

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка



**«СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗВО В
МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ»**

**Матеріали VIII Всеукраїнського
науково-практичного вебінару з міжнародною участю
*16 лютого 2022 року***

Житомир – 2022

УДК 378.147:81'243:004.9

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка від «29» квітня 2022 року, протокол №7

Рецензенти:

Могельницька Людмила – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державного університету «Житомирська політехніка»

Ковальова Тетяна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Поліського національного університету

Шигонська Наталя – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сестринської справи, завідувач навчально-методичною лабораторією Житомирського медичного інституту

Відповідальний за випуск та комп'ютерну верстку – Білошицька Тетяна

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка

Сучасні тенденції професійної іншомовної підготовки студентів ЗВО в мультикультурному просторі: збірник матеріалів VIII Всеукраїнського науково-практичного вебінару з міжнародною участю (16 лютого 2022 р.) / за заг. ред. Тамари Литнєвої. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2022. 96 с.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.

Відповідальність за зміст статей і матеріалів, допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Офіційний сайт конференції: <http://eprints.zu.edu.ua/>

E-mail: webinozem2022@gmail.com

©

УДК 378.147:81'243:004.9

©: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2022

ЗМІСТ

Argiropoulos Dimitrius, Voznyuk Oleksandr

NEW PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS5

Diachuk Natalia

THE MEANS OF EXPRESSING EMOTIONS IN THE ENGLISH LITERATURE COGNITIVE NATURE OF EXPRESSING EMOTIONS9

Misechko Olha

CRITICAL THINKING AS A WAY TO CREATIVITY: ANALYSIS OF BLOOM'S TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES12

Morska Liliya, Vavriv Iryna

THE STRATEGY TO ENHANCE THE SUSTAINABILITY OF A UNIVERSITY ORIENTED ON OPERATING AT INTERNATIONAL EDUCATION SERVICES MARKETS16

Бернацька Олена

ОНЛАЙН ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО20

Білошицька Тетяна

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗВО23

Войналович Людмила

МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ...27

Галецький Сергій , Білошицька Тетяна

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ30

Горобченко Наталія, Ващенко Тетяна

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО39

Денічева Ольга

ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ (СПЕЦІАЛЬНОСТІ 075 МАРКЕТИНГ)42

Жупаник Ольга

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ЯК ОДИН ІЗ ОСНОВНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО45

Комаренко Вероніка

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ МОВЦЯ (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ)49

Костюшко Юрій

ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ...53

Кравець Олена

ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ58

Криворучко Тетяна

КОМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІНФІНІТИВНОЮ КЛАУЗОЮ В РАНЬОНОВОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ64

Кыштообаева Чолпан

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ67

Литньова Тамара

МІЖКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ73

Лопушенко Аліна, Сушкевич Ольга

ВИСВІТЛЕННЯ ОСНОВНИХ ТЕОРІЙ МОТИВАЦІЇ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ77

Лук'янчук Світлана

ПІДГОТОВКА ОСВІТЯН ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД82

Свириденко Ірина

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО ПРИ ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗЗС ...85

Тимошенко Наталія

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МАРКЕТИНГУ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ90

Dimitrius Argiropoulos

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
University of Parma (Italy)*

Voznyuk Oleksandr,

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Zhytomyr Ivan Franko State University*

NEW PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS

The analysis of modern socio-cultural situation in Ukraine and the world enables to trace the current trend of education concerning the changing of the paradigm of teaching, taking place due to globalization processes, as well as to avalanche of information and rapid aging of knowledge and technology. This, in turn, reveals the phenomenon of "half-life of specialist competencies", when the results of professional/vocational training become obsolete after a relatively short period of time (from 5 to 15 years).

This problem can be solved through the introduction of the paradigm of continuing education of the specialist. One of the tools used in specialist's continuing education is a competent approach, which has become widespread in the last 15-20 years and is reflected in hundreds of thousands of scientific publications. Moreover, the competence paradigm acquires an interdisciplinary character when the issues of the competence approach are actualized in the context of the analysis of various educational problems.

According to the analysis of the content of the competence paradigm, the professional competence of a teacher is defined/outlined by a set of professional and pedagogical competencies, which includes such competencies as: 1) socio-psychological (teachers' readiness to solve professional problems) competencies; 2) communicative and professional-communicative competencies; 3) general pedagogical (psychological-pedagogical and methodological) competencies;

4) studying subject competencies; 5) professional self-realization competencies.

In the psychology of labour, competence is understood as an expression of professionalism being the highest level of performance, provided not only by relevant competencies, but also by professional orientation, personality and professionally important qualities of the specialist, his/her life and professional experience.

The analysis of the implementation of the competency paradigm in educational sphere allows us to conclude that competence is an integral and dynamic characteristic of a set of certain competencies. In this way, the whole set of different competencies as certain qualities based on the synergetic principle of emergence "the whole is greater than the sum of its parts" (when the qualities of the whole are not reduced to the qualities of the elements of this whole) must be transformed into a fundamentally new systemic quality.

But the competence itself here is only a partial characteristic of the holistic personality of the teacher, since modern educational programs contain a lot of professional competencies. At the same time, the process in which a large number of competencies form a holistic personality covering professional image of the teacher is quite vague.

Under such conditions, the process of professional training reveals some problematic aspects since this process is based on the competence approach, involving the formation of certain competencies in the prospective professionals with the help of certain educational tools – including academic disciplines, each of which must ensure the formation of quite concrete competencies. At the same time, it is very difficult (if at all possible) to measure the level of formation of myriads of competencies in the students – the prospective professionals.

On the one hand, it becomes obvious to all educators who have recently immersed themselves in the process of preparation of accreditation documents that the use of the competence approach in the field of professional training needs a fairly simple algorithm

On the other hand, the result of professional training of teachers provides a

holistic image of a teacher who is able to successfully and effectively perform his/her professional duties (solving professional problems, pedagogical situations) in a holistic non-algorithmic, nonlinear, contradictory and spontaneous process of professional and pedagogical activity. This teacher's image contains certain systemic-forming qualities that crystallize the whole system of this image according to the synergetic principle "the whole is greater than the sum of its parts". Under such conditions, the question arises, how does this holistic image of a teacher can systematically and holistically integrate diverse competencies.

To solve these problems, we use one of the tools of mathematical analysis, when the study of an incomprehensible function is realized by applying such a technique: first we equate the argument to zero, and then to infinity, which allows us to track what the function tends in two extreme cases.

Due to this approach, we can conclude that the result of professional training in the institutes of higher learning should be concentrated not only in the personality and professional qualities of a particular teacher, but also in certain qualities of the pupils / students participating in the educational process, because the student is the main object (being simultaneously a subject) of pedagogical influence, and at the same time – is *the result of teachers' professional training*.

The mentioned above enables to build a table showing the correspondences of educational phenomena.

Table 1.

Model of correspondences of educational phenomena

<i>Forms of mastering the world by a man</i>	Epistemology	Praxeology	Axiology
<i>Socio-pedagogical mechanisms of human being's change in ontogenesis</i>	Development	Teaching	Upbringing
<i>Aspects of those who exercise socio-pedagogical influence</i>	Pedagogue	Teacher	Upbringer
<i>Aspects of those who are the objects of socio-pedagogical</i>	Participant in the educational process	Learner	Pupil

<i>influence</i>			
<i>Results / goals of socio-pedagogical influence</i>	Harmonious personality	Creative, competent, innovative specialist	Citizen-patriot
<i>Aspects of school as a social institution</i>	Secondary school	Higher / vocational school	Preschool / family school

The analysis of this model in the context of system-functional coherence of major educational phenomena allows us to dwell on the conclusion that the systemic reduction of competencies to simpler and more fundamental entities can be considered quite scientifically valid. The procedure of such reduction is a fractal-holographic modelling of pedagogical reality, which is realized through the extrapolation procedure of theoretical reduction, simplification, which as a method of scientific development of reality corresponds to the basic principle of systems analysis.

This conclusion is confirmed by the research of O.V, Tretyak, Director of the Institute of High Technologies (Kyiv Taras Shevchenko National University), whose experiments have shown that pupils and students better learn educational material made of the concepts having simplified, "fuzzy" semantic contours, which allows to unite them into integral semantic conglomerates, to establish logical connections between conceptually distant realities, theoretical objects. This corresponds to the creative – fuzzy, dialectical, ambiguous, metaphorical, multidimensional, nonlinear, creative – thinking and way of cognizing and mastering the world.

Diachuk Natalia

PhD, associate professor

Zhytomyr Ivan Franko State University

THE MEANS OF EXPRESSING EMOTIONS IN THE ENGLISH LITERATURE COGNITIVE NATURE OF EXPRESSING EMOTIONS

Introduction. The function of the language touches upon both communicating the information and expressing the inner world of a personality. One of the powerful and effective methods to study people's emotions is to investigate the language a speaker uses. Hence, the emotional state of a person depends on a wide range of peculiarities and characteristics such as linguistic, psychological, social, ethnocultural etc. Thus emotions as a person's being have always been a subject to be highly admired.

The main **aim** of the research is to study the tools of expressing emotions in different cultures. The **objectives** that were set are to define the role of emotions in the language; to study the ways of expressing emotions via cultural peculiarities.

To achieve the tasks we used the following methods: the method of comparative analysis and the method of a contextual analysis.

The study. Emotions have always played one of the crucial roles in everybody's life. They are regarded to be paramount while communicating, persuading, convincing and influencing people [5]. Modern science views emotions as a special mental state, which reflects the attitude of an individual on the environment, on other people, on themselves and on the results of their activity.

Emotion is an experience that is associated with a person's consciousness [1]. In Western cultures, the main focus is on the content of the message. Admittedly, it is essential what is said, less important are the ways used to convey the information. Preference is given to clear, concise and plausible statements. For Oriental cultures form and context make a difference. The non-categorical forms predominance, language diffusion could become key elements to prove this theory.

Hence different ethnic groups express emotions in language in different ways. Ethnic features of communication are manifested in both verbal and nonverbal levels. Cultures differ in eye contact behaviour. The Japanese speaker, for instance, usually looks away while the Japanese clerk being reprimanded lowers his eyes and smiles. In England it is considered to be rude and impolite to look intently in the eye.

Americans consider it more acceptable to share negative emotions (anger, irritation, annoyance, fear) with their family and friends, and positive feelings (optimism, joy, happiness) with strangers. Eastern Europeans try not to upset their family members, but have little interest to strangers [4].

Cognitive theory of emotions that is rooted into cognitive psychology and linguistics sheds some new light on studying emotions [2]. Within this theory emotions are viewed in close connection with any cognitive process. This connection is explained simply that is cognition causes emotions while emotions lead to cognition since they are regarded to be an active part of cognitive processes. Thus the nature of the linguistic cognitive theory of emotions is as follows: a personality reflects the existing world, but not the whole world around us at once, just necessary or valuable parts of it at a certain moment. The process of emotion reflection regulates conditions, because they are the mediators of the world reflection in language due to the fact that they express the importance of objects in the world for both a speaker and a listener [3].

The English nation is taken as an example. The British are traditionally considered to be reserved and unemotional. They highly value confidence and self-control in their daily communication. Direct emotion expression in the English communicative culture is not encouraging. And there are some other peculiarities of the English nation such as gender and age category that have become powerful tools from the view point of cognitive theory of emotions.

Thus our further research will fully depend on gender and age emotional distinguishable aspects in the British and other cultures.

LITERATURE

1. Fredrickson BL. Positive emotions. Handbook of Positive Psychology. 2007. pp. 120–134.
2. Moors, A. “Can Cognitive Methods be used to Study the Unique Aspect of Emotion: An Appraisal Theorist’s Answer”. Cognition and Emotion vol. 21. 2007. pp. 1238-1269
3. Wringe, B. “Posidonius on Emotions and Non-Conceptual Content”. Prolegomena vol. 10. 2011. pp. 185–213
4. Гаджієва Т.Г. Вживання граматичних структур за комунікативною методикою. №34. 2003. С 2-3
5. Кочан І.М. Лінгвістичний аналіз тексту : навчальний посібник. 2008. 423 с.

Misechko Olha

Professor

EdD in Theory and Methodology of Professional Training

Ivan Franko National University

CRITICAL THINKING AS A WAY TO CREATIVITY: ANALYSIS OF BLOOM'S TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES

The term "critical thinking" has its roots in the early 20th century. Since that time, the scientific world has generated dozens of definitions of the term. If we prioritise such cognitive abilities focused on in these definitions as "conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication" [5], then we should relate to the works of B. Bloom in which he classified learning behaviours in the cognitive domain.

Efforts of B. Bloom and his colleagues to analyse the process of thinking resulted in the taxonomy of educational objectives and learning behaviours as a practice-oriented handbook of constructive suggestions (1956). The author of this widely accepted taxonomy was driven by the necessity to clearly identify and classify a range of possible educational goals and outcomes for teachers, administrators, professional specialists, and researchers who dealt with curricular design and students' educational process evaluation problems [3]. That is why he was very strict and precise in the definition of descriptive terms being used and the measurement of educational objectives, so that there would not appear any misunderstandings and misinterpretations.

Although the very term "critical thinking" was not used in the final version of the taxonomy, it incorporated many important critical thinking abilities. The condensed version of the taxonomy contained: 1) knowledge (of specifics, terminology, specific facts, ways and means of dealing with specifics, conventions, trends and sequences, classifications and categories, criteria, methodology,

universals and abstractions in a field, principles and generalizations, theories and structures; 2) comprehension (translation, interpretation, extrapolation); 3) application (the use of abstractions in particular and concrete situations); 4) analysis (of elements, relationships, organizational principles); 5) synthesis (production of a unique communication, a proposed set of operations, development of a set of abstract relations); 6) evaluation (judgements in terms of internal evidence and external criteria) [3, p. 201-207].

The taxonomy's top level (or, as they are called by B. Bloom, "higher-order") thinking skills of analysis, synthesis, and evaluation characterise the learner as a person able to check the consistency of hypothesis with given facts and assumptions, to formulate hypothesis based upon an analysis of factors involved or to modify them in the light of new factors and considerations, to recognize explicit and implicit arrangement of a structure, to connect elements and parts so as to form a whole that did not previously clearly exist, to make discoveries and generalizations, to compare and judge the value of things and ideas for given purposes. All these abilities are viewed as critical thinking abilities.

Further study of mental acts that form critical thinking process highlighted that critical thinking overlaps with creative thinking [2]. In fact, many researchers agree that critical and creative thinking are two different cognitive processes that need different approaches in the educational environment: critical thinking is usually associated with analysis and highly logically framed judgemental outcomes, while creative thinking tends to break out old frameworks and synthesize something new; critical thinking is determinately rational, while when using creative thinking, learners come up with new ideas as a result of intuition and irrationality. On the contrary, Sh. Bailin rightly claims that critical thinking plays "a crucial role" in innovation, since the very first steps of the creative process, such as recognition of the urgency of novelty, identification of the changes needed, search of ways to get the required result, involve critical assessment and constant comparison and judgment. Besides, innovation must be evaluated critically in terms of its novelty and value.

On the other hand, as D. Hitchcock points, “creativity in any field needs to be balanced by critical appraisal” [4]. That is, thorough reasoning, analysis of cause-and-effect relations, evaluation of pros and cons provide creativity with solid grounding.

In 2001, Bloom’s taxonomy was revised by Anderson et al. as a two-dimensional framework of knowledge and cognitive processes to make it more modern and convenient for educators to use. The revised version includes two commonly used nowadays terms “problem-solving” and “critical thinking”. And what is especially important – it puts the category “creation” at the top of the hierarchy. “To create” as a cognitive process is described as “Put elements together to form a coherent or functional whole; reorganize elements into a new pattern or structure” and includes such subcategories as “generating/hypothesizing”, “planning/designing”, and “producing/constructing”. The educational objective of creation stands instead of the previous category “synthesis” and changes place with “evaluation”, following it [1].

Thus, it is obvious that both versions of the taxonomy presuppose that critical thinking skills complement and reliably enable the creation of innovative ideas and new realities. It is only fair to recognize and accept the creativeness of the critical thinking and, vice versa, the necessity of critical judgments in creating new products. In-depth understanding of this convinces us of the vitality of Bloom's taxonomy in the new conditions of actualization of creative thinking and the interdependence of critical and creative thinking. If we want learners to be more effective in processing information and productive in applying it, it is necessary to recompense creative imagination with critical assessment, to encourage learners to analyse the situation in details and view it from a different angle, to step out of the traditional frame of thinking.

