

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Житомирський державний університет імені Івана Франка

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ
ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
науково-практичної Інтернет-конференції

30 січня – 6 лютого 2023 року

Житомир-2023

УДК 81'42:82:37.016

А 43

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 28 лютого 2023 року)

Рецензенти:

Климова Катерина, доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри іноземних мов Поліського національного університету.

Калінін Вадим, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з навчально-методичної роботи Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

Могельницька Людмила, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державного університету "Житомирська політехніка".

Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури: Збірник матеріалів науково-практичної Інтернет-конференції / За заг. ред. Папіжук В. О., Григор'євої Т. Ю., Прокопчук Н. Р., Савчук І. І. – Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2023. – 104 с.

Збірник матеріалів науково-практичної Інтернет-конференції містить результати досліджень науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, аспірантів, здобувачів вищої освіти та молодих учених із сучасних напрямків досліджень лінгвістики, міжкультурної комунікації, методики навчання іноземних мов та літературознавства.

Матеріали друкуються в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів.

УДК 81'42:82:37.016

ISBN

© Житомирський державний університет імені Івана Франка

ЗМІСТ

ГИРИН О. В. DETERMINING THE MORPHOLOGICAL CLASS OF A WORD DURING THE AUTOMATIC LANGUAGE PROCESSING	5
ГОРОБЧЕНКО Н. В., ЖИТОМИРСЬКА Є. Є. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО СТАРШОКЛАСНИКА	9
ГОРОБЧЕНКО Н. В., ЧЕВСЬКА С. М. ВПЛИВ МЕДІАРЕСУРСІВ НА ЯКІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	14
ГОРОБЧЕНКО Н. В., ЧЕРНИШ В. Г. РОЛЬ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	19
ГРИГОР'ЄВА Т. Ю., ШИМАНСЬКА С. В. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	24
ЖУКОВСЬКА В. В., МАРТИНЧУК К. Р. МОВНОСТИЛІСТИЧНА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПЕРСОНАЖУ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ “КВІТИ ДЛЯ ЕЛДЖЕРНОНА” Д. КІЗА)	29
ЗЕМБИЦЬКА М. В. STUDENTS' PREFERENCES FOR ORAL CORRECTIVE FEEDBACK IN EFL CLASSROOMS	35
КАЛІНІНА Л. В., ПРОКОПЧУК Н. Р. ЕЛЕКТРОННА НАОЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО В УМОВАХ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ	41
КОВАЛЬ Д. В. ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕДІЙНОГО ДИСКУРСУ	46
КУЗЬМЕНКО О. Ю., ПИЛЯВЕЦЬ Л. В. СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З ГАСТРОНОМІЧНИМ КОМПОНЕНТОМ У ДИСКУРСІ БРИТАНСЬКОЇ ПРЕСИ	54
МАГДЮК О. В. МІСЦЕ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ	59
МАЛЬЧЕНКО М. С., ЛІПСОВЕЦЬКА О. М. СУЧАСНІ ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	65
ПАПЖУК В. О., ЛІСОВА Ю. О. РОЛЬ ПРАКТИКИ В ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	72

РОГУЛЬСЬКА О. О., АТАМАНЧУК З. О. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	76
САВЧУК І. І. PREVENTING COMMUNICATIVE DEVIATIONS IN MULTICULTURAL EDUCATION PROCESS AS THE REFLECTION OF COGNITIVE FLEXIBILITY	83
СВИРИДЕНКО І. М., ЖЕЛІЗКО Д. О. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	88
ШАРАПА М. В. ОСНОВНІ ЗАСАДИ ЕТНОЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОБРЯДОВИХ ТЕКСТІВ У СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ РОБОТАХ	93
ЩЕРБА Н. С. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПЛАТФОРМИ PERUSALL У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	98

Determining the Morphological Class of a Word during the Automatic Language Processing

Natural language processing (NLP) has become an indispensable part of everyday life and currently remains an important tool. It helps people in many scientific and public areas such as information retrieval, machine translation, speech synthesis and recognition, etc.

Research of N. Chomsky (syntactic structures) [2; 3], J. Backus (syntax of formal languages), J. Nivre (dependency grammar) [8], D. Yurafsky, J. Martin (NLP) [4; 5; 6] has contributed significantly to the development of automatic syntactic analysis of natural language texts.

Currently, automatic word processing is used to solve a variety of tasks, many of which every person deals with on a daily basis. The simpler ones include spell checking and autocorrection, spam filtering, and automatic translation of small text fragments. There are also more complex tasks: finding relevant answers to queries, full-fledged machine translation of large texts, anti-plagiarism systems, analysis of the text style, determining the subject of a text, composing an annotation of the document, automatic abstracting and simplification of the text, construction of recommendation systems that would work with large arrays of unstructured data etc.

An important stage in the automatic text processing is automatic syntactic analysis, which is impossible without morphological analysis. The fact is that today there is no such language part classification that could satisfy researchers, and the final criteria for the distribution of words by parts of speech have not yet been established, the number of parts of speech is not a constant unit. Therefore the difficulty of classifying words by parts of speech in the process of automatic syntactic analysis determines the *relevance* of the work.

The *object* of research is the process of automatic syntactic analysis, and the *scope* is methods determining the morphological class of a word in the process of automatic syntactic analysis.

The *aim* of the paper is to study the peculiarities of determining the morphological class of a word in the process of automatic syntactic analysis.

Various models of NLP processes and effective algorithms for presenting natural language text arrays have been created to automatize the stages of analysis/synthesis of natural language texts. Traditionally, linguistic analysis of arrays of natural language texts is presented as a sequence of processes of morphological, syntactic and semantic analysis/synthesis. Appropriate models, methods and algorithms have been created for each process: focused on specific groups of languages (analysis of lexical morphology), namely system grammars of Holliday, grammars of Noam

Chomsky [2; 3], extended networks of transitions (sentence syntax); classical semantic networks and Minsky frame models (text semantics). Significant contributions to the development of automatic syntactic analysis of natural language texts were also made by John Backus (syntax of formal languages), Joachim Nivre (dependency grammar) [8], Daniel Yurafsky and James H. Martin (NLP) [4; 5; 6].

