
<i>Баюрко Марія</i> ВАЖЛИВІСТЬ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У МОЛОДШИХ КЛАСАХ	132
<i>Биченко Дмитро</i> THE IMPORTANCE OF USING ICT IN ENGLISH LESSONS	134
<i>Біленька Марина</i> ЗАСТОСУВАННЯ СКАФФОЛДИНГУ В НАВЧАННІ УСНОГО МОВЛЕННЯ	135
<i>Бойко Вікторія</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КОМПОЗИЦІЯ» В ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ	137
<i>Бойчук Лілія</i> НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ВИКЛИКИ І СПОСОБИ ПОДОЛАННЯ	139
<i>Бублик Юлія</i> МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТАНДЕМ CLIL+VR ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	141
<i>Василевська Юлія</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ СИЛЬНОЇ ЖІНКИ В РОМАНІ Е. ГІЛБЕРТ «ЇСТИ, МОЛИТИСЯ, КОХАТИ»	143

Гнатюк Дмитро ПРОЦЕС НАВЧАННЯ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ	145
Горулько Дар'я ІНТЕРАКТИВНІ ОНЛАЙН-ІГРИ: ТРАНСФОРМАЦІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗЗСО У ХХІ СТОЛІТТІ	148
Григор'єв Микола ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	150
Григор'єва Яна ТРАНСФОРМАЦІЯ ВІКТОРІАНСЬКИХ ІДЕОЛОГЕМ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ	152
Григорук Наталія STUDENTS FOREIGN SPEAKING SKILLS DEVELOPMENT ON A SHORT ANIME FILM	154
Гриньова Дар'я АСПЕКТИ ОБГОВОРЕННЯ ТА РОЗРОБКИ ПЛАНУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	155
Грицаєнко Юлія ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЕБІНСТРУМЕНТІВ КАНОТ!, QUIZLET, LEARNING.APPS У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	157
Гузар Тамара СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	159
Данильченко Юлія ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	161
Дащенко Олександра УМОВИ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	163
Демідова Єлизавета GAMIFICATION AS AN EFFECTIVE MEANS OF LEARNING VOCABULARY AT ENGLISH LESSONS	164
Дерещук Рустам РОЛЬ ТА ЗАВДАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	167
Добровольська Еліна РОЛЬ ІНТЕЛЕКТ КАРТ У РОЗВИТКУ УМІНЬ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ	168
Долганова Ярослава ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ СЛІВ-РЕАЛІЙ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ В РОМАНІ ДЕНА БРАУНА «КОД ДА ВІНЧІ»	170
Дробович Вікторія МІФОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ТВОРЧОСТІ САРИ. ДЖ. МААС	173
Дубініна Наталя ІНТЕРАКТИВНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ	174
Журавель Тетяна КЛАСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ	176
Захарчук Аліна ГУМОР ЯК ЗАСІБ РОЗКРИТТЯ ПРАВДИ В РОМАНАХ ДЖ. ТРОППЕРА	178

Зюбанов Вадим ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ РОМАНІВ АНТИУТОПІЙ	179
Зюбанова Аліна NEGATIVE ASPECTS OF THE CONCEPT AMERICAN DREAM IN AMERICAN MUSICAL DISCOURSE	181
Івахова Анна ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ ЯК РИСА АНГЛІЙСЬКОГО ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОГО РОМАНУ	183
Іщук Анна РІЗНОМАНІТНІСТЬ ЖАНРІВ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ І ЇХ ВПЛИВ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	185
Карпуша Іванна ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕДІАТЕКСТІВ (НА МАТЕРІАЛІ РУБРИКИ WAR IN UKRAINE BBC NEWS)	187
Качуровська Юлія EXPLORING THE USE OF STORYTELLING IN EDUCATION	190
Кашуба Даяна ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ	193
Коберник Аліна ВІЙСЬКОВИЙ СЛЕНГ: СУТНІСТЬ ТА РІЗНОВИДИ ЗАСОБІВ ВИРАЗНОСТІ В СУЧАСНОМУ МЕДІАДИСКУРСІ	195
Ковтун Маргарита УМОВИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	197
Кожухівська Юлія THE ROLE OF ONLINE INTERACTIVE TOOLS IN ENHANCING ONLINE WRITTEN INTERACTION FOR UPPER SECONDARY STUDENTS	199
Коломієць Карина СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНТРОПОНІМНИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ КОМПАРАТИВНИХ ЗВОРОТІВ	201
Конотопенко Аліна СТОРИТЕЛЛІНГ ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ	203
Копитко Богдана ВПРОВАДЖЕННЯ ОНЛАЙН ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 11 КЛАСУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	205
Копняк Леся ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПЛАТФОРМИ КАНООТ!	207
Косов Віталій ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ УЧНІВ РОЗПІЗНАВАННЮ ТА ЗАПОБІГАННЮ КОНФЛІКТІВ У НІМЕЦЬКОМОВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ	209
Косов Владислав ВИВЧЕННЯ ҐЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ «CELEBRITIES» НА ОСНОВІ АНГЛІЙСЬКИХ МЕДІАТЕКСТІВ	211
Кравченко Олеся СТРАТЕГІЇ ТА ІНСТРУМЕНТИ ПОКРАЩЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	213
Кропотіна Єлизавета ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З ОНОМАСТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ В	215

АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ	
Кропотіна Єлизавета ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	217
Курганюк Юлія ФОРМУВАННЯ «М'ЯКИХ НАВИЧКОК» УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПАРАДИГМІ НУШ	218
Кушнір Софія РОЗВИТОК УМІНЬ АУДІЮВАННЯ ТА ГОВОРІННЯ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ ЗА ДОПОМОГОЮ YOUTUBE ВІДЕО	220
Кшемінська Олена ПОНЯТТЯ КОНЦЕПТУ У СУЧАСНІЙ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІЙ ПАРАДИГМІ	223
Лаврененко Дар'я ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В ПАРАДИГМІ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ	224
Лазукова Альона ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ МАЙКЛА ЛЬЮІСА В НАВЧАННІ УСНОГО МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	226
Мамчур Тетяна НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНИХ ПЛАТФОРМ «DUOLINGO», «GRAMMARLY»	227
Маніло Іванна ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	231
Мартинюк Діана АДАПТАЦІЯ КОНТЕНТУ В ПРОЦЕСІ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ВЕБ-САЙТУ	233
Марченко Аліна ПЛАНУВАННЯ УРОКУ З УРАХУВАННЯМ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ	234
Мельник Вікторія ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	235
Могилюк Дмитро ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	238
Моргун Аліна ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ РОБОТИ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	240
Москаленко Валерія ПІДТЕКСТ ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ В ХУДОЖНЬОМУ СТИЛІ	243
Мукосєєва Альона СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	245
Мурашова Ольга СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»	246
Мусіхіна Ірина CALL ТА MALL ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	248

Новицька Єлена USING AUTHENTIC MULTIMEDIA MATERIALS IN TEACHING SOCIOCULTURAL ASPECTS OF EFL	250
Омельянова Анна ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В РОМАНІ Е. ТАЙЛЕР "DINNER AT THE HOMESICK RESTAURANT"	252
Опариста Анастасія КРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ НА СУЧАСНОМУ УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	253
Пасько Лілія МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ	255
Перва Анна Олександра РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПОСЕРЕДНИКА МІЖ УЧНЯМИ І МОБІЛЬНИМИ ДОДАТКАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	257
Півторак Дарія РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ	258
Покришук Оксана СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ	260
Поліщук Інна РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	263
Присвітла Катерина МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТУ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	265
Проценко Тетяна ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ У РОМАНІ ХАРПЕР ЛІ «ВБИТИ ПЕРЕСМІШНИКА»	267
Рейш Катерина СТАТУС ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ЕПІТЕТІВ ЯК ЗАСОБІВ ТВОРЕННЯ ОБРАЗІВ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ	268
Ремінний Павло СУТНІСТЬ ЛЮДСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ЇЇ ВТРАТА В КОНТЕКСТІ РОМАНУ К.ІШІГУРО «НЕ ВІДПУСКАЙ МЕНЕ»	270
Рибак Валерія ЗРАЗКИ ВПРАВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	271
Рибачок Анастасія ДО ПИТАННЯ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКИХ ІСТОРИЧНИХ РЕАЛІЙ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	273
Романюк Катерина THE USE OF ENGLISH-LANGUAGE MULTIMEDIA MATERIALS IN THE FORMANION OF GRAMMATICAL SKILLS: THEORETICAL ASPECTS	275
Садівська Людмила СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У ЛЕКСИЧНІЙ СИСТЕМІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	276
Сарафінюк Ірина МОТИВАЦІЙНИЙ ВПЛИВ АНГЛОМОВНИХ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ АКТУАЛЬНОГО ЗМІСТУ НА НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ	278
Синчук Ірина ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ	280

КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО	
Січкач Яна ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	282
Скалацька Катерина ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ РЕАЛІЙ В РОМАНІ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА «РЕКРЕАЦІЇ»	284
Темкова Анастасія ВПЛИВ ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ НА СПРИЙНЯТТЯ «АМЕРИКАНСЬКОЇ МРІЇ» ПЕРСОНАЖАМИ ТРИЛОГІЇ ФІЛІПА РОТА	287
Ткаченко Юлія РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	289
Тодосієнко Вікторія ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННІ УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	292
Томашенко Анна ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ДРАМАТИЗАЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	293
Томчук Аліна РОЛЬ ВІЗУАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ В НАВЧАННІ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	295
Травкіна Мар'яна ЗАСТОСУВАННЯ ДИСКУСІЙ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ СПОНТАННОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ	296
Філіпова Анна ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ДОДАТКІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ	298
Хміль Каріна АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	300
Хугасва Анна ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ	302
Хутченко Іван ЛІТЕРАТУРА США У ПЕРІОД МІЖ ДВОМА СВІТОВИМИ ВІЙНАМИ	303
Чаплінський Іван DIE MERKMALE DER MODERNEN DEUTSCHEN SPONTANEN REDE AUS PHONOSTILISTISCHER SICHT	305
Шевченко Лариса КОМПЕНСАЦІЯ ОСВІТНИХ ВТРАТ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ВІЙНИ	307
Шкабара Ольга ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ МОВЛЕННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ОПОРІ НА ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ	310
Шостак Єлизавета ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК УМІНЬ І НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	313
Юрченко Марія, Сольська Тетяна	314

ФОНОСТИЛІСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕДУКОВАНОГО ГОЛОСНОГО SCHWA LAUT В ОФІЦІЙНИХ ПРОМОВАХ ОЛАФА ШОЛЬЦА	
<i>Яремчук Олександра</i> СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ Й ЛОКАЛІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНИХ ВЕБСАЙТІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	317
<i>Ярошук Віта</i> ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИК РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ В СТАРШИХ КЛАСАХ	318
<i>Ярошук Марія</i> РОЗВИТОК ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	321

Матеріали

Всеукраїнської науково-практичної конференції «АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНОМУ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ»

(Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 18 жовтня 2023 р.)

Тексти друкуються в авторській редакції. Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та інших даних несуть автори статей.