LITERATURE

1. Anderson, Lorin W., David R. Krathwohl, Peter W. Airasian, Kathleen A. Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul R. Pintrich, James Raths, and Merlin C. Wittrock, 2001, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A*

Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York: Longman, complete edition. Available at <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>

2. Bailin, Sharon, 1987, "Critical and Creative Thinking", *Informal Logic*, 9(1): 23–30. doi <https://doi.org/10.22329/il.v9i1.2656>
3. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay Co Inc.
4. Hitchcock, David (2018), *Critical Thinking*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Available at <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/critical-thinking>
5. Scriven, M.I, and R. W. Paul, 1987, *Defining Critical Thinking*, Draft statement written for the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction. Available at <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

Morska Liliya

dr hab. prof, University of Rzeszów (Poland)

Vavriv Iryna

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine)

THE STRATEGY TO ENHANCE THE SUSTAINABILITY OF A UNIVERSITY ORIENTED ON OPERATING AT INTERNATIONAL EDUCATION SERVICES MARKETS

Introduction. The quality of the present-day education is questioned in most cases since pre-service professionals usually need on-site short-term training before fulfilling the real occupational tasks. This means that the reality of education passports and the reality of practical task performance do not coincide in most cases.

A lot of cases are constantly being reported claiming that higher education establishment graduates do not apply their diplomas into the occupations they were meant to be gained for. This means that governments waste budget money on education credentials of students which will never be applied. At the same time, universities are claimed to be slow at adopting on-going formats of education services provision in response to modern society challenges, technological innovations, and developments.

Global society and mobility opportunities question the traditional format of education provider management patterns: conventional lecture theatres do not gather hundreds of students in one room, since the information can be easily obtained from other than the lecturer sources at lower time and logistic costs.

University staff often complain about students being passive/ inactive receivers of educational services, thus showing little or no motivation at all in getting the most and the best practices of what the teachers try to equip students with. As a result, the quality of education decreases dramatically.

At the same time, university students often complain about teachers being outdated with respect to knowledge provided, applying irrelevant educational methods (predominantly teacher-centered) and techniques incapable of supplying students with the necessary knowledge, skills and competencies.

As a result of the mentioned above factors, many universities lose trust and reliance among the young people who resign from studies or choose the other ways and methods of gaining the necessary knowledge and skills. This brings us to a conclusion that modern universities need to reconsider their policies concerning their strategies and goals in providing education services so that to regain students' trust and become the efficient hubs of the current knowledge, sufficient to be successful inhabitants of the 21st century Planet Earth. To reach this purpose, university administrations need to develop innovative management strategies which would provide them with certain technologies of how to become the leading driving forces of knowledge production and knowledge procurement to attract intrinsically motivated school graduates and future students.

The main assumption of the mentioned problem solution. We assume that under current global hardships caused by COVID-19 pandemic and the necessity to carry out their educational activities online, universities can be more appealing for students and thus more competitive at the market of educational services provided they can offer high quality OERs (open educational resources) delivered by universities professors and teachers. These courses will serve as an example of the university capabilities in satisfying the current needs of the students, increasing the professionalism of the faculty, and thus enhance the sustainability of the institutions.

Literature review has made it possible to attain the following findings. It seems true to say that the introduction of new or innovative teaching methods puts a certain strain on educators, since they often fall under the danger of becoming the target of skepticism and critics expressed by the students showing their concerns about the quality of teaching and learning. E-learning has proved to be no exception to the mentioned trend. The issues of online, distance or blended

learning are not new in the education circles. The literature review proves an almost 30-year history of the discussion, with the shift from pure online learning to creating blended learning environments (in the United Kingdom, North America (Bonk et al, 2006), and Australia (Eklund et al, 2003). At the beginning of the heyday of computer-mediated instruction, most of the papers dedicated to the description of the educational process in online environments focused on the advantages of such a pedagogy, neglecting the hardships and possible negative outcomes. The recent studies, however, do not silence the minuses of distance learning, but speak up to highlight the realistic struggles of educators to get students engaged in online learning (Ham & Davey, 2005).

Conclusions

Throughout the course of research and policy paper executive summary elaboration, we have identified six major goals for EOR initiatives: extending reach and access of the university services to international educational markets, building and maintaining a university brand, improving economics by reducing costs or increasing revenues, improving educational outcomes (increase in teacher and student responsibility for the efforts put), innovation in teaching and learning (the task to always upgrade and stay attractive for the customers of educational services, with the services to be easily verified due to being online and openly accessible), and conducting research on teaching and learning (implied by the necessity for continuous synchronization with the latest developments in the discipline and course design efficiency).

REFERENCES:

1. Bonk, C., Kim, K., Zeng, T. (2006). Future directions of blended learning in higher education and workplace settings, [In:] *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, eds. C. Bonk & C. R. Graham, San Francisco: Pfeiffer Publishing, p. 550-568.
2. Eklund, J., Kay, M., Lynch, H. (2003). *E-learning: Emerging issues and key trends*. Australia: Australian National Training Authority.

3. Ham, V. Davey, R. (2005). Our first time: Two higher education tutors reflect on becoming a “virtual teacher”, *Innovations in Education & Teaching International*, 42, 257-264, p. 257.

Бернацька Олена

*кандидат педагогічних наук, доцент
професор. кафедри педагогіки та методик
навчання української та іноземної мов
НПУ імені М.П. Драгоманова*

ОНЛАЙН ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО

Дистанційний та змішаний формати навчання студентів вищої школи, які тривають вже другий рік, ставлять перед викладачами нові виклики, обумовлюють необхідність опанування сучасними он-лайн технологіями навчання та потребує покращення технічних навичок викладачів.

Оновлений зміст освітніх програм підготовки майбутніх педагогів передбачає вивчення дисциплін, пов'язаних з іноземною мовою, в рамках мовно-літературної освітньої галузі. Мовно-літературна освітня галузь передбачає вивчення дисциплін: іноземна мова, іноземна мова фахового спрямування, ділова іноземна мова, дитяча література іноземною мовою, сучасні технології навчання іноземної мови, лексикологія та фонетика, більшість дисциплін відносяться до вибіркового циклу.

Он-лайн технології навчання студентів вивчали такі науковці: І.Адамова, А.Андрєєв, Р.Гуревич. Он-лайн технології навчання іноземної мови студентів ЗВО вивчали: О.Олійник, С.Романюк, О. Зарівна, Білоус Н.П. Використання та самостійне створення відео-лекцій, пошук та використання Веб-сайтів, створення моделі змішаного навчання, використання методу "перевернутого навчання", опрацювання форм он-лайн контролю, гейміфікація, створення QR коду завдань, методи он-лайн навчання, опанування системи Moodle - все це є предметом інтересу науковців останні роки.

Завдяки використанню технології "перевернутого класу" забезпечуються умови вільного доступу до навчальних ресурсів, співпраці в навчальній діяльності, і можливості для особистісного розвитку. [1, с.11]

Наведемо кілька прикладів популярних технологій на основі застосування он-лайн платформ для формування іншомовної мовленнєвої компетентності студентів в рамках мовно-літературної освітньої галузі.

Wordwall використовують для створення власних інтерактивних вправ і тренувальних матеріалів з можливістю користування матеріалами спільноти. Пропонуються готові шаблони для створення ігрових вправ на відповідність, лабіринтів, вікторин, ігор "Бінго" і колесо. Простий інтерфейс програми дозволяє знайти готовий матеріал з певної граматики, лексики, тематики англійською мовою або створити свій з електронним посиланням на ресурс.

Kahoot! - он-лайн сервіс для створення інтерактивних, ігрових завдань з опорою на наочність. Для створення завдань потрібна реєстрація викладача та студентів. Дозволяє створювати тести, опитування, вікторини, читати статті, мати доступ до результатів оцінювання. Платформу можна використовувати під час роботи з будь-якими віковими категоріями та різними дисциплінами.

LearningApps.org - дозволяє створювати інтерактивні вправи, це конструктор для розробки різноманітних завдань, за допомогою яких можна перевірити і закріпити свої знання в ігровій формі, що сприяє формуванню їх пізнавального інтересу. Сервіс Learningapps надає можливість отримання коду для розміщення сторінки сайтів або блогів .

Quizlet – це безкоштовний онлайн-сервіс для створення та застосування флеш-карток та навчальних ігор у різних категоріях. В цьому сервісі можна працювати в різних режимах: «*Cards*» — режим перегляду карток, «*Speller*»: введіть те, що чуєте; «*Learn*», «*Test*», «*Scatter*», «*Race*».

Classdojo - імітує навчальне середовище вдома, сприяє комунікації студентів і викладачів, мотивує навчання.

BBC Learning English.com - дозволяє дивитись і слухати шести хвилинні лекції, має розділи для вивчення лексики, граматики, словника, вимови, можливо обирати цільову аудиторію і рівень складності.

Отже, опанування технологіями сучасного он-лайн навчання мовно-літературної галузі потребує зусиль і часу на самоосвіту викладачів, перегляду методів навчання і підходів, технічного забезпечення, але в той же час он-лайн платформи відкривають доступ до світового досвіду викладання і інформаційних ресурсів без меж, що дає змогу обирати найбільш цікавий і корисний матеріал для формування іншомовної компетентності студентів ЗВО.

Література.

1. Білоус Н.П., Чала Н.М. Платформа Kahoot як інструмент моделі "перевернутого навчання" при викладанні іноземної мови //Використання моделі змішаного навчання при викладанні іноземних мов: тези доповідей, Київ: КНТЕУ, 2018, с.11-14.
2. Бурлімова Б.М., Яслинська К.М. Інноваційні технології вивчення іноземної мови у ВНЗ //Вісник університету імені Альфреда Нобеля, Серія "Педагогіка і психологія", 2018, №1 (15), с.223-227.

Білошицька Тетяна

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗВО

Одним із сучасних методів навчання є інтерактивні методи, які ми розглядаємо в якості найефективнішої і сучасної форми професійної іншомовної підготовки фахівців. Інтерактивний (від англ. Inter - взаємний і act - діяти) – передбачає взаємодію в процесі спільної діяльності, в режимі розмови, діалогу з будь-ким [3]. Дані методи орієнтовані на активну спільну навчальну діяльність викладача і студентів, їх взаємодію і спілкування; вони дозволяють створити такий освітній простір, в якому студент знаходить способи для максимальної самореалізації.

Переваги інтерактивного навчання перед традиційним:

- у роботі задіяні усі учасники навчально-виховного процесу;
- студенти навчаються працювати у команді;
- формується доброзичливе ставлення до опонента, командний дух;
- створюється «ситуація успіху»;
- за короткий час опановується велика кількість матеріалу;
- вміння аргументувати свій погляд, знаходити альтернативне рішення проблеми.

Риси інтерактивного навчання: двобічний характер; спільна діяльність; спеціальна організація та різноманітність форм; інформаційна прогалина; цілісність та єдність; мотивація та зв'язок з реальним життям.

Інтерактивне навчання писемного мовлення повинно формувати і розвивати уміння обговорення, аналізу, взаємоперевірки і взаємооцінювання. Методика організації інтерактивного навчання писемного мовлення керується основними принципами навчання англійської мови:

а) активність – усі студенти беруть участь у кожному етапі навчання писемного мовлення та відповідають за розвиток своїх умінь;

б) розвиток особистості – створені умови для особистісного розвитку, пізнавальної активності і творчої самостійності, набувають найважливіших соціальних навичок;

в) інтегративний взаємозв'язок розвитку писемного мовлення з іншими видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, читанням і усним мовленням [1, с. 48–52].

Варто підкреслити необхідність ретельної підготовки до кожного заняття, на якому використовуються інтерактивні види робіт, адже, необхідно чергувати їх з традиційними завданнями і передбачити та уникнути стомлюваності. Використання інтерактивних технологій передбачає й виникнення певних проблем: великі витрати часу для вивчення невеликого за обсягом матеріалу; відсутність власної думки, або сором'язливість висловлюватись перед групою; переконаність студентів у власній правоті; небажання йти на компроміс; нездатність змінювати методи роботи; лідери малих груп зазвичай беруть ініціативу у свої руки, а слабші учні відразу стають пасивними; студенти, які не володіють достатнім лексичним запасом, мають труднощі з висловлюванням власної думки англійською мовою; результати роботи учнів не завжди виявляються ефективними, і їх складно передбачити; часто виникає необхідність подальшої корекції знань, умінь та навичок.

До основних критеріїв інтерактивних методів навчання ми відносимо: можливість неформальної дискусії, вільного викладу матеріалу, менше число лекцій, але більшу кількість семінарів, ініціатива студентів, наявність групових завдань, які вимагають колективних зусиль, постійний контроль під час семестру, виконання письмових робіт.

В процесі професійної іншомовної підготовки студентів ЗВО особливо важливі інтерактивні методи навчання, при виборі яких ми враховуємо форми організації навчального процесу (табл. 1.1) [2].

Таблиця 1.1.

Вимоги до вибору форм та методів навчання

Вимоги	Опис
Адресність навчання	Формується чітке уявлення про те, кого і чого слід навчати. Адресність зумовить вибір форми організації навчального процесу: наприклад, на молодших курсах навчання у ВНЗ, коли йде інтенсивне формування інформаційної бази та практичних навичок, в більшій мірі використовують лекції, семінари, рольові заняття, дидактичні вправи. На старших курсах на заключних етапах навчання доцільно використовувати комплексні ігрові форми, конкретні ситуації, роботи в дискусійних групах, що вимагають наявності професійної інформаційної бази, різноманітних навичок і умінь.
Активність навчання	Самостійна творча активність учня на заняттях задається системою засобів і методів дидактичного управління і контролю. Однак педагог повинен визначити ті форми активізації, в яких він в змозі працювати відповідно до власного досвіду, знань і уявлень про результативності використовуваних підходів.
Знання цілей навчання	Мета навчання визначаються як по окремій дисципліні, так і з циклу дисциплін. Визначаються завдання даного курсу, формуються кінцеві вимоги з боку викладача до знань, навичок, умінь, отриманим в ході навчання. Знання цілей зумовлює мотивацію учня і за кінцевим результатом, і за процесом.
Зворотній зв'язок	Педагогами повинна реалізуватися у всіх формах робота з аудиторією. Зворотній зв'язок є засобом отримання інформації про те, в якій мірі досягається поставлена мета навчання; в ході її реалізації коригуються вихідні знання, розуміння алгоритмів поставлених завдань, зменшується необхідність «перенавчання»
Повторюваність навчання	Для закріплення навичок і умінь виникає необхідність повторного подання досліджуваного матеріалу, що вимагає внесення відповідних розділів на етапі планування організації навчального процесу і складання програми.
Стимулювання навчання	Стимулювання навчання передбачає наявність системи проміжного заохочення за активну і продуктивну участь в процесі навчання як підсилює мотивацію до навчання.

До інтерактивних методів навчання ми відносимо наступні: ігрові, дискусійні, творчі, проектувальні, інформаційно-комп'ютерні (табл. 1.2) [2].

Таблиця 1.2.

Класифікація інтерактивних методів роботи

Методи роботи	Форми роботи
1. Ігровий	Рольова, ситуаційна, організаційно-діяльнісна, ділова та ін.
2. Дискусійний	Дебати, кейс-метод, евристична бесіда, аналіз ситуацій,

	лекція-прес-конференція, круглий стіл, лекція-діалог, диспут та ін.
3. Творчий	Мозковий штурм, виступ на суспільно значимую тему, презентація виробу та ін.
4. Проектувальний	Захист дослідницьких проєктів, презентацій та ін..
5. Інформаційно-комп'ютерний	Віртуальний форум, віртуальна конференція, вебінар, дистанційне навчання, комп'ютерна взаємодія викладач-учень та ін.

Ще одним не менш важливим видом інтерактивних методів є тренінгові методи навчання іноземної мови. Тренінг порівняно з традиційними формами навчання має ряд суттєвих відмінностей. Наприклад, традиційне навчання орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю суттю є формою передачі та засвоєння інформації. Натомість тренінг вимагає запитання та пошуку.

Підсумовуючи вище зазначене, зауважимо, що інтерактивні методи мають ряд переваг, зокрема: висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь; розвиток гуманних стосунків між студентами; за той самий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший; формування вміння співпрацювати; розвиток навчальної діяльності (планування, рефлексія, контроль, самоконтроль).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антоненко Л. Формування іншомовної комунікативної компетенції учнів в умовах профільної освіти. *Рідна школа*. 2014. № 6. С. 71-75.
2. Білецька І. О. Інтерактивні технології навчання на заняттях з лексикології англійської мови. *Педагогічний альманах*. 2015. Вип. 27. С. 104-109.
3. Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок*. 2002. № 5-6. С. 7-10.

Войналович Людмила

кандидат педагогічних наук, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка

МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Початковий етап навчання іноземної мови є сприятливим періодом для формування коректної вимови, що включає в себе дотримання пауз, правильне інтонування, артикуляцію, наголос. Відпрацьовані вимовні навички ведуть до здійснення говоріння, слухові навички дозволяють диференціювати звуки (по довготі/стислості і т.д.), ритміко-інтонаційні навички дозволяють засвоїти ритм, наголос, інтонацію. Все це сприяє функціонуванню усного мовлення учнів.

Завдання оволодіння іншомовною вимовою полягає в адаптації психофізіологічних механізмів сприйняття й мови згідно фонетичної системи мови, що вивчається шляхом корекції наявних або вироблення додаткових слухо-вимовних навичок. Не менш важливу роль відіграють потенційні здібності учня на початковому етапі навчання іноземної мови до сприйняття мови на слух і рухливості органів артикуляції [1].