Natural language text arrays of data in oral and written form are the main means of presenting and storing information. Therefore, the effectiveness of using IT depends to a large extent on solving the problem inherent of NLP automatic systems, the ultimate goal of which is to recognize their content. In NLP, two levels are distinguished depending on the depth and complexity of the processing process: formal (transformation of text fragments without referring to the analysis of its semantics) and content (semantic recognition of individual elements and logical-semantic relations between them to present the semantics of the message).

The first level (formal processing) is the basis of all existing IT in the operating NLP systems, and the second level is a field for theoretical and experimental research of automatic semantic analysis. A mandatory component of the linguistic support of any NLP system is automatic morphological analysis (AMA), or parsing, the tasks of which include: to determine the place for every information unit of the text in the morphological system of the corresponding language; to identify word forms of a lexeme. Morphological analysis is present at all stages of text analysis, because neither morphemic, nor syntactic, nor semantic analysis can do without the definition of parts of speech. With automatic syntactic analysis, only if lexical-grammatical and grammatical information is available to each word form, it is possible to syntactically bind word forms in a sentence.

As a result of AMA, codes of parts of speech and meanings of grammatical categories (gender, number, case, aspect, tense, person, etc.) are assigned to each word form of the text. The nature of this information, its scope, and the methods used to establish morphological information depend on the purpose of the research within which the AMA is carried out, on the orientation to the nature of the analyzed texts. At the level of formal text analysis, morphological information provides computer access to content mediated through the correlation of content units with expression units. Morphological features of text units should become a tool for researching the relationship between vocabulary and grammar (i.e. lexical and grammatical semantics), between its use in speech, between paradigmatics (considering grammatical forms of declinable words) and syntagmatics (linear relationships of words, combinability in the text). The function of just such a link between language levels is possible only after allocation of a text information unit into a certain morphological class, or a part of speech .

As a matter of fact, AMA is present in all types of text analysis, since none of them can go without the analysis of word forms, determination of whether a word belongs to a grammatical class. The linguistic explanation for this is the objectively existing close connection between the lexical and grammatical meanings of language units, as well as between the systems of paradigmatic and syntagmatic relations. Morphological information provides the analyzing computer program with access to

the content of the text, since until now the only real way of automatic analysis of the lexical semantics remains the indirect way through its correlation with the formal (morphological) units.

So, it can be stated that the grammatical (morphological) meaning should be understood as the meaning abstracted as a result of the mandatory distinction of at least two identical, constantly repeated signs of a large number of specific words with their inherent lexical meanings.

Thanks to computer analysis, which performs various complex mathematical calculations, there are currently a large number of speech processing systems aimed at various language levels. The quality of such processes depends on the research models created for this or that language, since the program needs to be trained precisely on formal structured data.

But before the parser can analyze a sentence, it needs to be given information about each word in the sentence. For example, to parse the sentence *The girl is the coordinator of the project*, the parser has to “know” that *the girl* is a singular noun in the Nominative case, the verb is in the third person singular form, *of the project* is a singular noun in the genitive case (according to the extended case theory), etc. Such information can be obtained from a digital dictionary that just lists all word forms with their part-language affiliation and inflectional categorial information, such as number and tense.

Moreover, words can consist of a root (which carries the main dictionary meaning) and one or more affixes that contain grammatical information. For example: *Cats walk smoothly* – *cat+N+PL walk+V+PresIndef smooth+Adj+Adv*
Affix.

Morphological parsing is the problem of extracting the deep lexical form from the surface form (for speech processing it includes the definition of word boundaries.) We must also consider: analytical forms (for example, *will write* , *has gone*), systematic rules (for example exceptions in plural forms, suppletivity etc.).

English, like many other languages, has a complex and productive derivational morphology. For example, such derived forms as *accept, receipt, succcept, decept*, etc., come from the root *cept*, which does not occur as an unbound morpheme. It is close to impossible to list in the dictionary all derived forms (including new terms or stylistically colored made-up words or nonce-words) that may occur in a natural text.

We propose a parsing pattern which is based on the analysis of the affixes of word forms. It will include an algorithm for a text in which each word usage is assigned a code of a grammatical class (part of speech) and a grammatical subclass (gender, number, case, person, tense).

The algorithm accounts for several partial issues, which are solved in the following sequence:

- detection of affix and its separation from the base of the word;
- detection of a root morpheme and/or its allomorphs, if any;
- combining all forms of the word into one group (paradigm);
- selection or reconstruction of the dictionary form of the word.

Since each grammatical class of words that has a word change has its own

peculiarities of form formation and combining forms into paradigms, it is advisable to provide the number of blocks in the algorithm that corresponds to the number of grammatical classes characterized by word change. According to the accepted list of grammatical classes of words, the following blocks are distinguished:

- compilation of paradigms of nominatives (nouns, gerunds, personal pronouns);
- compilation of paradigms of attributive classes (adjectives, participles, ordinal numerals, possessive and demonstrative pronouns);
- compilation of verb paradigms;
- compilation of adverbial paradigms (abbreviated forms of adjectives and adverbs);
- compilation of pronominal paradigms;
- compilation of quantitative numeral paradigms;
- list of variable forms of prepositions.
- list of variable forms of conjunctions.
- list of variable forms of exclamations and particles.

So, in order to build a morphological analyzer, we will need the following:

1. dictionary: a list of bases and affixes, together with basic information about them (whether this base is a noun or a verb, etc.);
2. morphotactics: a model of the order of morphemes in a word that explains which classes of morphemes can follow other classes within a word. For example, there is a rule that a plurality morpheme follows a noun rather than precedes it;
3. orthographic rules: this will include spelling rules, that are used to indicate changes that occur in a word, usually when combining two morphemes (for example, $y > ie$, the spelling rule which explains why *city* + *-s* > *cities*, not *citys*).

Conclusion. A mandatory component of the linguistic support of any NLP system is automatic morphological analysis, the tasks of which include: determining the place of textual information units in the morphological system of the corresponding language; identification of word forms of one lexeme.

As a result of the work of AMA, codes of parts of speech and meanings of grammatical categories (gender, number, case, aspect, tense, person, etc.) are assigned to each word form of the text. The nature of this information, its scope, and the methods used to establish morphological information depend on the purpose of the research within which the AMA is carried out. It has to take into consideration the nature of the analyzed texts. Morphological analysis is present at all stages of text analysis, because neither morpheme, nor syntactic, nor semantic analysis can do without the definition of parts of speech. With automatic syntactic analysis, only if lexical-grammatical and grammatical information is available for each word form, it is possible to syntactically bind word forms in a sentence. At the level of formal text analysis, morphological information provides computer access to content, derived from the correlation of content units with formal units. Morphological features of text units should become a tool for researching the relationship between vocabulary and grammar, between its use in speech, between paradigmatics (consideration of case forms of declinable words) and syntagmatics (linear relationships of words, combinability in the text), which altogether constitutes a vast field for *further*

REFERENCES

1. British National Corpus URL: <https://www.english-corpora.org/> (reference date: January 25, 2023)
2. Chomsky N. Formal properties of grammars. Wiley : Handbook of Mathematical Psychology, 1963. 2, Ch. 12. P. 323–418.
3. Chomsky N., Miller G.A. Introduction to the formal analysis of natural languages. Wiley : Handbook of Mathematical Psychology, 1963. 2, Ch. 12. P. 269–322.
4. Jurafsky, D., Martin J. H.. Speech and Language Processing: An introduction to speech recognition, computational linguistics and natural language processing. Prentice Hall, 2006.
5. Jurafsky D. From Languages to Information. Stanford, 2020. URL: https://web.stanford.edu/class/cs124/lec/Information_Extraction_and_Named_Entity_Recognition.pdf.
6. Jurafsky D. Speech and Language Processing. Prentice Hall, 2008.
7. Natural Language Processing (NLP) IBM Cloud Education, 2020. URL : https://www.ibm.com/cloud/learn/natural-language-processing?mhsrc=ibmsearch_a&mhq=nlp (reference date: January 25, 2023)
8. Nivre J., Hall J., Nilsson J. Maltparser: A language-independent system for data-driven dependency parsing. Natural Language Engineering, 2007. 13:95. P. 135.

УДК 373.5.091:613.955

Наталія ГОРОБЧЕНКО

канд. пед. наук, доцент

*Житомирський державний
університет імені Івана Франка*

Євгенія ЖИТОМИРСЬКА

магістрантка

*Житомирський державний
університет імені Івана Франка*

Особливості формування комунікативної компетентності сучасного старшокласника

Постановка проблеми. Одна з найважливіших проблем сьогодення в організації навчального середовища – питання формування комунікативної компетентності школярів. Для старшокласників спілкування є невід’ємною частиною, оскільки в подальшому житті комунікативна компетентність буде

відігравати основну роль, допомагаючи їм у професійній підготовці й трудовій діяльності. Саме вона займає провідне місце в складі ключових компетентностей вимог Нової української школи (НУШ) [1: 6].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій.: Комунікативна компетентність вивчається багатьма дослідниками, такими як М. Swain, М. Canale, S. Moirand, Н. П. Головіна, І. Ф. Ухванова-Шмигова, Л. П. Капліч, О. І. Кучеренко та ін.. Варто зазначити, що поняття «комунікативні вміння» досліджували: Ф. Бацевич, А. Буднік, О. Кучерява, О. Ізмайлова, В. Красних, О. Кубрякова, К. Кусько, М. Макаров, К. Сєдов, О. Селіванова, V. Cheeranach, J. Lefsted, G. Weiter та ін.

Мета дослідження. Проаналізувати основну мету навчання іноземних мов (ІМ), а саме – особливості формування та розвитку комунікативної компетентності школярів та навчання практичного оволодіння ІМ в умовах НУШ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метою сучасної школи є сформувати особистість з високим рівнем розвинутої мовленнєвої компетентності, здатної до активного спілкування в усіх сферах сучасного життя [4: 6]. Слідом за Ніколаєвої С., зазначимо, що цілі навчання ІМ включають в себе чотири аспекти:

1) *навчальний практичний аспект.* Учні опановують ІМ, як засіб спілкування і мають володіти чотирма видами мовленнєвої діяльності: говоріння і письмо (продуктивні види мовленнєвої діяльності); аудіювання і читання (рецептивні види мовленнєвої діяльності); учні так само опановують три мовні аспекти: лексику, фонетику, граматику.

2) *виховний аспект.* Передбачає розвиток моральності, формування світоглядів, відповідальності за свої вчинки і все, що відбувається навколо.

3) *освітній аспект.* Включає в себе знання про повсякденність і високу культуру країни мови, що вивчається, знання про країну мови, про подібність і відмінності ІМ з рідною.

4) *розвиваючий аспект.* Забезпечує розвиток мовної здогадки, логіки, пам'яті, вміння спілкуватися, вчитися; розвиток таких рис характеру, як працьовитість і цілеспрямованість [6].

Проаналізувавши зазначені аспекти, можна зробити висновок, що в даний час у процесі навчання ІМ виділяється основне завдання – це навчити учня спілкуватися ІМ, будувати і продумувати логічно свій текст/дискурс і здійснювати комунікативний акт, тобто необхідно знати певні кроки й оперувати ними на практиці для того, щоб розвивати комунікативну компетентність, а саме:

- висловлювання має бути інформативним (правило якості);
- висловлювання має бути по суті (правило відносин);
- висловлювання має бути ясним, не двозначним і впорядкованим.

В свою чергу, щоб розвивати комунікативну компетентність, потрібно знати, що ж таке комунікація. Як зазначає Климова К., «комунікація – специфічний вид діяльності, змістом якого є обмін інформацією між членами одного

мовного суспільства для досягнення взаємин і взаємодії» [1: 49]. В свою чергу, психологиня Петровська А. говорить, що «комунікація – смисловий аспект соціальної взаємодії. Оскільки будь-яка індивідуальна дія здійснюється в умовах прямих або непрямих відносин з іншими людьми, вона включає комунікативний аспект» [2: 179]. Ми вважаємо, що комунікація – це специфічний вид мовленнєвої діяльності, який має свою спрямованість: навчання з метою розвитку комунікативної компетентності на уроках ІМ.