Одним з ефективних засобів формування іншомовної фонологічної компетентності учнів початкової школи, а саме засобом створення мотивів до вивчення іноземної мови є ігрові вправи. При формуванні фонетичних навичок найбільший ефект приносить навчання в іграх, тому що гра активізує розумову діяльність дозволяє зробити навчальний процес більш привабливим і цікавим, і труднощі, що виникають при навчанні, долаються з найбільшим успіхом і легкістю.

Фонетична гра – це гра, спрямована на закріплення або вдосконалення фонетичних навичок, що сприяє правильній вимові звуків в потоці мовлення,

розвитку слухової уваги і пам'яті, вмінню чути і диференціювати звуки, як ізольовано, так і в потоці мовлення, а також інтонаційно і ритмічно правильного оформлювати власне мовлення.

Використовуючи фонетичні ігри на уроках іноземної мови, необхідно враховувати їх призначення. Так, фонетичні ігри поділяються на два типи: одні спрямовані на попередження/профілактику помилок, а інші на виправлення/корекцію помилок. Складність роботи з фонетичними іграми полягає в тому, що навіть найскладніші звуки і звукосполучення можуть зустрітися вже з найперших занять, тому мовний матеріал неможливо спростити, так що відпрацьований на заняттях матеріал не відразу переходить в спонтанну мову.

Для фонетичних ігор характерний такий принцип проведення, як від простого до складного, або гру пов'язують зі словами, які вводяться на заняттях, або потрібні для виправлення найбільш грубих помилок. Під час проведення фонетичної гри спочатку знаходиться якась важлива для засвоєння відмінність в звукосполученнях, після цього зв'язується відмінність в проголошенні з різницею в сенсі. Кожен раз різниця в значенні пов'язується з різницею в звучанні, досить ясно видна учням.

Багато ігор сприяють запам'ятовуванню слів, вчать говорити в швидкому і повільному темпі. Фонетичні ігри використовуються для розвитку слухової уваги і пам'яті, вчать їх слухати звуки іноземної мови по їх характеристикам. Це важливо для формування навичок іншомовної вимови та інтонації.

На початковому етапі навчання іноземної мови використовуються фонетичні гри в якості ілюстрації та вправи для відпрацювання найбільш складних для вимови звуків, інтонації або в якості фонетичної зарядки. Реалізація фонетичних ігор відбувається на рівні слів, речень, римівок, скоромовок, віршів, пісень, оскільки досвід, набутий в іграх цього виду, може бути використаний учнями в подальшому на заняттях з іноземної мови.

Фонетичні ігри, в яких проходить робота римуваннями, доречна при введенні нового фонетичного явища, при виконанні вправ на закріплення

нового фонетичного матеріалу і при його повторенні, а також під час фонетичних зарядок, але на початковому етапі до римування можна звертатися для обробки звукової сторони мови. Скоромовки, використовувані на уроці іноземної мови, допоможуть вчителю в невимушеній ігровій формі відпрацювати вимову окремих приголосних, вони є кращим засобом досягнення чіткості мови при будь-якому темпі [2].

До фонетичних ігор, які використовуються на початковому етапі навчання, можна віднести:

- ігри-імітації;
- ігри-загадки;
- ігри-змагання;
- ігри з предметами;
- ігри на уважність.

Таким чином, ігри включають в себе різноманіття форм проведення, а головне, полегшують освоєння фонетичної сторони мови, яка є найбільш складною складовою мови до засвоєння. Формування фонетичних навичок можливо при систематичному застосуванні фонетичних ігор.

Література

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів 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.

Галецький Сергій

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний університет «Острозька академія»

Білошицька Тетяна

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Житомирський державний університет імені Івана Франка

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується поступовим переходом від індустріального до постіндустріального або інформаційного суспільства. Головними рисами інформаційного суспільства є: зростання ролі інформації та знань; збільшення кількості людей, зайнятих інформаційними комунікаціями та продукуванням інформаційних послуг; створення інформаційного простору, що носить глобальний характер, основною метою якого є забезпечення ефективної інформаційної взаємодії людей, їхній доступ до світових інформаційних ресурсів і задоволення їхніх потреб в інформаційних продуктах і послугах [6, с. 67].

Національний характер інформатизації визначає передбачає стратегію розв'язання проблеми забезпечення українського суспільства високоякісною інформацією та інформаційної підтримки науково-технічної, соціально-економічної, екологічної, оборонної, національно-культурної та іншої діяльності у загальнодержавних сферах. Сьогоднішні умови визначають необхідність використовувати інформаційно-комунікаційні технології, які виступають потужним інструментом у процесі навчання іноземній мові та набуття комунікативної компетентності необхідної у подальшій професійній діяльності.

Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання та передачі різноманітних даних й матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності. Основною метою інформаційних технологій є виробництво інформації для її аналізу людиною й прийняття на його основі рішення з виконання якої-небудь дії [6, с. 67].

У загальному розумінні інформаційна технологія – це цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування.

Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» вперше було використано в 1997 році у доповіді Д. Стівенсона для уряду Великобританії, який посприяв створенню нового Національного навчального плану Великої Британії в 2000 році [3, с. 90]. Інформаційно-комунікаційні технології складаються з інформаційних технологій (ІТ), а також телекомунікацій, медіатрансляцій, усіх видів аудіо- і відеообробки, передачі, мережевих функцій управління та моніторингу.

Сучасні тенденції розвитку загальноосвітнього процесу в Україні вимагають від викладачів бути компетентними не лише в межах своєї спеціалізації, але й уміти кваліфіковано застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у викладацькій діяльності. Актуальність інтегрування сучасних технологій до освітнього процесу визначається посиленням навчальних цілей і потужними мотиваційними характеристиками інформаційно-комунікаційних інструментів.

Інформатизація освіти припускає широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій, що визначається багатьма чинниками, а саме:

- впровадження ІКТ у сучасну освіту суттєво прискорює передавання знань і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої.

- сучасні ІКТ, підвищуючи якість навчально-виховного процесу, дають змогу студенту успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, до швидких соціальних змін;

- активне й ефективно впровадження даних технологій в освітній процес є важливим чинником створення нової системи освіти, що відповідає вимогам інформатизації суспільства і процесу модернізації традиційної системи освіти [5, с. 55].

Основні переваги використання ІКТ в освітньому процесі представлені на рис. 1.1



Рис. 1.1 Переваги використання ІКТ в освітньому процесі

Спеціалізований напрям використання ІКТ у процесі вивчення іноземної мови полягає в оцінюванні та передачі інформації, а саме: наданні студентам можливості розвивати власні вміння працювати з аудіо- та відео-ресурсами, супутниковим телебаченням та Інтернетом; самостійно обирати найбільш корисний ресурс для створення презентацій для досягнення різної мети та для різних цільових аудиторій.

Тобто, використання ІКТ у процесі вивчення іноземної мови сприяє розвитку мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції здобувачів вищої освіти шляхом читання інформації іноземною мовою, редагування письмових робіт, а також розвитку їх культурної обізнаності завдяки роботі з автентичними джерелами іноземною мовою.

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які широко впроваджуються в процес формування іншомовних комунікативних навичок, відносять:

1. Інтернет – це джерело інформації, що збагачує методи навчання, дозволяє втілювати найрізноманітніші телекомунікаційні проекти, забезпечує необхідними наочними матеріалами з реальними життєвими фактами та подіями (наукові статті, дослідження, відео тощо).

2. Мультимедійні програмні засоби використовуються у процесі аудиторної підготовки та самостійного навчання (електронні підручники, самостійно підготовлений викладачем матеріал, рольові ігри, презентацію інформації за допомогою програми PowerPoint, електронні інтерактивні дошки, відеометод, електронна пошта та ін.).

3. Офісні програмні продукти. Створення презентацій у Microsoft Office PowerPoint, фільмів – у Windows Movie Maker та Macromedia Flash [гречок].

Сучасні методи навчання іноземним мовам засновані на комунікативному підході і включають в себе використання різних Інтернет-технологій, які вносять в освітній процес демократичність, відкритість, мобільність.

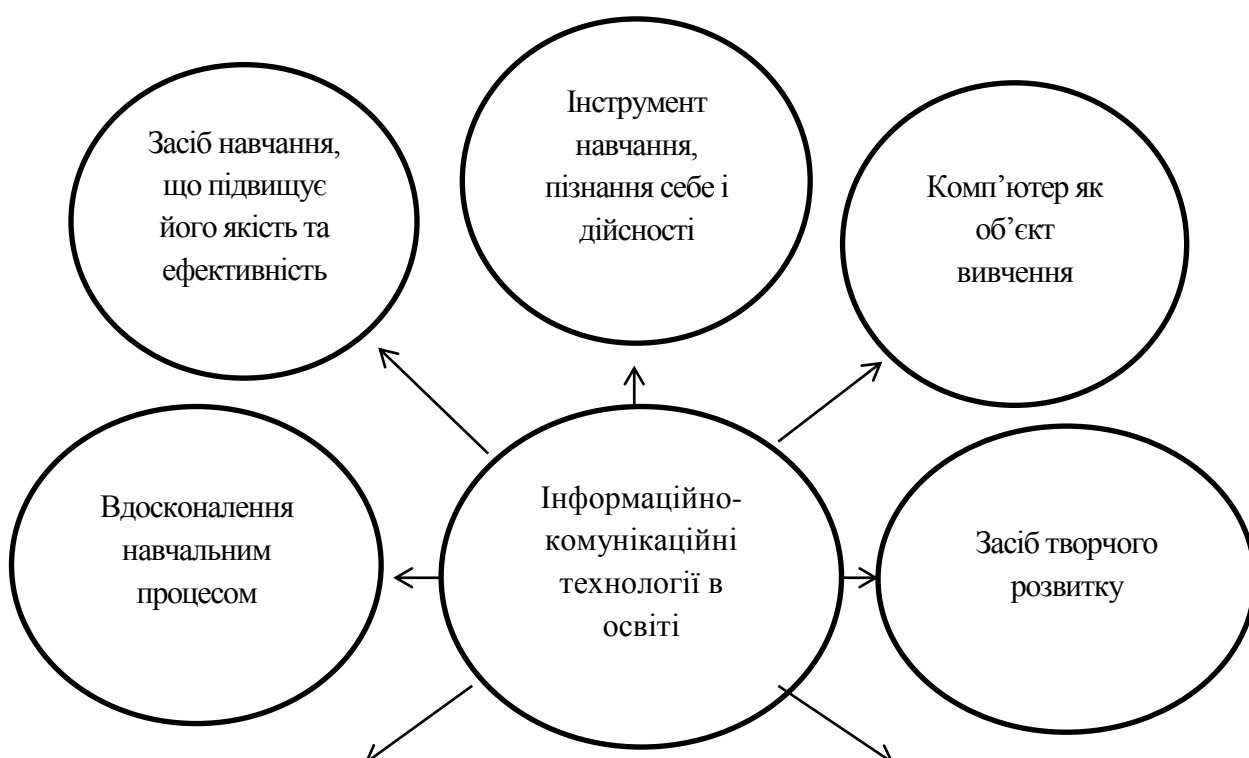




Рис. 1.2. Основні напрями втілення інформаційно-комунікаційних технологій в освітнє середовище

різних видів представлення інформації (інформаційних каналів) дозволяє значно прискорити процес запам'ятовування, реалізувати комплексний підхід до формування англійської соціокультурної компетенції – можна одночасно навчати всіх видів мовної діяльності в їхньому органічному взаємозв'язку.

Мультимедійні засоби навчання дозволяють інтегрувати країнознавчий аспект в процес навчання і надають можливість більш повно познайомитися з країною, мова якої вивчається.

З точки зору управління навчальним процесом виділяють наступні комп'ютерні програми: лінійні (послідовно змінюються невеликі блоки навчальної інформації і контрольні завдання до них); розгалужені (в разі неправильної відповіді студент може отримати додаткову інформацію, вивчення якої допоможе виконати контрольне завдання і перейти до наступного блоку навчальної інформації); адаптивні (приспосовуються до рівня знань студентів, пропуск одного або декількох кроків); комбіновані (об'єднують фрагменти лінійного, розгалуженого, адаптивного програмування) [4].

За методичним призначенням комп'ютерні програми, призначені для вивчення англійської мови, підрозділяються на: навчальні (ігрові програми, комп'ютерні тренажери); контролюючі (тестові оболонки); інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові (електронні словники і глосарії).

Сьогодні все більшою популярністю у процесі формування англомовних комунікативних навичок користується технологія змішаного навчання (blended learning), оскільки ця технологія дозволяє максимально продуктивно організувати час викладача і кожного окремо взятого студента, робить процес оволодіння англомовною компетентністю цікавим і доступним. Змішане навчання передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі, забезпечуючи переваги для ефективного викладання англійської мови. Поняття «змішане навчання» - це об'єднання чітких формальних засобів навчання (робота в аудиторії, вивчення лексичного, граматичного, фонетичного матеріалу англійської мови) з неформальними (обговорення найважливіших аспектів навчального матеріалу за допомогою електронної пошти та Інтернет-конференцій). З іншого боку, це поєднання різних способів подачі навчального матеріалу (очне – face-to-face, електронне – online learning і самостійне навчання – self-study learning) з використанням методики управління знаннями [4, с. 142].

У ході використання технології змішаного навчання викладачеві необхідно ефективно управляти бленд (поєднання аудиторної та позааудиторної роботи старшокласника), стимулювати самостійну і групову роботу, створювати для учнів онлайн підтримку. Нині розширення освітніх технічних можливостей дало змогу використовувати комп'ютерні онлайн тести, що дають можливість визначити рівень володіння англійською мовою, різні навчальні програми, доступність онлайн-спілкування з носіями мови, доступ до автентичних іншомовних текстів. Зараз створюються цілі мультимедійні системи електронного навчання e-learning або learning management system (система управління навчанням).

Робота подібних систем забезпечується «електронними платформами» (online platforms), за допомогою яких можна створити насичене інформаційне середовище і ефективні умови для навчання. До інструментів «електронної платформи», які широко впроваджуються в освітній процес для індивідуальної та групової роботи з навчання англійської мови відносяться:

чат – форма групового спілкування в режимі реального часу через Інтернет мережу; блог – Інтернет-щоденник, до основного наповнення якого регулярно додаються записи (пости), містять текст або зображення; вікі-сайт в Інтернеті, структуру і зміст якого користувачі самостійно можуть змінювати за допомогою інструментів, наданих сайтом; форум – набір розділів для обговорення чи обміну думками з певних тем чи проблем у віртуальній формі.

До найбільш використовуваних елементів ІКТ у процесі вивчення англійської мови студентами відносяться: мультимедійний проектор, електронні енциклопедії і довідники, інтерактивна дошка, освітні ресурси Інтернету, тренажери і програми тестування, відео та аудіотехніка, електронні підручники і посібники, інтерактивні конференції і конкурси, науково-дослідні роботи і проект, дистанційне навчання [1, с. 192].

За можливостями використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування англомовних комунікативних навичок можна запропонувати наступну класифікацію:

- 1) для пошуку інформації, застосування браузерів і різних пошукових систем і роботи з нею (реферування, конспектування, анотування, цитування тощо);
- 2) для роботи з текстами, використовуючи пакет основних прикладних програм Microsoft Office: MicrosoftWord дозволяє створювати і редагувати тексти з графічним оформленням; Microsoft Power Point – слайди-презентації для наочності демонстрації матеріалу;
- 3) для автоматичного перекладу текстів за допомогою програм-перекладачів та електронних словників;
- 4) для зберігання і накопичення інформації (CD-, DVD-диски, Flash-диски);
- 5) для спілкування (Internet, електронна пошта, Skype, ICQ і т. д.);

б) для обробки і відтворення графіки та звуку (програвачі WinAmp, Microsoft Media Player, WinDVD, програми для перегляду зображень Photo Shop, ACDSSee, Corel Draw та ін. [1].

Перераховані засоби ІКТ навчання англійської мови є ефективним педагогічним засобом формування комунікативних навичок, необхідних у майбутніх професійній діяльності, одним з найважливіших аспектів оптимізації навчального процесу та розширення спектра арсеналу методичних засобів і прийомів. Також значну роль у формуванні англомовних комунікативних навичок відіграє використання Інтернет технологій: On-line тести, відеоконференції і On-line комунікація з носіями мови, робота з англомовними сайтами, проекти.