Зазначимо, що в поняття компетентність входить набір навичок, знань і відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Компетентність ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не обмежується, охоплюючи особистісне ставлення людини до них, а також її досвід, який дає змогу ці знання «вплести» в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, в якій вона зможе їх застосувати [6: 245].

Знання, вміння та здібності виступають основою комунікативної компетентності, вони передбачають успішність в комунікативній діяльності. Саме комунікативна компетентність особистості характеризується багатомірністю і може розглядатися, як більш високий рівень комунікативного розвитку, під час, якого новоутворення мають особистісний характер, а також визначає особливості суб'єктної позиції в майбутній діяльності.

Висока культура спілкування полягає не лише у використанні норм літературної мови та бездоганному дотриманні стандартів. Вона залежить також від уміння користуватися всіма багатствами мови, її можливостями, від здатності брати до уваги, що з ким, де, коли, для чого говорити, тобто враховувати мовленнєву ситуацію. Розумові здібності, сила волі, ерудиція, працездатність, тощо можуть не приносити бажаних результатів, якщо людина не вміє належно спілкуватися, а й навпаки, саме досконале спілкування спроможне стати ключем до успіху в суспільстві.

У Рекомендаціях Ради Європи [5] та в Програмі для загальних закладів середньої освіти (ЗЗСО) з ІМ [5] комунікативна компетентність визначається, як володіння сукупністю мовних, мовленнєвих, соціокультурних норм мови, що вивчається, а також навчально-пізнавальними і компенсаторними вміннями, що дозволяють випускнику ЗЗСО здійснювати міжкультурну комунікацію та вирішувати поставлені перед ним комунікативні, освітні, пізнавальні та інші задачі [4: 6].

За Рекомендаціями Ради Європи учні старшої школи мають досягнути Просунутого Рубіжного рівня В1+, що відповідає за специфікацією рівню „незалежного користувача". Він, мабуть, має більше категорій завдяки двом характерним рисам, зокрема:

- здатність підтримувати інтеракцію та висловлюватися про те, чого хочеш у цілому ряді контекстів, наприклад: підтримувати головні пункти дискусії за умови, коли мовлення чітке та нормативне; висловлювати або формулювати у внутрішньому мовленні власні погляди та думки у неформальній бесіді з

друзями; сприймати звертання, в яких пояснюються прохання та проблеми; давати конкретну інформацію, необхідну під час інтерв'ю/консультації тощо;

- здатність гнучко справлятися з проблемами у повсякденному житті, наприклад: зорієнтуватися у незвичних ситуаціях в громадському транспорті; діяти у більшості ситуацій, які виникають при підготовці до подорожі, через туристичного агента або під час самої подорожі; описувати, як що-небудь зробити, даючи детальні інструкції і т.д. [6: 73].

Зважаючи на те, що компетентність розглядається, як володіння певними знаннями [1], і що це здатність даної особи проводити певний вид роботи та в якій достатній запас знань для винесення обґрунтованого судження з якого-небудь питання, ми зупинимося на специфіці цього поняття. Зимня І. вважає, що «всі компетентності соціальні в широкому сенсі слова, бо вони виробляються, формуються в соціумі [4]. Вони соціальні за своїм змістом, вони проявляються в цьому соціумі». З метою конкретизації класифікованих ключових компетентностей вона виділяє соціальні компетентності у вузькому сенсі слова, тобто саме ті, які більшою мірою характеризують взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми, а саме: компетентність здоров'язбереження, громадянськості, інформаційно-технологічну, спілкування і компетентність соціальної взаємодії [1: 96].

У такий спосіб, комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективного розв'язання фахових завдань, а саме: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, навичок, умінь, яка певним чином пов'язана з цілісністю особистості.

Згідно з характеристики комунікативної компетентності була визначена її структура, яка включає такі вміння:

- презентаційні (вміти представити себе усно і письмово, написати анкету, заяву, резюме, лист, привітання);
- PR (вміти представляти свій клас, школу, країну в ситуаціях міжкультурного спілкування, в режимі діалогу культур, використовувати для цього знання ІМ);
- дипломатичні (володіти способами взаємодії з оточуючими і віддаленими людьми та подіями; виступати з усним повідомленням, вміти поставити запитання, коректно вести навчальний діалог);
- мовні (володіти різними видами мовленнєвої діяльності (монолог, діалог, читання, письмо), лінгвістичною і мовною компетентностями);
- діалогові (володіти способами спільної діяльності в групі, прийомами дій в ситуаціях спілкування; вміннями шукати і знаходити компроміси);
- етнотолерантності (мати позитивні навички спілкування в полікультурному, поліетнічному і багатоконфесійній суспільстві, засновані на знанні історичних коренів і традицій різних національних спільнот і соціальних груп) [4: 6].

Процес навчання ІМ покликаний розвинути комунікативну компетентність в учнів старших класів, тобто здатність брати участь в безпосередньому і опосередкованому діалозі культур, удосконалюватися в ІМ та використовувати її для поглиблення своїх знань у різних областях науки, техніки і суспільного життя. Зміна життєвої соціально-психологічної ситуації розвитку в

підлітковому віці обумовлено появою нових, підвищених вимог до інтелекту і поведінки підлітків з боку дорослих. Виникають нові особливості розвитку сприйняття, уваги та уваги в даний віковий період. Визначається зміна провідних видів діяльності, розвиток самосвідомості, самоуправління та самоконтролю. Що стосується розвитку загальних і спеціальних здібностей, то тут необхідно зазначити значення основних видів провідної діяльності: навчання, спілкування і праці. Дані види провідної діяльності і підштовхують учителя ІМ на розвиток комунікативної компетентності [2: 58].