Використання новітніх телекомунікаційних та інформаційних технологій в навчальному процесі дозволяє отримувати доступ до великих обсягів інформації, організовувати самостійну навчальну роботу, забезпечувати можливість дистанційного навчання (оскільки навчальні матеріали представлені в графічному вигляді), підвищувати інтерес до вивчення іноземної мови.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології являють собою широкий спектр цифрових технологій, що застосовуються для створення, передачі і поширення інформації і надання послуг (комп'ютерне обладнання, програмне забезпечення, телефонні лінії, стільниковий зв'язок, електронна пошта, стільникові та супутникові технології, мережі бездротового і кабельного зв'язку, мультимедійні засоби, а також Інтернет). Однак впровадження в навчальний процес ІКТ не виключає традиційні способи і методи навчання. Вони мають гармонійно поєднуватися з інформаційно-комунікаційними технологіями на всіх етапах освітнього процесу, що значно підвищує ефективність навчання, стимулює учнів до самовдосконалення і допомагає їм вільно орієнтуватися в інформаційному просторі. Таким чином, ми формуємо комунікативну компетентність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

4. Білецька І. О. Інтерактивні технології навчання на заняттях з лексикології англійської мови / І. О. Білецька // Педагогічний альманах. - 2015. - Вип. 27. - С. 104-109.
5. Гречок Л. М. Використання прийомів та методів інтерактивного навчання у розвитку комунікативної компетенції при вивченні англійської мови. *Наукові записки* [Національного університету "Острозька академія"]. Серія : Філологічна. 2014. Вип. 49. С. 273-275.
6. Можаровська О. Е. Використання методу проєктів у процесі іншомовної підготовки з метою розвитку комунікативних навичок студентів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2013. Вип. 36. С. 364-369.
7. Пасмор Ю. В. Інтерактивні форми навчання крізь призму інформаційно-комунікаційних технологій. *Право та інновації*. 2013. № 4. С. 65-77.
8. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. К. А.С.К., 2004. 192 с.
9. Сенченко Я. С. Зміст формування англомовної комунікативної компетентності учнів професійних ліцеїв. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогічні науки. 2014. № 1. С. 274-282.

Горобченко Наталія

кандидат педагогічних наук, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Ващенко Тетяна

викладач

Житомирський державний університет імені Івана Франка

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО

У зв'язку з інтеграцією України у світовий економічний і культурний простір, з розширенням і якісною зміною міжнародних зв'язків, високий рівень володіння іноземної мови стає сьогодні однією з умов конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. Сучасний процес навчання іноземної мови характеризується тим, що не тільки надає знання та формує навички та вміння, але може безпосередньо впливати на формування особистості з власним світоглядом, яка прагне до навчання впродовж усього життя.

Система навчання й виховання повинна орієнтуватися на формування мисленнєвої, націленої на розв'язання проблем, толерантної, культурної та соціально відповідальної людини, готової та відкритої до співпраці з іншими людьми [1]. Навчання іноземної мови має бути спрямоване на розвиток особистості студента, який зможе брати участь у міжкультурній комунікації, легко орієнтується в культурі інших країн і буде здатним самостійно вдосконалюватися в майбутній професійній діяльності.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження показав, що більшість дослідників розуміють соціокультурну компетентність як готовність, здібності й досвід особистості застосовувати на практиці знання та вміння, які забезпечують раціональне, толерантне і шанобливе сприйняття культури того чи іншого народу [1]. Соціокультурна компетентність спрямована,

зокрема, на розвиток світогляду студентів та їхню підготовку до сприйняття себе як носія національних цінностей [2]. Таким чином, соціокультурна змістова лінія на заняттях з іноземної мови полягає у вивченні мови не ізольовано, а в контексті представленої нею культури, тобто культури іншого народу. Таким чином, мова і культура постають у тісному взаємозв'язку, а студент як член суспільства є, з одного боку, основним носієм мови, а з іншого – культури суспільства, тобто це творець культури і одночасно користувач культури.

Проаналізувавши різні погляди науковців щодо уявлення про структурні компоненти соціокультурної компетентності, ми можемо виділити в її структурі три основних компоненти:

1) Когнітивний компонент – це знання культурних відмінностей і подібностей, виражених в:

а) знаннях про вербальну лексику (еквівалентну, безеквівалентну, фонову лексику, комунікативні кліше, фразеологізми, стійкі вирази);

б) знаннях про менталітет: поведінкові зразки, категорії часу, простору, відстані, теми-табу та ін.;

в) знаннях про науку і мистецтво, історію і релігію, географічне положення, рельєф, клімат, рослинний і тваринний світ.

2) Функціональний компонент – це вміння застосовувати перераховані вище знання в спілкуванні. Він проявляється в:

а) умінні визначати стиль мовного/немовного спілкування (визначати, аналізувати, порівнювати явища рідної та іншомовної культур, прогнозувати і оцінювати сприйняття і поведінку носіїв культури);

б) оволодінні соціально і культурно окресленими сценаріями і моделями поведінки.

3) Поведінковий компонент включає:

а) культурний поліцентризм (сприйняття культурного розмаїття і усвідомлення себе його частиною);

б) емпатію (здатність до співпереживання, розуміння стану людей і вміння використовувати це в спілкуванні);

в) гнучкість (варіативну, адаптивну поведінку відповідно до ситуації);

г) некатегоричність суджень (здатність не висловлювати різких суджень про людей) [3].

Для успішного формування в студентів соціокультурної компетентності викладачеві слід підбирати спеціальні завдання, цікавий дидактичний матеріал. Основним дидактичним матеріалом для реалізації соціокультурної змістової лінії є тексти, при чому тексти автентичні, які містять у собі культурно марковані елементи (вказують на звичаї і традиції народу, на його символи, відображають його мовні реалії тощо).

Таким чином, ми можемо зробити висновок про фундаментальну важливість формування іншомовної соціокультурної компетентності в якості одного з найнеобхідніших засобів успішної реалізації міжкультурної комунікації в процесі вивчення іноземної мови.

LITERATURE

1. Бігич О. Б. Кейсова і подкаст технології формування міжкультурної компетентності: колективна монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2017. 160 с.

2. Горобченко Н. В. Сучасні тенденції формування дискурсивної культури старшокласників. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 79. 2021. С. 100-103.

3. Steinhart M. Vernetzte Unterricht: Smartphones und Tablets sinnvoll nutzen. URL: <http://informationszentrum-mobilfunk.de/vernetzter-unterricht-smartphones-und-tablets-sinnvoll-nutzen>.

Денічева Ольга

кандидат педагогічних наук, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ (СПЕЦІАЛЬНОСТІ 075 МАРКЕТИНГ)

Активне впровадження інформаційних ресурсів у суспільстві провокує трансформації у багатьох сферах життя людини. Стрімка інформатизація різних сторін діяльності особистості змушує її адаптуватися до нових вимог сучасності задля ефективної реалізації потреб. Найбільш вразлива сфера розвитку в цих умовах, це – освітня, оскільки впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій впливає на попит окремих професій, модернізацію освітніх програм, формування професійних компетентностей, вмінь і навичок, необхідних у майбутньому.

Підкреслимо, що міжнародна економічна інтеграція сприяє налагодженню зв'язків, покращенню торгівельної взаємодії та підтримці економіки держав, що розвиваються. Існування інтеграційних процесів, які пронизують рівні соціального та побутового життя людини, окреслюють певні перспективи модернізації освітнього середовища та спрямовують на визначення співвідношення можливостей і потреб під час здобуття вищої освіти [3]. Унаслідок виникає необхідність у системній трансформації змісту освіти у ЗВО з метою формування інформаційної культури здобувача освіти, розвитку вмінь аналізувати та прогнозувати економічні процеси і явища; його самовдосконалення та професійної реалізації у соціумі [2].

Необхідно зазначити, що протягом останніх років істотні зміни відбуваються у процесі підготовки фахівців сфери маркетингу. Увага сконцентрована на оновлення змісту освітніх програм, спрямованих на розвиток компетентностей, економічного та екологічного мислення, умінь

використовувати інформаційно-комунікаційні технології під час маркетингової діяльності. Важливою складовою модернізації змісту цих (освітніх) програм вважається впровадження у навчально-виховний процес альтернативних підходів до удосконалення професійних вмінь та навичок здобувачів вищої освіти, а також формування конкурентоспроможності з маркетингу [1].

Варто наголосити, що головною ідеєю використання компетентнісного підходу до підготовки маркетологів є формування нових знань у професійній сфері, розвиток здатності аналізувати іншомовні інформаційні ресурси у процесі прийняття рішень у сфері маркетингової діяльності, а також застосування методів маркетингу задля ефективного реалізації бізнес-проектів.

Мета використання компетентнісного підходу у ЗВО полягає у формуванні професійних знань, які студент зможе комплексно застосовувати на практиці у сфері маркетингу. Згідно з поглядами вітчизняних науковців Н. Бібік та О. Пометун, компетентнісний підхід спрямовує навчально-виховний процес на розвиток професійних компетентностей, які зосереджуються на практичному використанні раніше засвоєних теоретичних знань. Це підхід, який передбачає модернізацію змісту вищої освіти у поєднанні теорії і практики [2, с. 14–30].

Основні чинники трансформації політичної, культурної та економічної сфер становлення інформаційного суспільства впливають на модернізацію освітніх програм у ЗВО та розглядаються як своєрідні можливості впровадження компетентнісного підходу під час оновлення змісту вищої освіти. Значення поняття «компетентність» у цьому контексті слід розглядати як комбінацію теоретичного знання і практичної діяльності задля ефективного вирішення особистістю певних проблем у конкурентному середовищі [1, с.23].

Підкреслимо, що тенденція до реалізації компетентнісного підходу у процесі підготовки фахівців сфери маркетингу виявляється у модернізації навчальних і робочих програм, використанні інноваційних форм і методів

навчання; встановленні балансу між індивідуальними потребами і ринковим попитом.

Таким чином, зробимо висновок, що існують певні механізми створення попиту на окремі професії. Питання отримання якісної освіти в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій відіграє найголовнішу роль, оскільки це вимагає новітнього рівня підготовки здобувачів освіти. Реалізація компетентнісного підходу передбачає використання інноваційних технологій навчання, методів проєктного навчання; модернізацію змісту навчальних та робочих програм, оновлення навчальних планів; збільшення годин професійної практики з урахуванням вимог сучасних стандартів ринку до підготовки здобувачів вищої освіти сфери маркетингу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Вища освіта України, 2009. № 3. Вип. «Педагогіка вищої школи»: методологія, теорії, технології. С. 21–24.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
3. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

Жупаник Ольга

викладач-стажист

Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ЯК ОДИН ІЗ ОСНОВНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО

Щороку попит на вивчення англійської мови серед студентів зростає. Однак набуття необхідних мовних навичок не завжди є гарантом успішної комунікації. Саме тому, аби стати успішною особистістю, людина ХХІ ст. має бути обізнана в культурах та звичаях інших країн, а також толерантно ставитися до носіїв мови з закордону. Особливо складно студентам вдається здобути соціокультурну компетентність поза мовним оточенням, тому для викладача важливим завданням на заняттях англійської мови у вищих навчальних закладах є моделювання реальних ситуацій спілкування використовуючи наявні ресурси.

На заняттях обов'язково повинно відбуватися ознайомлення молодого покоління зі поняттям «культура інших країн», зокрема тим, що охоплює релігійні стосунки; кухню та звички у харчуванні; одяг та його значення; мову, її акценти та діалекти; шлюбні традиції; стосунки в сім'ї. Крім того, надзвичайно важливим кроком є інформування здобувачів освіти про наявні стереотипи, а саме інформацію про гендерні ролі; соціальні, релігійні, расові, політичні упередження тощо. Знання цих деталей дозволить студентам не тільки вдало оперувати «мовним кодом», а також надасть змогу протистояти викликам ХХІ століття, зокрема боротися з такими негативними явищами, як расизм, фанатизм, шовінізм, стереотипізація, різні форми дискримінації тощо.

Мова – це не просто засіб спілкування. Зокрема чимало науковців зазначають, що «використання мови є культурним актом, оскільки її користувачі спільно конструюють соціальні ролі, які визначають їх як члена «дискурсної спільноти» [2]. Якщо один із учасників такого спілкування не володіє інформацією про культурний код іншої країни, або має деякі прогалини в такого роду знаннях, то комунікація в цілому не принесе бажаного результату.

Чудовим способом подолання таких «метамовних» бар'єрів є взаємодія викладача та здобувача освіти на занятті з використанням автентичних засобів. Автентичний матеріал – це будь-який матеріал, написаний англійською мовою, який не створений для навмисного використання на уроці [3]. Такі застосунки різні науковці поділяють по різному, однак найбільш поширеною є класифікація за Дж. Гебхардом, який поділяє іншомовні ресурси за способом подачі та сприйняття інформації на автентичні аудіовізуальні, візуальні та друковані [1].

Слід також зазначити, що чимало викладачів ВНЗ та вчителів ЗОШ досі мають чимало труднощів, зокрема згідно з нашими опитуваннями чимало вчителів ЗОШ неохоче використовують саме аудіовізуальні ресурси, через складність у їх відборі.

Використання автентичних матеріалів у ВНЗ потенційно сприяє кращому сприйняттю інформації, здійснює позитивний вплив на розвиток мотивації та є значно ефективнішим в процесі здобуття студентами соціокультурної компетентності в порівнянні з адаптованими текстами, аудіо та відео за таких умов [4]:

- правильний відбір матеріалів (з урахуванням віку, мовного рівня, виду мотивації, інтересів здобувачів освіти; у відповідності з рівнем складності, стилем, наявним культурним підґрунтям тощо);
- чітке окреслення цілей, змісту та форм роботи на занятті;
- дотримання поетапності в роботі з обраними ресурсами.

Відбір автентичних матеріалів є одним із основних етапів у підготовці до заняття, адже від правильної селекції залежить ефективність сприймання таких матеріалів.

Зокрема до вимог щодо контекстного наповнення застосунків можна віднести такі чинники:

- правдиве відображення статевої ролі (будь-яке зображення гендерних питань у обраних ресурсах має відповідати нормам етики та моралі);
- шанобливий показ різних віросповідань (обрані викладачем ресурси не мають бути образливими, а також мають виключати будь-яку емоційну оцінку тих чи інших релігійних звичаїв та традицій);
- зображення людей різного вікових груп (відсутність ейджизму, позитивне ставлення до людей похилого віку тощо);
- відсутність національної упередженості;
- критика расизму, шовінізму, насильства тощо;
- окреслення різних етичних та правових питань;
- правдиве зображення людей з обмеженими можливостями тощо.

Крім того, одним із основних критеріїв добору оригінальних матеріалів має бути мовна відповідність. Дотримання мовних норм є обов'язковою умовою, адже велика кількість ненормативної лексики, жаргонізмів, діалектизмів може мати негативні наслідки. Також слід повністю виключити расистські, сексистські, гомофобні та інші принизливі терміни, закиди чи висловлення.

Отже, досвідчений викладач має обов'язково дотримуватися таких основних мовних критеріїв при підборі допоміжних ресурсів: вік та мовний рівень студентів, доцільність, відповідність матеріалів навчальній та виховній меті і темі уроку, жанрова приналежність, читабельність, ефективність, функціональність матеріалу, спосіб презентації тощо. Крім того, надзвичайно важливим при виборі є актуальність джерела. Використані викладачем

ресурси мають бути сучасні, позбавлені стереотипів, та містити неупереджену інформацію про ту чи іншу соціальну групу, стать, вік тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gebhard J. Teaching English as a Foreign or Second Language. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press, 1996. 280 p.
2. Kramsch C. Language and Culture. Oxford: OUP, 2009.
3. Oura G. Authentic Task-based Materials: Bringing the Real World into the Classroom. New Jersey: Prentice-Hall, 2001. 20 p.
4. Thanasoulas D. The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Radical Pedagogy*. 2001. № 3.3. P. 45–47.

Комаренко Вероніка

викладач

Житомирський державний університет імені Івана Франка

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ МОВЦЯ (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ)

Ідентифікація розуміється як механізм соціалізації через який індивід опановує нові соціальні статуси та ролі в процесі взаємодії з іншими людьми. Проблема гендерної ідентичності, залишається в психологічній науці найменш дослідженою. Наразі виконується багато експериментальних і теоретичних досліджень у цій сфері (Ш. Берн, А. Іглі, К. Берквіст, К. Дьюкс, К. Уест, Л. Попова, Е. Здравомислова, А. Темкіна, Л. Репіна та ін.)

Враховуючи високу проникаючу здатність гендера, його розглядають як квазіроль, що пронизує усі інші рольові специфіки [3, с. 147-173]. Згідно з точкою зору О. Л. Бессонової, «гендер є мисленнєвим конструктом або моделлю, що введено для більш адекватного та конкретного опису проблем статі й розмежування його біологічних та соціокультурних функцій» [1, с. 252].

Згідно з теорією соціального конструювання, гендер є соціальною конструкцією. Прихильники цієї теорії тлумачать гендер як організовану модель соціальних стосунків між чоловіками і жінками, яка пропагується основними інститутами суспільства [4, с. 25].