Критеріями сформованості комунікативної компетентності визначено лінгвістичну готовність (показники: мовленнєва активність, лексичний запас, мовленнєва і стилістична грамотність), психологічна готовність (показники: пізнавальна активність, коло інтересів, наявність внутрішньої мотивації до розвитку комунікативних здібностей), соціальна готовність (показники: адекватність сприйняття нової ситуації, рівень мобільності до зовнішніх умов, вступ у соціальні контакти). За даними критеріями та їх показниками визначають рівні (високий, середній, низький) сформованості комунікативної компетентності, яка передбачає реалізацію здатності творчо застосовувати здобуті знання у нестандартних ситуаціях спілкування та з різними людьми; чітко висловлювати і аргументовано обстоювати свої думки; цивілізовано вести дискусії; самостійно володіти формами і засобами спілкування; одержувати, використовувати, творчо переосмислювати і наочно подавати інформацію; установлювати, підтримувати і розвивати взаємовідносини з партнерами, обмінюватись ідеями та інформацією, впливати на хід подій і стан речей, висловлювати коментарі [2: 103].

Висновки. Отже, у старших класах навчання ІМ має сприяти розвитку іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечує використання ІМ у ситуаціях офіційного та неофіційного спілкування у навчальній, побутовій, культурній, адміністративній, професійній сферах комунікативної взаємодії. При цьому в центрі уваги має бути розвиток культури усного та писемного мовлення ІМ, поглиблення культурознавчих знань про спосіб і стиль життя в країнах мов, що вивчаються.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. 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. Київ, НПУ, 2021. С.100-103.
2. Гриценко О.І. Культурний простір і національна культура: теоретичне осмислення та практичне формування. Київ: Інститут культурології національної Академії мистецтв України, 2019. 258с.
3. І. Ю. Гусленко. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов»: для студентів 5 курсу ф-ту «Референт-перекладач. Харків: Вид-во НУА, 2018. 64 с.

4. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. Міністерство освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення 16.01.2023).
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf (дата звернення: 10.01.2023).
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

УДК 37.01 (075)

Наталія ГОРОБЧЕНКО

канд. пед. наук, доцентка

*Житомирський державний
університет імені Івана Франка*

Серафима ЧЕВСЬКА

магістрантка

*Житомирський державний
університет імені Івана Франка*

Вплив медіаресурсів на якість освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти

Постановка проблеми. Зважаючи на останні події ХХІ сторіччя (пандемію, військовий стан в Україні), не тільки весь світ, але й Україна були вимушені запровадити використання медіа джерел під час дистанційного навчання у короткий час та максимально ефективно. Аби сприяти впровадженню медіазасобів у навчальному процесі, необхідно усвідомлювати необхідність, можливості та масштаби впливу вмілого використання медіа на якість навчального процесу та розвиток учнів, переваги та застереження у використанні засобів медіа в освітніх процесах. Кількість та можливості мультимедіа зростатимуть, а отже і невпинний інтерес педагогів-практиків до пошуку шляхів ефективного використання інформаційних технологій як засобу розвитку пізнавальної активності учнів не втрачатиме своєї актуальності та потребує нових досліджень.

Сьогодні ми всі знаходимося під впливом потужного потоку нової інформації, реклами, застосування комп'ютерних технологій, діти піддаються

все активнішому впливу соціальних мереж, комп'ютерних ігор, що має вплив на її виховання та сприйняття ними навколишнього світу. Так як у перспективі неможливо уявити світ без медіа, все гостріше постає питання вмілого використання мультимедіа у збагаченні навчально-виховного процесу у сучасній школі та системи освіти в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зі швидким зростанням перспектив використання широкого діапазону сучасних засобів медіа у світі, у психолого-педагогічній науці тема використання медіа розпочала та продовжує активно набувати своєї популярності серед вітчизняних та зарубіжних науковців, про що свідчать численні праці дослідників В. Агеєва, В. Бикова, А. Васюра, А. Єршова, П. Ждановича, К. Кастро, Г. Кедровича, Г. Клеймана, К. Коліна, П. Піндера, Н. Роберта, Р. Селезньова, Т. Сергеева та ін. []. Натомість із-поміж широкого кола робіт варто відзначити наукові доробки Г. Саломона, П. Коуена, Д. Віллінгема, Дж. Бренсфорда, А. Брауна, Р. Кокінга й ін. [2;3;4;5;7;8;9], які наголошують на необхідності використання медіа як інструментів кращого розуміння й засвоєння матеріалу та присвятили свою наукову діяльність розвиткові якості процесу навчання та засвоєнню навчального матеріалу.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті позитивних аспектів використання медіа на уроці, якість викладання та засвоєння матеріалу учнями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Медіа – це засоби передавання, зберігання та відтворення інформації, призначені для її донесення крізь просторові, часові чи інші перепони. В широкому розумінні будь-яка знакова система, зафіксована в певній формі, є медіа, наприклад, усна мова, зображення чи друкований текст. Проте, зазвичай, під медіа розуміються технічні засоби та канали комунікації, такі як інтернет, телебачення, радіо, поширення зовнішніх носіїв інформації, хмарні сховища, що формують особливе середовище комунікації. Електронні медіа, що послуговуються комп'ютерними та мережними технологіями, виділяють у «нові медіа» [1].

Згідно з Концепцією мовної освіти 12-річної школи: «Інформаційні освітні технології відкривають небачені раніше перспективи індивідуалізації навчання і підвищення його ефективності [6]. Саме завдяки цим технологіям учень позбувається механічної й рутинної роботи в процесі навчання, може організовувати власну пізнавальну діяльність на оптимальному рівні складності, набуває неоціненного досвіду орієнтуватися в неосяжному масиві інформації, що забезпечить необхідну підготовку для життєдіяльності в інформаційному суспільстві» [7]. Задля вдалого застосування медійних інструментів на уроці, педагог має розуміти важливість та ціль їх використання, сферу їх впливу. Медіа можна використовувати практично в будь-якій дисципліні для покращення навчання, як на уроці, так і для позакласних заходів. Короткі фільми та телевізійні ролики, письмові статті та публікації в блогах можна переглядати, щоб підкріпити концепції та розпалити дискусію. Пісні та музичні відео, особливо якщо тексти пісень доступні, можна використовувати так само ефективно.

Педагоги досліджують вплив медіа на навчання принаймні з 1912 року, коли американський психолог Едвард Торндайк рекомендував малюнки як інструмент для економії витрат часу та зусиль педагогом при підготовці навчального матеріалу [9].