Н. Смелзера [5, с. 33] виділяє чотири компоненти статевої ідентичності: біологічна стать, гендерна ідентичність, гендерні ідеали і гендерні ролі. Всі ці чотири компоненти взаємопов'язані між собою. Особистість стає результатом їх складної взаємодії. Поведінка індивіда значною мірою визначається гендерною ідентичністю, тобто його уявленням про свою стать. У процесі ідентифікації індивід усвідомлює, оцінює себе як окрему істоту, як специфічну частину якоїсь спільноти (сім'ї, нації, соціально-

професійної чи статево вікової категорії людей) та як представника роду людського. І. Кльоппа [4, с. 42] розглядає гендерну роль, як соціальний прояв гендерної ідентичності індивіда. І. Кон [4, с. 42] також вказує, що «гендерні ролі завжди пов'язані із відповідною нормативною системою, яку особистість засвоює і переломлює у свідомості та поведінці».

Поняття «гендер» віддзеркалює певне уявлення про систему ролей, відносин, стереотипів поведінки, які прийняті між чоловіками та жінками, що склалися в даному соціумі. Зазначимо, що поняття «гендер» не є суто біологічним уявленням, але й проявом соціальних, політичних та економічних контекстів.

Типологія адресата ґрунтується на комунікативно-текстових, соціально-психологічних та індивідуально-особистісних параметрах мовленнєвої взаємодії, експлікує його «комунікативний портрет», який є обов'язковим орієнтиром для адресанта.

Зокрема, Ш. Бьорн тлумачить гендерну ідентифікацію як тип підкорення, що має місце, коли ми повторюємо дії рольових моделей просто тому, що хочемо бути схожими на них [7, р. 24]. А. Чекаліна наголошує, що в процесі гендерної ідентифікації як ототожнення себе з представниками своєї статі особистість досягає усвідомлення своєї подібності та відмінностей з представниками своєї статі. На відміну від протилежної, і засвоює чоловічу або жіночу роль.

І. Кон вказує на різницю між особистою ідентифікацією з суб'єктом і позиційною ідентифікацією з різними аспектами узагальненої ролі, припускаючи, що перша більше властива становленню жіночої гендерної ідентичності, а друга – чоловічої. В. Ключікова-Цобенко вводить поняття «гендерної самоідентичності», розуміючи її як процес самовизначення особистості як представника певної групи.

В. Окуп вважає, що значенні гендерної соціалізації виходить далеко за межі становлення гендерної ідентичності, адже вона «первинно визначає нашу особистість» [6, с. 129]. Автор розглядає панівну (чоловічу) або

підрядну (жіночу) гендерну соціалізацію, наголошуючи, що вона є могутнішою за вроджені біологічні змінні і суттєво впливає на проникаючі гендерно-зумовлені знання та поведінку.

І. Головнєва вказує, що гендерна ідентичність безумовно є соціальною за механізмами становлення, проте особистісною, індивідуальною за змістом. Л. Тодорів, в свою чергу, наголошує, що індивідуальний гендерний досвід здобувається особистістю у ході гендерної соціалізації [2, с.11].

Таким чином, для досягнення успішної комунікації слід враховувати особливості гендерної ідентифікації та формування розглянутих вище типів ідентичностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бессонова О.Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивногендерні аспекти / Бессонова О.Л. – Донецьк : ДонНУ, 2002. – 362 с.
2. Боровцова М.С. Гендер как элемент психической реальности личности / М.С. Боровцова // Гендер, права человека, историческое знание: актуальные проблемы и перспективы исследований: материалы I Всероссийской научной конференции с международным участием (май 2012). — Липецк: «Гравис», 2012. — С. 4—7.
3. Здравомыслова Е. А. Социальное конструирование гендера: феминистская теория / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина // Введение в гендерные исследования : учеб. пособие / под ред. И. Жеребкиной. – Харьков, 2001. – Ч. 1. – С. 147–173.
4. Кікінежді, О.М. Формування гендерної культури молоді [Текст] / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №1. – С. 25-30.
5. Смелзер Н. Глава 1. Введение в социологию // Социология / Нейл Смелзер; пер. с англ.; науч. ред. В. А. Ядов. – М.: Феникс, 1994. – С. 14–39.

6. Okun B. Therapists' blind spots related to gender socialization / B.F. Okun // Intimate environments. Sex, intimacy, and gender in families / ed. by O. Kantor, B. Okun. – New York, London: The Guilford press, 1989. – pp. 129-140

7. Promote Gender Equality. In Z. Khan & N. Burn (Eds.), Financing for Gender Equality: Realising Women's Rights through Gender Responsive Budgeting (pp. 5–24). https://doi.org/10.1057/978-1-137-46101-8_2

Костюшко Юрій

кандидат педагогічних наук, доцент

*Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти
«відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»*

Житомирський економіко-гуманітарний інститут

ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Визначення сутності поняття та структури комунікативної компетентності передбачає вирішення питання співвідношення двох понять – «компетентності» та «компетенції».

Як показує категорійний аналіз, “компетенція” є похідним поняттям від “компетентності” і означає сферу застосування знань, умінь і навичок людини, а “компетентність” – семантично первинна категорія, яка представляє їх інтереоризовану (трансформована в особистісний досвід) сукупність, систему, деякий “багаж” знань людини. Тому, “компетентна” у своїй справі людина означає “той, хто є визнаним знавцем у будь-якому питанні”.

Визначаючи сутність комунікативної компетентності, звернемо увагу на інтеграцію усіх сучасних підходів до визначення понять:

1) Компетентний:

– який має достатні знання в будь-якій галузі: який з чим-небудь добре обізнаний тямущий, який ґрунтується на знанні, кваліфікований;

– який має певні повноваження; повноправний, повновладний у розв’язанні якоїсь справи;

– володіє компетенцією.

2) Компетенція:

– коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу чи посадовій особі;

- коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний;
- знання і досвід у тій чи іншій галузі [1].

Комунікативна компетентність може визначатися у двох аспектах:

- як орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, що ґрунтується на знаннях і чуттєвому досвіді;
- як здатність особистості ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе та інших в умовах постійної зміни психічного стану, міжособистісних стосунків і соціальної ситуації.

Характеристиками комунікативної компетентності є: відповідність поведінки контексту стосунків, в яких вона виявляється; знання правил спілкування, адаптаційні навички та гнучкість у втіленні цих знань; комунікативна компетентність пов'язана зі стосунками, а не з індивідами.

Комунікативна компетентність є частиною комунікативної культури особистості, що являє собою систему якостей особистості і містить:

- 1) творче мислення (нестандартність, гнучкість мислення);
- 2) культуру мовної дії (писемна побудова фраз, простота й ясність викладу думок, образна виразність та чітке аргументування, адекватний ситуації спілкування тон, динаміка звучання голосу, темп, інтонація і, звичайно, хороша дикція);
- 3) культуру самоналаштування на спілкування та психоемоційної регуляції свого стану;
- 4) культуру жестів і пластики рухів (самокерування психофізичним напруженням та розслабленням, діяльна самоактивація тощо);
- 5) культуру сприйняття комунікативних дій партнера зі спілкування;
- 6) культуру емоцій (як вираз емоційно-оцінних думок у спілкуванні) тощо [2].

У структурі комунікативної компетентності Л. Петровська виокремлює два компоненти:

- 1) суб'єкт-об'єктні, репродуктивні форми спілкування чи оволодіння зовнішньою, операційно-технічною стороною поведінки;

2) суб'єкт-суб'єктні, продуктивні, глибинні і особистісно-значеннєві утворення [3, с.89].

I. Барахович виокремлює три складові комунікативної компетентності: лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний. Кожний із цих компонентів також підрозділяється на категорії загальної компетентності: знання, вміння та know-how [2].

У “Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти”: комунікативна компетенція складається з трьох чинників – лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного [3].

Модель комунікативної компетенції, на думку С. Омельчука, може мати такий вигляд:



Рис. 1.1. Модель комунікативної компетенції

Складові комунікативної компетенції досить різноманітні. Подаємо стислий перелік її найбільш досліджених компонент, що включає:

- 1) знання особливостей і проблем тих осіб, із якими потрібно спілкуватися;
- 2) володіння відповідними комунікативними технологіями;
- 3) вміння аналізувати жести, міміку та інтонації співрозмовника;
- 4) обізнаність з азами ораторського мистецтва, їх практичне застосування;

- 5) здатність запобігати конфліктам та врегулювати ті, що виникли;
- 6) багатий словниковий запас;
- 7) мистецтво емпатії;
- 8) дотримання норм етики й етикету;
- 9) деякі акторські здібності;
- 10) навички активного слухання;
- 11) грамотність і стилістична внормованість писемного мовлення;
- 12) розвинене усне мовлення, його впевнена інтонація та відповідне емоційно-ситуативне забарвлення;
- 13) вміння аргументувати власні погляди та відстоювати їх [2, с.89].

Така структура комунікативної компетенції, як бачимо, має універсальний характер, оскільки увиразнює більшість значущих аспектів продуктивного міжособистісного спілкування.

На підставі поданого вище аналізу будемо розуміти комунікативну компетенцію як здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особливу якість мовленнєвої особистості, набуту в процесі спілкування або спеціально організованого навчання.

Її склад визначають: мовленнєва компетенція (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями); мовна компетенція (знання одиниць мови та правил їх поєднання); предметна компетенція (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати в свідомості картину світу); прагматична компетенція (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення).

Таким чином, комунікативна компетенція спрямована на вирішення таких основних завдань: ефективно отримувати і передавати інформацію; досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника й спонукання його до дії; отримувати додаткову інформацію про співрозмовника; здійснювати позитивну само репрезентацію (справляти

позитивне враження на співрозмовника на основі володіння культурою мовлення).

Отже, на основі аналізу сучасної вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що проблемі формування і розвитку комунікативної компетенції приділено значну увагу. Осмислення результатів дослідження праць учених дозволяє охарактеризувати комунікативну компетенцію як структурний компонент особистості школяра, що визначає можливість здійснення взаємодії у площині “суб’єкт-суб’єктних” відносин.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Редько В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у змісті шкільних підручників з іноземних мов / В. Редько // Рідна школа. - 2010. - № 11. - С. 23-32.

2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

Кравець Олена

кандидат педагогічних наук, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сьогодні актуальними постають питання, які пов'язані із відображенням національної культури та історії певної мови. Беззаперечним є той факт, що іноземна мова відіграє велике значення у накопиченні культурних здобутків, адже саме мова відображає національний характер і створює унікальну картину світу для людей, що використовують її як засіб спілкування, зберігає культурні цінності та надбання народу в лексиці, граматиці, фольклорі, літературних творах. Літературні твори є важливою і невід'ємною частиною будь-якої мови, тому однією із цілей навчання іноземної мови у загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ) є формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів.

У навчальній програмі з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (академічний рівень) та у Концепції «Нова українська школа» основним завданням сучасних вчителів є формування комунікативної компетентності учнів [6]. Вчені Нацюк М. Б., Ніколаєва С. Ю. довели, що компетентність базується на знаннях, навичках, вміннях, цінностях учнів, а також включає особистісне ставлення до них, життєвий досвід особи, який дає змогу застосувати набуті знання практично, у певній життєвій ситуації [10; 3;4;].

Метою формування ЛСКК є формування правильної та доречної в різних ситуаціях мовленнєвої поведінки учня в умовах міжкультурної комунікації. Для того, щоб активно приймати участь в діалозі культур, для повного розуміння іноземної мови, її носіїв та їх намірів надзвичайно

важливо мати добре розвинену ЛСКК, яка означає здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування.

На думку вчених, лінгвосоціокультурна компетентність включає в себе три компоненти: 1) соціолінгвістичну компетенцію; 2) соціокультурну компетенцію; 3) соціальну компетенцію [4, с. 13]. С. Ю. Ніколаєва розглядає *соціальну компетенцію* як безпосередню здатність та готовність до комунікації з іншими людьми, вміння орієнтуватися у соціальній ситуації та керувати нею. Дана компетенція передбачає готовність та бажання співпрацювати та взаємодіяти зі співрозмовником, впевненість в собі, вміння вирішувати певні проблеми, які можуть виникнути в процесі спілкування, здатність поставити себе на місце іншого [4, с. 5].

Панова Л. С. зазначає, що *соціокультурна компетенція* – це сукупність знань про правила і соціальні норми поведінки носіїв мови, що вивчається, їх традицій, історію, культуру, соціальну систему країни, її устрій [5, с. 235]. У процесі вивчення іноземної мови учні знайомляться з новою культурою, тому надзвичайно важливою є здатність зрозуміти ті чи інші особливості її розвитку, враховувати правила поведінки, норми етикету, певні стереотипи при спілкуванні з носіями мови. Вчена зазначає, що соціокультурна компетенція формується як певні фонові знання, обізнаність учнів щодо різних явищ суспільно-культурного життя, певних загальноприйнятих норм, моделей поведінки, що визначають стиль побуту тощо.

На думку С. Ю. Ніколаєвої, *соціолінгвістична компетенція* – це здатність правильно обирати мовні форми, користуватися ними та адаптувати відповідно до контексту, здатність усвідомлювати зв'язки між мовою і явищами суспільного життя [4, с. 14]. Щоб розвинути в учнів лінгвосоціокультурну компетенцію на рівні, визначеною програмою, необхідна активна мовна практика. Процес навчання іноземної мови як засобу міжнародної комунікації передбачає набуття певних знань, вмінь та навичок, таких як: засвоєння лінгвістичної теорії; накопичення соціокультурних даних про країну, мова якої вивчається; розвиток і

вдосконалення усіх видів мовної діяльності (аудіювання, письма, читання та говоріння); організація усного та письмового аспектів спілкування; використання іноземної мови у майбутніх цілях [10, с. 28].

Отже, формування основ лінгвосоціокультурної компетентності в учнів початкової школи є необхідною умовою для розвитку особистості кожного учня, яка забезпечить взаємодію із співрозмовниками різних культур, міжнародну співдружність та діалог культур. Діти молодшого шкільного віку зрозуміють сенс слів, фраз, виразів і оволодіють ЛСКК через такі літературні твори як вірші, казки, оповідання, римівки і т. д.

За допомогою фразеологізмів, прислів'їв та приказок відбувається активне відображення національної культури та історії у певній мові, яке показує вагому роль мови у накопиченні культурних здобутків.

Паравербальні засоби мови (проксеміка, тон, гучність, швидкість, паузи) постійно супроводжують комунікацію, але відрізняються в різних суспільних і етнічних групах, ситуаціях, необізнаність у яких може спричинити комунікативний бар'єр. Як певна частина культури, поведінка має також свою національну специфіку і характеризується стійкими стереотипами. Засвоєння норм і моделей вербальної та невербальної поведінки, зумовлених соціумом країни, в якій побутує мова, що вивчається, веде до формування ЛСКК в молодших школярів.

Соціолінгвістичні знання. Будь-яка мова, відбиваючи об'єктивно існуючий світ через національну свідомість, утворює неповторну «мовну модель світу» цього етносу . За висловом О. Леонтьєва, «слово – це колективна пам'ять носіїв мови, дзеркало кожної нації» [8, с. 84].

Для успішного розвитку ЛСКК учнів початкових класів також необхідно виокремити основні критерії відбору лінгвосоціокультурного матеріалу, а в нашому випадку літературних творів, оскільки вони сприятимуть розвитку кожного компоненту структури ЛСКК: відповідність тематиці (матеріал має відповідати темі, що вивчається); доступність (матеріал має бути зрозумілим та доступним, тобто відповідати рівню знань

учнів); автентичність (матеріал має містити певні поняття, слова-реалії, що притаманні лише іноземній культурі); наявність слів-реалій (матеріал має включати компоненти, для розуміння яких необхідно мати певні фонові знання про історію, видатних особистостей, традиції та інші особливості, притаманні іноземній культурі).

Завдання літературного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі є: розвиток в учнів умінь читання як виду мовленнєвої діяльності; ознайомлення учнів із дитячою літературою в авторській, жанровій, тематичній різноманітності; формування в учнів соціальних, морально-етичних цінностей за допомогою художніх образів літературних творів; розвиток в учнів умінь сприймати, розуміти, аналізувати різні види текстів з використанням елементарних літературознавчих понять; розвиток мовлення учнів, умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого); розвиток в учнів умінь самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книг; умінь здійснювати пошук, відбір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань; розвиток творчої літературної діяльності учнів; виховання в учнів потреби у систематичному читанні як засобі пізнання світу, самопізнання та загальнокультурного розвитку.

Літературні твори необхідно використовувати на уроках іноземної мови в початковій школі, адже під час вивчення іноземної мови школярі знайомляться з культурою народу. Вони включають оповідання, казки, вірші, рими, колискові, байки, народні пісні та інші.

Використовуючи той чи інший літературний твір, вчитель має звернути особливу увагу на такі критерії відбору змісту тексту, який буде спрямований на формування ЛСКК : *автентичність, тематичність, лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність, інформативність, естетична привабливість, мовні критерії, адекватність обсягу текстового матеріалу.*

Побудова уроків з іноземної мови в початковій школі найчастіше передбачає використання віршів, легких для читання оповідань, римівок і казок. Ці жанри літератури допомагають учням пізнавати існування різних мовних і культурних систем.