Г. Саломон один з перших, хто зміг у своїх дослідженнях довести вплив медіа на навчання дітей, завдяки якому люди легше засвоюють абстрактні, нові поняття, коли вони представлені як у вербальній, так і у візуальній формі [3]. Він доводить, що застосування мультимедійних технологій вимагає та культивує різні репрезентативні навички та розумові операції.

Згідно П.Коуен та його чисельним емпіричним дослідженням, візуальні медіа роблять сприймання інформації більш доступними для людини, ніж текстові медіа, і сприяють глибшому її засвоєнню [4]. Такої ж думки щодо когнітивної ефективності можна знайти в кількох дослідженнях Самуала Мусаві та його колег [5] та дослідження Річарда Е. Майєра [6]. Дослідники надали докази того, що представлення нових і складних наукових концепцій учням як у слуховому, так і в візуальному символічному режимах призводить до більш ефективного (швидшого, легшого) навчання, ніж інформація, подана в будь-якому окремому режимі для учнів з високою візуальною здібністю під час опанування незнайомого матеріалу. Дослідники пояснюють свої висновки тим, що свідомий людський розум підтримується як слуховими, так і візуальними «буферами», які спеціалізуються на зберіганні різних символічних представлень інформації. Свідоме обмірковування інформації, яку потрібно засвоїти або використати для розв'язання проблем, можливо утримувати в пам'яті лише ненадовго (приблизно шість-вісім секунд), якщо людина не повторить її. Надання інформаційного вмісту у двох різних модальностях (візуальному та слуховому) очевидно призводить до зберігання у двох різних сенсорних буферах пам'яті, що збільшує тривалість і якість інформації, доступної для учнів, поки вони розумово обробляють інформацію. Таким чином, надання ключової навчальної інформації як у зображуваний, так і у звуковій (оповідній) формі може збільшити тривалість «часу для роздумів» під час навчання для деяких учнів.

Бренсфорд, Браунінг і Кокінг також відзначають вирішальну роль, яку відіграють технології для створення навчальних середовищ, які розширюють можливості засобів односторонньої комунікації, таких як фільми, документальні фільми, телевізійні шоу та музика, на нові сфери, які вимагають інтерактивного навчання, наприклад візуалізації чи створенню учнями власного контенту, групових дискусій або розв'язання тематичних досліджень [8].

Нарешті, Кавано [9], Пінкер [6] і Шварц і Бренсфорд [4] зазначають, що навчальні медіа можуть позитивно впливати на уявлення учнів про науку, що дозволяє їм надавати більш повні та складні пояснення наукових концепцій і генерувати наукові ідеї.

На підставі вище перерахованих досліджень, вважаємо важливим виділити основні позитивні аспекти при використанні мультимедійних технологій.

Переваги використання медіа:

- засоби масової інформації (художні фільми, музичні відео, візуалізації, новини) мають високу здатність продемонструвати складні ідеї за короткий проміжок часу. Це допомагає розвивати кількісні міркування для опису процесів побудови та осмислення контекстуалізованої кількісної інформації;

- медіа пропонують як когнітивний, так і афективний досвід. Це може спровокувати дискусію, оцінку власних цінностей і самооцінку, особливо якщо використане медіа має сильне емоційне наповнення;

- використання медіаджерел допомагає зацікавити учнів в актуальних подіях у світі, які мають культурне значення. Як наслідок, вчителі повинні постійно актуалізувати свій матеріал;

- новини можна використовувати, щоб пов'язати теоретичний матеріал, який викладається в класі, з реальними подіями у світі та країні. Популярні медіа (фільми, музика, YouTube) є звичними для учнів засобами, які допомагають привернути увагу та підтримувати інтерес учнів до теорій і концепцій, що обговорюються та наочно показати теоретичний матеріал на/актуальних практичних прикладах;

- учні мають змогу ефективно розвивати аналітичні навички при перегляді ЗМІ, слухаючи музику або під час перегляду кінофільму з використанням теорій і концепцій, які вони вивчають;

- учні мають можливість розширити свій світогляд, беручи до уваги думки та ідеї із засобів масової інформації, що відрізняються від власних, особливо якщо мультимедіа несе за собою ідеї, що різко відрізняються від ідей суспільства місцевого середовища.

Окрім численних переваг, є також низка застережень, які вчителі повинні мати на увазі під час використання медіа:

- використання медіа вимагає уваги до навчальних цілей курсу, який викладається;

- використання медіа вимагає повного розуміння закону про авторське право;

- використання медіафайлів потребує належної підготовки для їх використання (наприклад, розміщення відео на початку сцени перед заняттям, оцифрування медіафайлів для відтворення на комп'ютері та попереднього переконання, що аудіовізуальне обладнання працює належним чином);

- медійні сцени (наприклад, гумор, драма, терор і мова) можуть відволікати деяких учнів від теорій і концепцій, розгляд яких є метою на уроці;

- використання медіа віднімає час від інших занять у класі. Вчитель має вирішити, чи дані засоби масової інформації висвітлюють свою думку достатньо ефективно, щоб виправдати використання часу заняття. Короткі медіа (зазвичай 10 хвилин або менше) зводять до мінімуму недоцільне використання часу.

Висновки. Отже, аудіовізуальні матеріали з Інтернету дуже корисні при викладанні навчального матеріалу та пропонують багато дидактичних можливостей: створюють уявну реальність перебування безпосередньо учасником ситуації та у прийнятті участі у розв'язанні проблеми; роблять уроки

більш різноманітними; пропонують можливість застосування матеріалу різних рівнів відповідно до підготовки й рівня знань учня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Анджеєвська А. Медіаосвіта для сучасної молоді: Методичні рекомендації для вчителів та студентів педагогічних навчальних закладів / Анна Анджеєвська. – Тернопіль : Вектор, 2015. – 38 с.
2. Беляк О. Особливості розвитку медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс] / Ольга Беляк // Гірська школа українських Карпат. – 2013. – No 8–9. – С. 31–33. – Режим доступу : [file:///C:/Users/admin/Downloads/gsuk_2013_8-9_13%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/gsuk_2013_8-9_13%20(1).pdf)
3. Біницька К. М. Досвід розвитку медіаосвіти в зарубіжних країнах [Електронний ресурс] / Катерина Біницька. – Режим доступу : file:///C:/Users/admin/Downloads/znpu_dpu_2014_1_7.pdf
4. Больц Н. Абетка медіа / Норберт Больц / За загал. ред. В. Ф. Іванова ; Переклад з нім. В. Климченка. – К. : Академія української преси, Центр вільної преси, 2015. – 177 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – С. 370.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/
7. Концепція Нової української школи URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf> (дата звернення 22.12.2022).
8. Янкович О.І. Медіаосвіта в загальноосвітній школі : навчально-методичний посібник / О. Янкович. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. – 160 с.
9. Yankovych O. Organization of Successful Activities as an educational technology of higher pedagogical educational institutions of Ukraine. IJPINT – "International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies". – 2021. – V. 1, No 1. – P. 21–31.

УДК 005:004:81.243
Наталія ГОРОБЧЕНКО
канд. пед. наук, доцент
Житомирський державний
університет імені Івана Франка
Вікторія ЧЕРНИШ
магістрантка
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

Роль сучасних інформаційних технологій на уроках іноземної мови

Постановка проблеми. Навчальний процес з використанням інформаційних технологій є не тільки освітньою інновацією XXI століття, а й головним способом продовжувати навчання в умовах викликів сьогодення. Положення Концепції Нової української школи (НУШ) [3] сприяли залученню та інтеграції інформаційних технологій у навчальний процес та сприяли підтримці основного принципу навчання, а саме розвиток інформаційної компетентності школяра й навчання упродовж життя. Ми вважаємо, що у такому випадку, застосування інформаційних технологій для формування інформаційної комунікативної компетентності (ІКК) покликане не змінювати традиційні методи навчання, а створювати нове середовище, яке буде націленим водночас на формування мовних навичок, навичок навчання протягом життя, що власне є підґрунтям нового підходу в освіті НУШ - безперервного навчання (англ. lifelong learning).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питанням дослідження використання сучасних інформаційних технологій у формуванні іншомовної компетентності на уроках іноземної мови займалися такі науковці, як А. Андреєва, В. Куклева, Є. Лубіна, Н. Пэйн, С. Семерікова, Д. Тракслера, які показують, що в умовах технологічно забезпеченого і грамотно вибудованого дистанційного навчання втрат для учнів може і не бути [1; 2; 4; 5; 7; 8]. В дослідженнях визначено, що заміщення офлайн навчання дистанційним чи змішаним, має таку ж саму ефективність як традиційний формат.

Мета дослідження. Основна ціль навчання іноземних мов – це формування та розвиток комунікативної культури школярів та навчання практичного оволодіння іноземною мовою [1]. Отже, XXI століття вимагає врахування сучасного стану науки та технологій, які дозволяють оптимізувати освітній процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з вимогами НУШ [2: 110] та Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [2:112] основним напрямом мовної освіти є формування так званої мовної особистості, яка здатна швидко орієнтуватись у різноманітних комунікативних ситуаціях та успішно розв'язувати численні комунікативні завдання сьогодення. Зважаючи на таке складне завдання мовної освіти, з'явився неабиякий інтерес до самого

процесу формування комунікативної компетентності, її структури та змісту в умовах нових інформаційно-комунікаційних технологій та Інтернет можливостей. Оскільки навчальний процес сьогодні відбувається не лише у межах шкільного приміщення, а й в режимі онлайн, таке поєднання створює потребу в удосконаленні методів, форм та засобів навчання щодо формування ІКК учнів старшої школи. Застосування сучасних інформаційних технологій відкриває доступ до нових джерел інформації, активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, скорочує час вивчення іноземної мови та виконання домашніх завдань, дає нові можливості для розвитку мовних навичок та формування мовленнєвих умінь в чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

Необхідно зазначити, що сучасні інформаційні технології, значно підвищують ефективність самоосвіти та допомагають реалізувати нові методи та форми навчання. Засади НУШ передбачають, що вчитель має не лише передавати знання, а також сформувати в особистості ключові компетентності НУШ [3], аби сприяти успіху в житті, в кінцевому результаті допомогти учневі стати конкурентоспроможним у суспільстві. Відмітимо, що таку ж мету запроваджували у свій досвід європейські країни вже давно. Як приклад, у «Шкільних законах про освіту» східних земель Німеччини така мета була сформульована ще в 90-х роках, після об'єднання Німеччини. В тих часах, відмічається тенденція до більш практичного спрямування досягнутих знань, а сам навчальний процес був зорієнтований на формування в учнів навчальних та життєвих компетентностей. Також необхідно звернути увагу на вимоги НУШ. Однією з нових вимоги НУШ, яка включає 10 компетентностей НУШ є ІКК, що передбачає опанування основами ІКК для формування вмінь спілкування та грамотного вміння використання засобів ІКК у навчанні та інших життєвих ситуаціях [3]. Також, нова структура школи передбачає використання електронних освітніх ресурсів як засобу формування ІКК учнів [1]. Тому у свою чергу, спілкування на уроках іноземної мови - це вміння усно та письмово передавати певну інформацію (через слухання, говоріння, читання і письмо), а також уміння посередницької діяльності та іншомовного міжкультурного спілкування [2; 8].

Слід зазначити, що все частіше вчителі застосовують на уроках іноземної мови сучасні інтерактивні ресурси, як засіб підвищення ефективності навчання. Використання комп'ютерної техніки є невід'ємним елементом на заняттях з іноземної мови, які б форми навчання не застосовувались в закладі освіти, та може сприяти пробудженню в учнів інтересу до предмета, й привчити їх до самостійного пошуку, аналізу та узагальненню інформації.

Звісно, що у більшості школярів на сьогоднішній день є смартфони і це, зрозуміло, накладає свій відбиток на освітній процес: багато хто прямо на уроках активно виходить у соціальні мережі або ж використовують смартфони при підготовці та складання самостійних та контрольних робіт.

Той факт, що використання гаджетів дозволяє виходити в соціальні мережі безпосередньо на заняттях негативно впливає на процес навчання. Однак ті, хто

дійсно хоче отримати якісні знання потрібно навчитись за призначенням використовувати інноваційні пристрої. Тому необхідне власне бажання та, у деяких випадках, сила волі [7].