Висновки. Проаналізувавши особливості літературного компонента при вивченні іноземної мови, з упевненістю можна зазначити, що літературні твори доцільно використовувати на уроках іноземної мови в початковій школі для формування іншомовної ЛСКК. Вони включають оповідання, казки, вірші, рими, колискові, байки, народні пісні та інші. Кожний із жанрів літературних творів має певні особливості. При відборі вчителем матеріалів до уроку слід враховувати наявність ЛСК інформації, яка відповідає віковим особливостям учнів та тематиці уроку. Літературні твори мають величезну естетичну, виховну та освітню цінність, можуть використовуватися на різних рівнях мови для тренування та пояснення ЛСК одиниць, збагачення словникового запасу школярів, допомагають відчувати емоційне забарвлення мови, розвивають творчі здібності та критичне мислення. Вони є доцільними при розвитку ЛСКК учнів молодшого шкільного віку, адже репрезентують національний характер, цінності та є одним із найголовніших надбань культури.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Верещагіна Т. О. Процес сприймання іноземної мови крізь призму національної культури. – [Електронний ресурс] / Т. О. Верещагіна – Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6091/Vereshchahina_Protses_spruymannya_inozemnoyi_movy%20kriz'.PDF

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

3. Нацюк М. Б. Психологічні передумови формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі читання художньої літератури / М. Б. Нацюк // Вісник Житомирського державного університету. – 2013. – № 67. – С. 151-156.

4. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.

5. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.

6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з англійської мови. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

7. Селіванова О. І. Опановуючи англійську мову і культуру (Велика Британія, Сполучені Штати Америки): навчальний посібник / О. І. Селіванова, О. М. Байкова. – К.: Ленвіт, 2008. – 126 с.

8. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): монография / Л. П. Смелякова. – СПб. : Образование, 1992. – 142 с.

9. Rogers E. M. Intercultural communication / E. M. Rogers, T. M. Steinfatt. – Illinois: Waveland Press, Inc. – 292p.

Криворучко Тетяна

кандидат філологічних наук, доцент (б.в.з.)

Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІНФІНІТИВНОЮ КЛАУЗОЮ В РАННЬОНОВОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Структурний підхід до вивчення дієслівної комплементациї базується на понятті перехідності (*transitivity*). Для багатьох граматистів саме перехідність була основою виокремлення комплементарних моделей.

Розглянемо явище комплементациї на основі перехідності дієслів в ранньонновоанглійській мові:

1. Неперехідні дієслова (*intransitive verbs*), які не дозволяють комплементациї.

2. Комплементация дієслів-зв'язок (*copular verbs*). Дієслово-зв'язка *be* та кілька інших дієслів (*appear, feel, look, seem*) доповнюються іменною фразою чи прикметником. У такому разі *complement* є елементом структури речення, таким, як суб'єкт, дієслово та об'єкт, однак його не можна ототожнювати з поняттям *complement*, що позначає обов'язкову структуру, яка слідує за дієсловом, яке не належить до дієслів-зв'язок.

3. Комплементация одноперехідних дієслів (*monotransitive verbs*). Одноперехідні дієслова вимагають прямого додатка, який найчастіше виражений іменною групою, а також фінитною (*that-clause*) або нефінитною клаузами (*Accusative and Infinitive*). Ця група обмежена дієсловами, які позначають бажання або надання переваги: *desire* «бажати», *hate* «ненавидіти», *like* «подобатися», *love* «любити», *prefer* «віддавати перевагу», *want* «хотіти» і *wish* «бажати» [3, с. 1176]. Після цих дієслів іменна група, яка передуює інфінітиву, не може бути суб'єктом головної клаузи в пасиві.

4. Комплементация фінитною клаузою. У ранньоновоанглійській мові є чотири категорії дієслів, що доповнюються *that*-клаузою (*that-clause*): фактичні (*factual*), емотивні (*emotive*), дієслова припущення (*hypothesis*) та умовляння (*suasive*) [1, с. 346]

5. Комплементация нефінитними клаузами. Ми розрізняємо п'ять типів нефінитних клауз у мові ранньоновоанглійського періоду, що функціонують як прямий додаток [1, с. 348]: 1) *wh*-інфінітивна клауза (*wh-infinitive clause*); 2) інфінітивна клауза без суб'єкта (*subjectless infinitive clause*); 3) *-ing* дієприкметникова клауза без суб'єкта (*subjectless -ing participle clause*); 4) інфінітивна клауза з часткою *to*, що вживається із суб'єктом (*to-infinitive clause with subject*); 5) *-ing* дієприкметникова клауза, що вживається із суб'єктом: (*-ing participle clause with subject*).

6. Комплементация комплексно перехідних дієслів (*complex-transitive verbs*). Комплексно транзитивна комплементация має у своїй структурі два елементи: об'єкт та інший елемент, який не є об'єктом (нефінитних клауз). Відмінна риса комплексно транзитивної комплементации полягає в тому, що два елементи, які стоять у постпозиції щодо дієслова (об'єкт і об'єктний комплемент), умовно прирівнюються до суб'єкта та предикатива номінативної клаузи [3, с. 1195].

7. Комплементация двоперехідних (*ditransitive*) дієслів. Дитранзитивна комплементация потребує дві об'єктні іменні фрази: непрямий додаток, який зазвичай має живого референта й дистанційно розташований безпосередньо біля дієслова, і прямий додаток, який розташований лінійно в структурі речення [3, с. 1208].

Коли йдеться про нефінитну клаузу в постпозиції до дієслова, досить складно розмежовувати одноперехідну, комплексно перехідну та двоперехідну комплементацию. Особливо це стосується моментів, коли іменна група займає позицію між головним дієсловом та дієсловом нефінитної конструкції:

(1) *When I was with him, I have heard him swear* (Shakespeare, *The*

Merchant of Venice, 59).

(2) *Do not laugh at me; For, as I am a man, I think this lady To be my child Cordelia* (Shakespeare, King Lear, p. 389).

(3) *Pleaseth your majesty to drink this potion, Which will abate the fury of your fit, And cause some milder spirits govern you* (Marlowe, Tamburlaine the Great).

Приклади (1) – (3) здаються ідентичними, однак, незважаючи на те, що вони мають однакову структуру (*verb+noun phrase+to-infinitive*), ми можемо їх класифікувати по-різному. Приклад (1) демонструє монотранзитивний тип комплементації (*I heard his swear – SVO*). Приклад (2) демонструє комплексно транзитивну комплементацію (*I think this lady my child – SVOC*). Приклад (3) демонструє дитранзитивну комплементацію (*She asked the child a question – SVOO*).

Отже, саме поняття перехідності (*transitivity*) є основою структурного підходу до вивчення дієслівної комплементації. Незважаючи на однакову структуру, ці приклади демонструють різні типи комплементації, а саме: монотранзитивну, комплексно транзитивну та дитранзитивну.

Література

1. Greenbaum S. A Student's Grammar of the English Language / S. Greenbaum, R. Quirk. – L. : Harlow : Longman, 1991. – 490 p.
2. Marlowe C. The First Part of Tamburlaine the Great / C. Marlowe. – Режим доступу :
https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/5266/marlowe_3.html?sequence=1
3. Quirk R. A Comprehensive Grammar of the English Language / R. Quirk, S. Greenbaum, J. Leech, J. Svartvik. – Longman, 1985. – 1779 p.
4. Shakespeare W. King Lear / W. Shakespeare // Tragedies. – London : Everyman's Library, 1992. – Vol. I. – P. 287–439.
5. Shakespeare W. The Merchant of Venice / W. Shakespeare // Comedies. – London : Everyman's Library, 1994. – Vol. II. – P. 3–123.

Кыштообаева Чолпан

старший преподаватель

Таласский государственный университет

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Среди поступающих в высшие учебные заведения немало студентов творчески одаренных, наделенных богатым воображением, умеющих мыслить нестандартно и образно, обладающих природной сообразительностью и творческой интуицией. Зачастую многие из них еще в классах средней школы профессионально ориентированы на свою будущую специальность [1].

К издержкам ранней ориентации можно отнести часто встречающуюся «нелюбовь» учащихся к точным наукам, особенно к математике. Некоторые из них, поступив в вузы, с неудовольствием узнают, что здесь им тоже придется изучать математику, физику, химию и другие школьные предметы [2, 3].

В этих условиях перед преподавателем стоит задача привить студентов если не любовь, то, во всяком случае, уважение к предмету, показать место этого предмета не только в общеобразовательной, но и в специальной подготовке будущего специалиста культуры и искусства.

Существенную роль в подготовке специалистов в области гуманитарного направления играет изучение математики. Являясь элементом общечеловеческой культуры, математическое образование является необходимой частью среднего образования и основой для профессиональной подготовки будущих специалистов.

В программах по математике для рассматриваемых в высших учебных заведениях говорится о том, что основной задачей изучения математики является прочное и сознательное овладение студентами математическими

знаниями и умениями, приобретение навыков использования компьютерных технологий для изучения общеобразовательных и специальных дисциплин. Здесь же говорится о том, что математика способствует формированию у студентов мировоззрения, развитию их умственных способностей, прививает умение точно и логично мыслить, аргументировать утверждения, развивает абстрактное мышление, творческое воображение, пространственные представления [4].

Сказанное означает, что математическое образование имеет огромный развивающий и воспитательный потенциал, позволяющий при изучении математики решать те же проблемы формирования личности в гуманитарном цикле, но несколькими иными методами.

Таким образом, говоря о роли математики в подготовке специалистов в области культуры и искусства, следует различить следующие аспекты:

- роль математики в формировании научного мировоззрения, личностных качеств бакалавров;
- значение математики для изучения других общеобразовательных дисциплин: информатики, химии, биологии и др.;
- связи математики с профилирующими дисциплинами и предметами специального цикла: техническими средствами, философией, основы математической обработки информации и другие;
- значение изучения математики для будущей практической деятельности бакалавров.

Очевидно, что формирование научного мировоззрения является важнейшей задачей образования. Однако для учебных заведений рассматриваемого направления эта проблема приобретает новые грани: ведь речь идет о подготовке «просветителей». Поэтому здесь особенно важно раскрыть многочисленные связи математики с окружающим миром, добиться того, чтобы студенты «видели» основные математические понятия в реальном мире [7].

Для студентов гуманитарных специальностей гораздо более важно сформировать на мировоззренческом уровне само понятие о случайном событии и его вероятности, о вероятностном подходе к изучению различных явлений. В этом и во многих других случаях для студентов не столь важно овладение навыками решения прикладных задач и техникой тождественных преобразований, сколько глубокое понимание природы основных математических понятий и многообразия связей их с окружающим миром, т.е. создание необходимого запаса математических моделей.

В течение всего периода обучения следует обращать внимание на важную роль изучения математики в формировании таких личностных качеств студентов, как организованность, настойчивость, умения аргументировать и выделять главное, креативность, оригинальность мышления, сообразительность. Для тренировки памяти, развития сообразительности студентов следует регулярно предлагать разнообразные устные задачи; которые, не требуя громоздких выкладок, позволяют развивать креативные способности студентов.

Многосторонние межпредметные связи математики с предметами общеобразовательного цикла достаточно широко освещены в методической литературе. Поэтому здесь уместно остановиться лишь на межпредметных связях математики с профилирующими предметами и предметами специализации, изучаемые в учебных заведениях гуманитарного направления [6].

Преподаватели математики используют эти связи, но во многих случаях это делается с целью украсить сухое изложение в соответствии со знаменитым изречением Б. Паскаля: «Предмет математики настолько серьезен, что полезно упускать случая сделать его немного занимательным». На самом деле многие из межпредметных связей носят не только ассоциативный характер, но являются глубинными, существенными и зачастую недостаточно изученными.

При изучении отдельных тем, вопросов общие положения о применении математики в различных сферах деятельности человека нужно наполнить конкретным содержанием, связанным со спецификой учебного заведения.

Важную роль в формировании научного мировоззрения изучение элементов высшей математики – дифференциального и интегрального исчисления, возникновение которых явилось переломным моментом в истории человеческой культуры. С их созданием люди получили в свои руки мощный аппарат для исследования и анализа многочисленных физических явлений, для построения научной карты мира [7].

Студенты должны получить представление о том, что создание дифференциального и интегрального исчисления ознаменовало переход от статичных, метафизических способов изучения природы динамичным, которые характерны не только и не столько изучением застывших состояний, сколько описанием тенденций изменения, развития, обновления.

В основном при изложении элементов математического анализа желательно придерживаться школьной методики и принятой в школе системы изложения, так как она легче для восприятия и более ориентирована на мировоззренческий характер усвоения.

При изложении темы «Элементы теории вероятностей» следует обратить внимания студентов на широкое применение в самых различных областях науки и производства вероятностных и статистических методов планирования, управления, массового обслуживания и т.д. [5].

Изучение понятия вероятности следует начать со статистического подхода, обращая особое внимание на явление статистической устойчивости, на многочисленные примеры статистических закономерностей. Так, например, пусть число посещаемости занятий английского языка за время t есть некоторое целое число k . Тогда вероятность k посещений за время t согласуется с формулой

$$P_k(t) = \frac{1}{k!} (\lambda t)^k e^{-\lambda t}$$

где λ – некоторая положительная постоянная.

Вероятностные методы при определении доли статей в журналах и в ряде других разделов информатики.

При изучении этого раздела следует найти время для рассказа о математической статистике, о выборочном методе, о применении математической статистики в научных исследованиях.

Каковы же математические приобретения, которые должны остаться у бакалавров специальности гуманитарного направления, после того как они неизбежно позабудут многие конкретности курса, такие, например, как формула производной частного и теорема о трех перпендикулярах?

На наш взгляд, ими они должны быть:

- понимание роли и места математики в обществе, универсальности ее методов, применяющихся не только в науке и производстве, но в деятельности, в культуре;
- представление о математическом моделировании как об основном способе исследования при помощи математики различных процессов и явлений, умение использовать математические модели в своей профессиональной деятельности;
- понимание значения символики в математике, письменности;
- умение вычислять, выполнять простые расчеты в уме, уметь применять для вычислений компьютерных технологий;
- умение логично мыслить и рассуждать, аргументировать свои утверждения, точно и кратко выражать свои мысли;
- умения размышлять над решением различных задач и использовать методы, часто применяемые в математике: метод аналогий, дедукцию и индуктивный метод, наглядное изображение, перебор вариантов и т.д.;

В заключении можно сказать, что вся работа преподавателя математики должно быть ориентирована на формировании этих умений.

Литература

1. Гладкий А.В. Введение в современную логику: Учебное пособие. Изд. 2-е, испр. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 240 с.
2. Грес П.В. Математика для гуманитариев: [Учеб. пособие для вузов] М.: Юрайт, 2000. 112 с. (<http://iboo.ru/3521.htm>)
3. Дунаев В.В. Занимательная математика. Множества и отношения. СПб.: БХВ-Петербург, 2008. 336 с.
4. Жоль К.К. Логика в лицах и символах: учебник для вузов. Изд. 2-е, испр. и доп. М. АСТ: Восток-Запад, 2006. 320 с.
5. Золотаревская Д.И. Теория вероятностей. Задачи с решениями: Учебное пособие. Изд. 6-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 168 с.
6. Севастьянов С.В. Компьютерная грамотность для «гуманитариев»: Курс лекций: в 2 ч. Новосибирск: НГУ, 2006. Ч. 1: Основы работы в среде «Windows». 168 с.
7. Писаревский Б.М., Харин В.Т. Беседы о математике и математиках. М.: Физматлит, 2006. 208 с.

Литньова Тамара

кандидат педагогічних наук, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка

МІЖКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Розширення міжнародних зв'язків України, вихід її у світовий і європейський простір, нові політичні, соціально-економічні і культурні реалії зумовили потребу суспільства у підготовці конкурентоздатних, мобільних, компетентних фахівців, які б добре орієнтувалися в різноманітних комунікативних ситуаціях, були здатними будувати діалог з усіма суб'єктами загального життєвого простору, обирали адекватні засоби, способи і прийоми взаємодії, налагоджували продуктивні взаємини із представниками різних культур. У зв'язку з цим у змісті іншомовної освіти відбуваються суттєві зміни, пов'язані з активним упровадженням міжкультурного підходу до навчання іноземної мови, який розглядає її як важливий засіб міжкультурної комунікації. Міжкультурне спілкування здійснюється не просто між людьми, котрі володіють спільною мовою на певному рівні, а між представниками різних культур, які мають свої культурні особливості, що впливають на характер спілкування (уміння вести діалог культур). При цьому принциповими цінностями комунікації в термінах міжкультурного спілкування є, як зазначає О. Місечко, взаєморозуміння, взаємоповага, толерантність, соціальна згуртованість і демократичне громадянство [3, с. 63].

На думку сучасних науковців, саме застосування міжкультурного підходу є найбільш прийнятним у навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей. Це зумовлено тим, що курс іноземної мови має професійно-спрямований характер, тому його завдання повинні визначатися переважно особливостями мовленнєво-комунікативної діяльності в ситуаціях

ділової міжкультурної взаємодії. При цьому необхідно враховувати міжкультурні відмінності, спільні риси культур для вибору стилю, стратегій і тактик комунікації в крос-культурних ділових ситуаціях [2] і, відповідно, готувати до цього майбутніх фахівців. Здатність аналізувати і порівнювати особливості носіїв різних культур, що виступає домінантою міжкультурного підходу, стає особливо значущою у підготовці студентів немовних спеціальностей, оскільки міжкультурна оцінка може стосуватися професійної сфери ділової комунікації з колегами інших культур.

Міжкультурний підхід у навчанні іноземної мови диктує необхідність формування у студентів міжкультурної компетентності, яка передбачає формування здатності здійснювати міжкультурне спілкування, не втрачаючи при цьому своєї національної культури. Завдання викладача полягає не в простій передачі інформації про зарубіжну країну та її культуру, а в тому, щоб допомогти студентам зрозуміти, як відбувається міжкультурна взаємодія, як взаємні сприйняття комунікантів впливають на успішність спілкування.

Міжкультурна компетентність є однією з важливих складових професійної компетентності майбутніх фахівців. Вона охоплює сукупність знань (знання рідної й іноземної культур, знання іноземної мови), умінь (використовувати адекватні стилі спілкування й ідентифікувати їх у ситуаціях міжкультурної взаємодії, інтерпретувати феномени комунікативної діяльності та поведінки з точки зору культурних детермінант, розуміти та дотримуватись основних принципів міжкультурної та міжособистісної комунікації, долати бар'єри, зумовлені культурними відмінностями, володіти стратегіями уникнення непорозумінь у спілкуванні) та психологічних особливостей (толерантне ставлення до представників інших культур, відмінностей у стилях поведінки та мисленні, звичаях і традиціях тощо, прагнення до взаєморозуміння через досягнення компромісу, усвідомлення залежності людського мислення від культурно обумовлених когнітивних схем, розуміння фактів іншої культури та здатність порівнювати їх з власним

світоглядом і культурним досвідом) [4, с. 396].

З позиції міжкультурного підходу головна увага у навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей, як зазначає Н. Саєнко, має бути спрямована на:

– особистісний розвиток студента, а саме його когнітивних та інтелектуальних якостей, які реалізуються, перш за все, у мові й мовленні, а також некогнітивних властивостей (емоційних характеристик, волі тощо);

– розвиток соціальних якостей відповідно до потреб студента як майбутнього агента міжкультурної комунікації [5, с. 226].

Уміння спілкуватися в рамках діалогу культур вимагає цілого ряду вмінь: ставити себе на місце інших учасників спілкування; проявляти ініціативу міжкультурного контакту; прогнозувати соціокультурні недоліки, які можуть призвести до непорозуміння; брати на себе відповідальність за усунення можливого міжкультурного непорозуміння; проявляти дипломатичність; бути гідним представником власної культури; існувати в багатокультурному середовищі [1, с. 3]. Діалог культур орієнтується на посилення культурознавчого аспекту у змісті навчання іноземної мови, заохочуючи студентів до пізнання культури країни та розвиваючи у них уміння представляти її засобами іноземної мови.

Слід зазначити, що міжкультурне навчання іноземної мови студентів охоплює цілий ряд аспектів, починаючи від лінгвістичних, культурологічних, естетичних і завершуючи естетичними проблемами. Зміст цього навчання розширюється деякими науковцями визначенням таких компонентів, як: мовний (лексика, граматики, мовленнєві зразки тощо); історичний (відмінності в оцінюванні минулого різних країн); практичний (правила, необхідні для орієнтування в країні); естетичний (відмінності у стилі життя, одягу тощо); етичний (відмінності в нормах поведінки); стереотипний (створені стереотипи по відношенню до власної культури та культури іншої країни); рефлексивний (особисті зміни в результаті міжкультурного навчання) [2, с. 169].

Таким чином, міжкультурне навчання, що базується на вивченні іноземної мови, культури, звичаїв, традицій і ціннісних орієнтирів інших етносів, спрямоване на формування міжкультурної іншомовної компетентності студентів, яка, у свою чергу, є складним і багатоаспектним процесом. Запровадження міжкультурного підходу до навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей передбачає формування суб'єктів міжкультурної комунікації, готових до реалізації своїх професійних комунікативних намірів, пов'язаних із взаємодією з представниками іншої культури, країни, іншого соціуму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березовська О. Актуальність формування міжкультурної компетенції майбутніх вчителів у контексті глобалізації освітнього простору. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/bitstream/123456789/12278/1/Ber-3.pdf>
2. Вертегел В. Л., Хребтова В. В. Міжкультурна комунікація як важливий аспект процесу викладання іноземної мови професійного спрямування. *Молодий вчений*. 2019. № 7.2. С. 167–171.
3. Місечко О. Є. Міжкультурна парадигма іншомовної освіти: що криється в деталях? *Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 29. С. 62–71.
4. Рембач О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх правознавців у процесі іншомовної підготовки. *Університетські наукові записки*. 2017. № 3. С. 387–400.
5. Саєнко Н. С. Навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей на основі особистісно-діяльнісного підходу. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. Вип. 1. С. 224–228.

Лопушенко Аліна

здобувач вищої освіти факультету іноземних мов

Уманський державний педагогічний університет,

Науковий керівник:

Сушкевич Ольга

кандидат філологічних наук, доцент

доцент кафедри англійської мови та методики її навчання

Уманський державний педагогічний університет,

ВИСВІТЛЕННЯ ОСНОВНИХ ТЕОРІЙ МОТИВАЦІЇ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Англійська мова – мова глобального використання. Вона широко застосовується для міжнародного співробітництва та спілкування. Виходячи з цього, мета вивчення англійської мови як в Україні, так і в інших країнах, – це не просто успішно скласти іспити, але також гарантувати, що учні та студенти, які вивчають англійську, зможуть використовувати свої мовні навички для комунікації з іншими людьми по всьому світу, а також, аби побудувати сходинки до омріяної професії чи подорожей країнами.

У сучасному освітньому процесі існує безліч факторів, які сприяють успішному опануванню англійської мови, але, можливо, жоден з них не є настільки важливим, як мотивація, яку зарубіжні методисти А. Гілакджані та Н. Сабурі визначили як «сума зусиль і бажання досягти мети плюс сприятливе ставлення до мети, що досягається» [7, с. 9]. Саме мотивація має вирішальне значення, оскільки вона є рушійною силою, яка змушує когось досягати своїх цілей та без якої людині буде нецікаво докладати зусилля задля підкорення вершин, до яких також відноситься вивчення мови.

Навчання і мотивація – нероздільні поняття. Мотивація може викликати та посилити бажання навчатися, а навчання може викликати мотивацію. Тому бажання учнів та студентів вивчати англійську мову може значною мірою впливати на їхні результати. Ентузіазм, бажання та наполегливість – вирішальні фактори, які визначають успіх чи помилки у вивченні англійської мови. Здобувачі освіти, які мають високу мотивацію, як правило, досягають позитивних результатів, адже вони є більше зацікавленими у вивченні та мають бажання присвятити свій час вивченню мови, однак невмотивовані учні можуть легко відволікатися, «здатися», що є наслідком недостатньої мотивації. Оскільки мотивація є важливою частиною вивчення другої мови, у цій галузі методики було проведено багато досліджень (В. Джиган, 1993; З. Лей, 2012; Л. Чунмей, 2013 та ін) [2],[10],[13].

Сам термін «мотивація» походить від латинського слова «*movege*», що означає «рухатися». На думку декількох зарубіжних вчених (П. Клайнгіна, 1981; В. Хьюїт, 2001), це сила, яка дає енергію та визначає певну поведінку. Дане визначення пояснює, чому люди щось роблять, як довго вони можуть це робити, а також скільки зусиль вони докладуть, щоб досягти результату [8],[9].

Мотивацію часто розглядають як особливу, фіксовану характеристику особистості або наявність єдиного «рівня» мотивації людини. Проте дослідження, проведені А. Гілакджані, показали, що мотивація не тільки змінюється з роками, але й існують різні типи мотивації та фактори, які впливають на них [6].

Зарубіжні дослідники Р. Гарднер у 1985 році та Е. Десі і Р. Райан у 2000 році розробили дві основні теорії мотивації. Хоча кожна з цих теорій розглядає мотивацію як динамічну, мінливу особливість людини, вони розрізняються щодо того, як мотивація повинна бути класифікована [3],[5].

За теорією поділу мотивації Е. Десі та Р. Райана, або теорією самовизначення, існує два типи мотивації. Перший тип – це внутрішня мотивація (*intrinsic motivation*), яку пояснюють, як задоволення, яке людина отримує від діяльності без іншої мети. Другий тип – зовнішня мотивація (*extrinsic motivation*), яка в свою чергу має кілька видів – зовнішню регуляцію, інтроєкцію, ідентифікацію та інтеграцію. Саме зовнішня мотивація має на меті допомогти людині робити не тільки те, що розважає [3]. Концепція внутрішньої мотивації показує природну готовність людей брати участь у діяльності, яка їх цікавить, і, як наслідок, навчатися, розвиватися та вдосконалювати свої навички [12, с. 16].

Наступна теорія – теорія мотивації Р. Гарднера [5]. Вона являє собою соціально-освітню модель, яка класифікує мотивацію як інтегративну (*integrative*) та інструментальну (*instrumental*). Інтегративна мотивація полягає у бажанні учня чи студента бути членом спільноти вивчення англійської мови. Власне інструментальна мотивація відноситься до навчання, яке здійснюється для інших цілей, наприклад, робота, гроші, оцінки тощо. Теорія Р. Гарднера була першою і найбільш широко застосованою в дослідженні мотивації протягом тривалого часу [4].

Як зазначають А. Масгорет і Р. Гарднер, інструментальна мотивація в контексті навчання включає будь-які фактори, які спонукають здобувачів освіти до навчання, крім бажання взаємодіяти, спілкуватися або інтегруватися з членами цільової мовної спільноти [11]. Це той тип мотивації, який часто асоціюється з учнем чи студентом, який вивчає мову тільки як предмет у класі (просто навчається заради оцінок, стипендії, хорошої репутації тощо). Даний тип мотивації також можна розглядати як плани людини на використання англійської мови в майбутньому (кар'єрне зростання, можливості роботи тощо).

Соціальне середвище здобувачів освіти впливає на все, що вони роблять і відчують, включаючи мотивацію [4]. Відповідно до цього, точна

природа соціального та прагматичного вимірів мотивації завжди залежить від того, хто навчається, мови, яку вони вивчають, та їх оточення [4]. Відсутність їх взаємодії під час вивчення англійської мови призводить до того, що ті, хто її вивчають «в меншій мірі можуть підвищити свою компетентність, бажання спілкуватися та частоту спілкування» [1].

Резюмуючи все вищезазначене, можемо сказати, що мотивація відіграє ключову роль в успішному вивченні мови, особливо в Україні, де, зазвичай, англійську вивчають як другу мову. Деколи для учнів та студентів важко вивчати саме автентичну мову, оскільки вона буквально не «живе» за межами класу. Саме у таких випадках мотивація навчатися – особливо важлива. Отже, завдяки лише повному розумінню психологічної теорії та процесу мотивації навчання вчитель може підвищити мотивацію здобувачів, стимулювати їх, посилити бажання вивчати англійську мову.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Baker S. C., MacIntyre P. D. The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*. 2000. Vol. 50, No. 2, P. 311-341.
2. Chunmei L., Zhu M., Liping C. The Study of Student Motivation on English Learning in Junior Middle School – A Case Study of No.5 Middle School in Gejiu. *English Language Teaching*. 2013. Vol. 6, No. 9.
3. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. University of Rochester, 2000.
4. Dornyei Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*. 1994.
5. Gardner R. C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold. 1985.

6. Gilakjani A. B., Leong L.M., Sabouri N. B. A study on the role of motivation in foreign language learning and teaching. *International Journal of Modern Education and Computer Science*. 2012. Vol. 7. P. 9-16.
7. Gilakjani A. B., Leong L.M., Sabouri N. B. A study on the role of motivation in foreign language learning and teaching. *International Journal of Modern Education and Computer Science*. 2012. Vol. 7. P. 9-16.
8. Huitt, W. Motivation to learn: An overview. Educational Psychology Interactive. Valdosta State University, 2001.
9. Kleinginna P., Kleinginna A. A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*. 1981. Vol. 5. P. 263 - 291.
10. Lei Z. Investigation into motivation types and influences on motivation: The case of Chinese non-English major. *English Language Teaching*. 2012. Vol. 5, No. 3.
11. Masgoret A. M., Gardner, R. C. Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*. 2003. Vol. 53, No. 1. P. 123-163.
12. Sansone C., Harackiewicz J. M. Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance. Academic Press, 2000.
13. Zhigang W. Factors that affect Chinese EFL learner's acquisition. Tianjin Institute of Technology, 1993.

Лук'янчук Світлана

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний педагогічний

університет імені М. П. Драгоманова

ПІДГОТОВКА ОСВІТЯН ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД

Глобалізація економічних процесів у сучасному світі й євроінтеграційна політика влади, з одного боку, та географічне положення України на перетині шляхів між країнами Європи, Близького Сходу та Азії на тлі активних міграційних явищ, з іншого боку, сприяють зростанню мультикультурного різноманіття і без того дуже етнічно та мовно диверситивного складу населення нашої країни.

Етнічна різноманітність населення відображається на учнівському та студентському складі українських шкіл та ЗВО. До того ж, входження України до єдиного Європейського освітнього простору передбачає академічну мобільність студентів. Очевидно, що вітчизняним освітянам слід готуватися до роботи в мультикультурних групах, які вже з'являються в українських ЗВО [1, с.22]. Так, на очній формі навчання Педагогічного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова вже не перший рік навчаються студенти з Китаю. Це потребує від науково-педагогічних кадрів знань іноземної мови, нових міжкультурних знань і вмінь та спеціальної професійно-методичної підготовки.

Тож проблема підготовки вітчизняних освітян до професійної діяльності в мультикультурному середовищі закладу освіти стає особливо актуальною.

У цьому зв'язку вітчизняні науковці звертаються до досвіду вирішення аналогічних питань ученими інших країн, і особливо дослідників США, які в силу певних історичних та соціальних обставин зіштовхнулися з цією

проблемою набагато раніше і мають значні теоретичні напрацювання та практичних досвід.

Метою дослідження є аналіз теоретичних напрацювань американських учених в сфері підготовки майбутніх освітян до професійної діяльності в умовах мультикультурного освітнього середовища закладів освіти.

Педагоги США ще у 70-х роках ХХ століття розпочали вирішення проблеми забезпечення шкіл учителями, готовими до роботи з учнями різноманітного етнічного та соціального походження, мовним та культурним досвідом, з різними стилями навчальної діяльності, індивідуальними інтересами та здібностями. Для визначення такого вчителя дослідники С.Ніето, К.Гібсон, Дж.Кінг, П.Кларк та інші вживають термін «ефективний полікультурний вчитель». Це педагог, який володіє полікультурною компетентністю. Аналіз робіт американських дослідників показав, що полікультурна компетентність вчителя включає три головні компоненти: *усвідомлення, знання і майстерність* [2, с.49].

Усвідомлення вчителем своєї власної культурної ідентичності, поглядів, цінностей, визнання властивих йому упереджень і стереотипів, які впливають на його світобачення і світосприйняття, є дуже важливим для формування неупередженого ставлення до учнів і колег з різних етнічних і расових груп.

Знання включають розвиток гнучкого, вільного від стереотипів розуміння культурного, соціального та родинного досвіду учнів різноманітного походження, а також критичної оцінки соціально-політичних, історичних та економічних обставин, які впливають на людей з різних етнічних і расових груп в їх повсякденному житті.

Під *майстерністю* розуміється уважне, доброзичливе, заохочувальне ставлення і оцінювання, розуміння потреб різноманітних учнів, вміння вибрати методика, які підходять для конкретної школи і класу, включення полікультурного компоненту в навчальний матеріал на всіх етапах вивчення, вміння підбирати ефективні методи навчання для учнів з різними стилями навчальної діяльності.

Для оволодіння майбутніми вчителями полікультурною компетентністю американські освітяни вважають за необхідне дотримання програмами підготовки вчителів наступних умов: наявність полікультурного компоненту в усіх навчальних курсах, матеріалах і посібниках; охоплення усіх без винятку студентів-майбутніх вчителів спеціально розробленими курсами полікультурного виховання і освітньої рівності; проходження студентами педагогічної практики в школах з культурно- і мовно-різноманітним учнівським складом [3, с.45].

Проаналізовані дослідження учених США свідчать про необхідність внесення змін до навчальних планів і програм підготовки фахівців бакалаврського та магістерського рівнів ЗВО педагогічного профілю, а також забезпечення професорсько-викладацького складу можливостями підвищення кваліфікації з урахуванням професійних викликів, які постають перед освітянами в умовах роботи в мультикультурному освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобир, С. Л. (2018). Тенденції розвитку іншомовної освіти в Україні в європейському вимірі. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Чернігів, 2018, Вип. 156. С. 20 – 24.
2. Лук'янчук С.Ф. Підготовка вчителя у вищих навчальних закладах США до навчальної діяльності у полікультурному середовищі. Наукові праці. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. Донецьк : ДВНЗ „ДонНТУ”, 2009, Вип. 5 (155), Ч. I. С. 48–53.
3. Tellez, K. What Student Teachers Learn About Multicultural Education From Their Cooperating Teachers // Teaching and Education, 2008. – No.24. – p.43-58.

Свириденко Ірина

кандидит педагогічних наук, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО ПРИ ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО

Сучасна Україна потребує висококваліфікованих спеціалістів та творчих особистостей, які вміють ефективно взаємодіяти з іншими людьми, у тому числі з носіями різних мов та культур. Так, у Концепції «Нова українська школа» зазначено, що серед ключових компетентностей, якими мають оволодіти учні, важливе місце займає спроможність школярів спілкуватися іноземними мовами, що проявляється в «умінні належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів», «умінні посередницької діяльності та міжкультурного спілкування» [1].

Формування іншомовної комунікативної компетентності має забезпечуватися у процесі організації навчання учнів на всіх етапах шкільної освіти. Значну роль у формуванні цієї компетентності відіграють відеоматеріали, адже посідають важливе місце у структурі сучасного уроку.

Вплив відеоматеріалів на формування іншомовної комунікативної компетентності вивчали такі науковці, як: Марія Луїза Бранті, Дейв Вілліс, Ю. Комаров, Г. Жогліна, Маргарет Аллан, Н. Пшеняннікова, М. Руденко, О. Богданова.

Проблемі формування іншомовної комунікативної компетентності присвячено дослідження: В. Ф. Аітова, Н. М. Бідюк, Л. Біркун, І. О. Зимньої,

М. Кенела, Г. О. Китайгородської, С. В. Козак, О. О. Леонтєва, Є. І. Пассова, С. Савіньона, М. Свейна, В. Л. Скалкіна, Д. Хаймза та інших.

Д. Хайзм вперше ввів поняття «іншомовна комунікативна компетентність», який пояснював його як досвід, що забезпечує людині можливість здійснення спрямованого мовленнєвого спілкування з метою досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури. На думку вченого, ця компетентність об'єднує в собі такі складники: лінгвістичний (знання правил мови); соціально-лінгвістичний (засвоєння правил діалектної мови); дискурсивний (опанування правил побудови смислового висловлювання); стратегічний (оволодіння правилами підтримки контакту із співрозмовником) [4].

Важливо при формуванні іншомовної комунікативної компетентності враховувати всі види мовленнєвої діяльності, а саме: усні: аудіювання, говоріння та письмові: читання й письмо. Говоріння та письмо є продуктивними видами мовленнєвої діяльності, які розвивають креативне мислення та дають змогу учневі проявити себе. Читання й аудіювання є відповідно рецептивними видами мовленнєвої діяльності, вони допомагають сприймати та переробляти інформацію та розвивають критичне мислення.

Оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю є досить складний процес, у якому необхідно використовувати автентичні відео - та аудіоматеріали, адже саме вони створюють атмосферу живої та емоційної комунікації. Відео - сучасна технологія, яка з'явилась відносно нещодавно і відповідно до вимог Нової Української школи її необхідно використовувати у навчальному процесі. Доведено, що застосування мультимедійних матеріалів та комп'ютерних мереж скорочує час навчання майже втричі, а рівень запам'ятовування через одночасне використання зображень, звуку, тексту зростає на 30-40 відсотків. Використання відео для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів основної школи є невід'ємним компонентом навчального процесу в наш час. Під час роботи з відеоматеріалами можуть бути задіяні всі чотири види комунікативної

діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письмо. Послідовність навчальних дій може бути змінено відповідно до частоти проведення відеозанять, характеру відеоматеріалу та рівня сформованості мовленнєвих навичок та вмінь студентів. Використовуючи на уроках іноземної мови відеоматеріали, вчитель має пам'ятати про вимоги [2]: змістовність; узгодженість з навчальним матеріалом; відповідність рівню знань учнів; невелика тривалість у часі; відповідність стандартам зображення та звуку. Відео, яке відповідає усім цим параметрам, сприятиме якісному засвоєнню знань. Перегляд відеоматеріалів може здійснюватись на різних етапах заняття: перевірка домашнього завдання; пояснення нового матеріалу; закріплення вивченого матеріалу; перевірка знань у процесі заняття. Презентацію відеоматеріалів варто проводити в чотири етапи: «підготовка»; «етап перегляду»; «робота з відеоматеріалом»; «етап використання відеоматеріалу в комунікативній ситуації».

При використанні відеоматеріалу необхідно дотримуватися певних правил [2]: відповідність щодо рівню знань учнів; наочність має бути не надмірна, слід вчасно її застосовувати; забезпечити видимість відео для всіх учнів в класі; необхідно чітко виділяти головне, істотне; детально продумувати пояснення, які надаються в ході демонстрації відеоматеріалу; демонстрований відеоматеріал повинен бути точно узгоджений з досліджуваним навчальним матеріалом, відповідати тому, що вивчається. Дотримуючись цих правил учитель може досягти з учнями гарних результатів у вигляді якісно засвоєних знань.

Однією з важливих проблем відеоперегляду навчального матеріалу є побудова завдань до нього. У структурі відеозаняття можна виділити 3 етапи: етап підготовки до перегляду (переддемонстраційний), етап показу відеофільму (демонстраційний) і етап після перегляду (післядемонстраційний) [3]. Метою першого етапу є заохотити та підготувати учня до перегляду відео; актуалізувати знання, які наявні у відеофільмі. До типових завдань можна віднести наступні: створення асоціограм;

обговорення теми на іноземній або ж рідній мові; читання і обговорення подібних текстів; висунення гіпотез щодо подій у відеофільмі; встановлення правильного ходу подій; робота з картками, щоб подолати певні труднощі; подолання фонетичних труднощів .

Наступний етап – перегляд фільму. Однакова інформація сприймається по-різному учнями, адже це залежить від віку, розвитку та індивідуальних особливостей. На цьому етапі необхідно використовувати наступні завдання: вибрати правильний варіант відповіді; позначити правильну відповідь; співвіднести інформацію за допомогою стрілок.

Метою другого разу перегляду відео є більш детальне розуміння тексту. На думку вчених, необхідно виконувати такі завдання : заповнення пропусків у тексті; занесення інформації в таблицю; розставлення подій у правильній послідовності[3].

Ціллю третього етапу є контроль розуміння відео та подальша робота з текстом щодо розвитку умінь говоріння та письма, удосконалення репродуктивних та продуктивних навичок. Доцільним буде використання креативних вправ, під час виконання яких, учні зможуть продемонструвати свої знання та розширити свій лексичний запас, навчаються висловлювати свою думку щодо почутого. На даному етапі роботи важливо заохотити учня щодо подальшої активності на уроці [3].

Для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів середньої школи вдалимими будуть відеоматеріали від програми „Deutschlabor“. Якщо в учнів виникають проблеми зі сприйняттям аудіо або відео, то можна використати канал „Deutsche Welle“, адже там є відео/аудіо зі сповільненим звуком та субтитрами, які допоможуть учням брати активну участь у роботі на уроці.

Використання відео на уроках іноземної мови при формуванні іншомовної комунікативної компетентності учнів основної школи дозволяє індивідуалізувати процес навчання, інтенсифікувати самостійну роботу школярів, забезпечує розширення кругозору та двостороннє спілкування,

надає можливість створення штучного іншомовного середовища в будь-який час навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ua/%d0%9d%d0%be%d0%b2%d0%b8%d0%bd%d0%b8%202016/12/05/konczepczyia.pdf> ;
2. Соловова, Є. М. Використання відео на уроках іноземної мови / Є. М.Соловова // ELT NEWS & VIEWS. - 2003. - № 1. - С.2-5.
3. Brandi Marie-Luise. Video im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 13.Goethe-Institut. München: Langenscheidt, 2003. 192 s.
4. Hymes D. On Communicative Competence. – Philadelphia, 1971. – 174 p.

Тимошенко Наталія

викладач

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МАРКЕТИНГУ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Грамматичні правила, структура, та форми відіграють важливу роль в письмовій та усній комунікації. Володіння граматиною забезпечує правильну побудову речення. Саме уміння, без помилок, поєднувати слова, змінювати словосполучення в залежності від контексту є однією з найважливіших умов використання мови при спілкуванні. Навіть складні структури в мовленні співрозмовника людина зможе зрозуміти, якщо вона володіє грамматичною компетенцією. При недостатній компетенції, це може стати перешкодою для розуміння суті висловлювання. Володіти граматиною означає мати знання про форму, значення, вживання, мовленнєву функцію грамматичного явища, а також мати відповідні навички і уміння у всіх видах мовлення та реалізації іншомовної комунікативної компетенції.

Об'єктом нашого дослідження є імперативні речення, предметом є їхні структурні особливості. Актуальність дослідження спрямована на формування грамматичної компетенції у студентів спеціальності "Маркетинг", а саме структури імперативного речення. Мета дослідження полягає у визначенні структурних особливостей імперативного речення.

В сучасній англійській мові основними комунікативними типами речень є розповідне, питальне, наказове та окличне. Основні цілі цих речень є: повідомлення про якийсь факт дійсності, подію, явище, і т.д.; спонукання слухача (читача) до відповіді, пов'язаної зі змістом даного речення; та спонукання слухача до якоїсь дії.

Характеризуючи імператив як окремий синтаксичний клас, необхідно вирізняти функції від структури, розглядаючи елементи останньої як незалежні, структурні (синтаксичні) особливості типу клаузи. Так, наприклад, імперативи зазвичай вживаються як накази, а декларативи – як ствердження.

В нашому дослідженні ми розглянемо структурні особливості імператива. Оскільки наказове речення виражає спонукальну дію, то основною структурною особливістю його є те, що підмет цього речення є семантично передбаченим та не обов'язковим. Отже, вони можуть використовуватися з лексичним підметом або без нього:

(1) *You be more careful!*

(2) *Be more careful!*

Р. Квірк вважає, що відсутній підмет інтуїтивно відновлюється за допомогою форм займенника 2-ої особи однини [6].

Дану думку можна підтвердити тим, що *you* могло з'являтися у *tag*-запитаннях, появою зворотніх займенників *yourself* та *yourselves* або використання присвійного займенника *your*.

На противагу реченням із нульовим або прихованим підметом, в англійській мові виділяють також імперативні речення, які мають явний підмет, представлений займенником другої особи (*you*) [2]:

(3) *You say true.*

У ролі лексичного підмета можуть також виступати, наприклад:

1. Квантифікатори (*quantifiers*).

(4) *Nobody move!*

2. Неозначені означальні слова (*indefinites*) (наприклад, *nobody*, *someone*):

(5) *Someone pick up the phone, please, before it drives me mad!*

3. Партитивні (відокремлюючі) вирази (*partitive expressions*).

(6) *The tallest of you sit at the back!*

4. Означені фрази (*definite phrases*).

(7) *Those in the first row stop talking.*

5. Ізольовані іменники в множині (*bare noun plurals*).

(8) *(You) students listen to me!*

6. Власні назви, імена (*proper nouns / names*).

(9) *Kate clean the board and Sarah open the door!*

У вищенаведених прикладах досить легко сплутати наказовий підмет та звертання. Різниця полягає в тому, що підмет завжди передує дієслову, а звертання може бути розташоване на початку, в середині та в кінці речення; звертання, розташоване на початку речення, вимовляється як окрема інтонаційна група і має специфічні інтонаційні особливості вимови.

Звертання, як зауважив Б. Даунінг (Downing 1969) [5], так само, як і наказові підмети перераховані вище, використовуються з метою привернення уваги тих, до кого спрямоване звернення. Однак для звертання характерним буде особлива інтонаційна модель та орфографічне відділення комою.

Таким чином, різниця між звертанням в розповідних реченнях та наказовими підметами полягає в наступному: у випадку використання кличного відмінку в розповідних реченнях без його виділення за допомогою інтонації, речення є граматично невірними. Тобто, звертання обов'язково повинне формувати нову інтонаційну групу.

Як зазначають Р. Браун і А. Гілман [4], численні дослідження присвячені імперативам, але все ж головною проблемою залишається відокремлення граматичного імператива від директивних. В сучасній англійській мові директиви часто виражались за допомогою імперативних конструкцій. У результаті нашого дослідження нам вдалося виділити та проілюструвати такі структури імперативів:

1) імператив у вигляді основного дієслова. Такий тип імператива складається з одного смислового дієслова в наказовому способі та матиме таку схему [V].

(10) *Write!*

2) *Let* + особовий займенник + смислове дієслово (*Let* + personal pronoun + verb) вживається для вираження наказу, дозволу по відношенню до третьої особи:

(11) *Let the dog sleep outside tonight.*

Let належить до маркерів увічливості, тому вживання його в реченні надає ознак прохання імперативу.

To let також використовується з першою особою для вираження пропозиції або спонукання до спільної дії. В такому випадку *to let* використовується в формі *let's*:

(12) *Let's see where we can go tomorrow.*

3) Смислове дієслово + займенник [VS]:

(13) *Drink, servant-monster.*

4) Займенник + смислове дієслово [SV]:

(14) *You just sit down.*

5) Смислове дієслово + додаток [VO]:

(15) *Sing a song.*

6) Смислове дієслово + прислівник [V+Adv]:

(16) *Be quiet*

Речення з V + S порядком слів займають домінуюче положення в синтаксичній парадигмі, тоді як структура S + V знаходиться на її периферії. Якщо спонукальне речення виділяється як самостійна одиниця, а не як трансформ розповідного речення, то необхідно визнати порядок основних компонентів двоскладного спонукального речення V + S нормою. Відхиленням від норми можна вважати S + V порядок основних елементів, що розвився, на наш погляд, у спонукальному реченні за аналогією з розповідним реченням, однак специфіка дієслова-предиката – його форма і семантика – зумовила стабілізацію особливого порядку слів, що став диференційною ознакою спонукального речення. Дане положення дозволяє уточнити структурну особливість спонукального речення і виокремити його специфічні риси порядку слів. Очевидно, думка про те, що порядок слів у

спонукальному реченні із займенником-підметом у своїй структурі інвертований (V + S) не знаходить підтвердження в процесі дослідження спонукального речення як структурно-автономної одиниці серед інших типів речення. Ми вважаємо, що порядок слів виконує граматичну функцію при розмежуванні типів речення і виступає маркером визначеного типу речення [3].

Отже, основними структурно-семантичними характеристиками імперативного речення є функціонування у ньому прихованих та явних підметів. Найбільш вживаними явними підметами зустрічаються іменники у формі множини і партитивні та означені вирази. Наявність прихованих підметів часто супроводжувалося використанням додаткових елементів у реченні, які давали змогу розкрити природу та визначити лексично невиражений підмет. Найбільш вживаним прихованим підметом був займенник другої особи. Ми також дійшли висновку, що в сучасній англійській мові найчастіше зустрічаються такі структури імперативів: V та SV.

Література

1. Зізінська А. П. Синтаксична структура імперативів та особливості їх вживання в історії англійської мови / А. П. Зізінська // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-56-3.1.11>
2. Татуревич Н. С. Поведінка підмета в ранньоновоанглійських імперативних реченнях / Н. С. Татуревич // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2014. – Вип. 2 (74). – С. 233-237
3. Тимошенко Н.С. Особливості функціонування двоскладного спонукального речення в ранньоновоанглійській мові / Н.С. Тимошенко // Всеукраїнська наукова конференція пам'яті доктора філологічних наук, професора Д. І. Квеселевича (1935-2003) "Сучасний стан і перспективи лінгвістичних досліджень та проблеми перекладу". – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. Івана Франка, 2016. – С. 91-96

4. Brown P., Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

5. Downing B. Imperative Clauses in Generative Grammar: studies in honour of Frits beukema, edited by Wim van der Wurff / B. Downing // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://books.google.com.ua/books?id=B7Tfe51fYEC&pg=PA87&lpg=PA87&dq=Downing,+B.+1969.+%E2%80%98Vocatives+and+Thirdperson+Imperatives+in+English&source=bl&ots=Q60XhEo0ux&sig=ljfCsHahoG3irL1y3l1bKyD67eo&hl=ru&sa=X&ei=ost9T_64AsGbOuL0wLMM&sqi=2&ved=0CB8Q6AEwAA#v=onepage&q=Downing%2C%20B.%201969.%20%E2%80%98Vocatives%20and%20Third-person%20Imperatives%20in%20English&f=false

6. Quirk R. A Comprehensive Grammar of the English Language / R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik. – New York: Longman, 1985. – 1779 p.

Електронне видання

Сучасні тенденції професійної іншомовної підготовки студентів ЗВО в
мультикультурному просторі

Матеріали

VIII Всеукраїнського науково-практичного вебінару
з міжнародною участю

2022