Саме за допомогою використання інформаційних технологій можна більш детально ознайомити учнів з культурними цінностями, традиціями та історією народу-носія мови. Для виконання цього завдання велике значення має використання автентичних засобів (малюнок, текст, звукозапис, відеозапис, тощо). Знайомство з життям країни, мова якої вивчається, відбувається через текст та ілюстрації до нього, документальний відеофільм, або ще краще, повний опис історії та мальовничі зображення відповідних подій на сайтах інтернету.

За останній час система освіти, а особливо викладання іноземної мови, зазнала значних змін, пов'язаних з науково-технічним прогресом. Хотілось би відмітити, що стали інтенсивно впроваджуватись в освітній процес нові інформаційні технології, а саме, різноманітні YouTube-канали, презентації, навчальні комп'ютерні програми, додатки для мобільних телефонів як на платформах офлайн так і онлайн навчання тощо.

Формами роботи з навчальними комп'ютерними програмами на заняттях іноземної мови є:

- вдосконалення словникового запасу;
- покращення своєї вимови;
- навчання монологічного і діалогічного мовлення;
- навчання письму;
- розвиток граматичних навичок.

Комп'ютер на заняттях іноземної мови дозволяє реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, підвищує активність, мотивацію учнів, дозволяє інтенсифікувати процес навчання та забезпечує для них комфортне середовище навчання.

Існують різні способи застосування сучасних інформаційних технологій:

- метод інтерактивних тренажерів за допомогою ресурсу www.liveworksheet.com, що допомагає формувати граматичні навички та допомагає під час вивчення нових лексичних одиниць [4];

- метод інтерактивних програм за допомогою таких програм, як LearningApps, WordWall, Quizlet, Kahoot, інтерактивних зошитів до підручників, що допомагає учням удосконалювати та закріплювати лексичні навички [8; 9];

- метод ігрових вправ допомагає під час вивчення нового лексичного матеріалу за допомогою моделювання реальної ситуації спілкування [6];

- метод занурення в середовище мови, що вивчається, використовуючи інтернет ресурси з автентичними текстами та створення сучасних ситуацій для обговорення, тим самим спонукаючи учнів до мовленнєвої діяльності. Дані методи засвоєння лексичних та граматичних одиниць дозволяють учням швидко та весело засвоїти пройдений матеріал [1].

При читанні іноземною мовою завжди постають й інші задачі, які

співвідносяться із навчальним читанням: збагатити лексичний запас учнів, удосконалити автоматизми сприймання граматичних структур, використовувати текст як основу для розвитку усних мовленнєвих навичок і вмій, розвивати мислення учнів, збагатити їхні країнознавчі знання і світогляд. Читання розглядається в школі та як мета, і як потужний засіб навчання [7].

Для вдосконалення навичок читання під час занять з іноземної мови дуже зручним є сайт «На Урок». Це український освітній онлайн-портал для вчителів, на якому зібрані різнопланові інтерактивні завдання, які допомагають вчителю зробити заняття цікавіше, полегшують роботу учасників освітнього процесу. На сайті є можливість створювати завдання, які сайт перевіряє автоматично або використовувати вже зроблені завдання іншим учителем. Для того, щоб розпочати користуватися ресурсом потрібно зареєструватися, створивши новий обліковий запис на «На Урок», використовуючи свою адресу електронної пошти або існуючий обліковий запис Google або Facebook.

На етапі рефлексії одним із найкращих методів закріплення пройденого матеріалу є використання комп'ютерних ігор, що мотивує учнів до навчальної діяльності та згуртовує дружній колектив. Дуже вдалим ресурсом є гра «Маріо», яка створена за допомогою сайту www.wordwall.org (лабіринт, де треба знайти правильну лексичну чи граматичну одиницю на швидкість, тікаючи від монстрів).

Учням дуже подобається завдання у ігровій формі, під час яких мимоволі вони запам'ятовують новий матеріал. У понятті «гра» є декілька однаково значимих визначень. Наприклад, Джилл Хадфілд, автор багатьох книг на тему комунікативних ігор та їх використання під час навчального процесу, розглядав гру, як діяльність з набором правил, метою та елементом веселощів [6; 9].

Ігри можна класифікують згідно кількох принципів. Дж. Хадфілд розділяє мовні ігри на дві великі підкатегорії: лінгвістичні (направлені на правильне використання граматичних форм, орфоєпії тощо) та комунікативні (направлені на успішний обмін інформацією) [8; 9].

Сучасні інформаційні технології допомагають зробити цікавішим дистанційне навчання. Перевагою сучасних інформаційних технологій є те, що учні та вчителі можуть здійснювати освітній процес у різних місцях, за різних умов та в різний час. Учень може виконувати завдання у зручний час. Звісно, що під час дистанційного навчання потрібен не тільки комп'ютер і доступ до Інтернету, а й підібрана вчителем методика для певного етапу навчання школярів.

Для дистанційного навчання сьогодні широко використовується платформа Zoom. Завдяки своїм функціональним особливостям Zoom дає вчителям можливість проводити урок цікаво та ефективно. Zoom пропонує комунікаційне програмне забезпечення, яке об'єднує відеоконференції, чат та мобільну спільну роботу. Організатор має можливість вимикати та вмикати мікрофон, а також може вмикати та вимикати відео у всіх учасників; можна ділитися екраном зі звуком; демонстрацію екрана можна встановити на паузу. Більше того, можна ділитися не всім екраном, а лише окремими програмами,

наприклад, увімкнути демонстрацію браузера. У платформі вбудована інтерактивна дошка, можна швидко перейти з демонстрації екрана на дошку. Є чат, в якому можна писати з повідомлення, надсилати файли всім або вибрати одного учня.

Висновки Отже, підсумовуючи все описане, організація навчання іноземної мови з використанням інформаційних технологій в школі складний процес, що вимагає серйозного підходу і скоординованих дій адміністрації навчального закладу, педагогічного складу та здобувачів освіти. Основні можливості використання інтерактивних технологій в навчальній діяльності - це не лише доступ до програмних ресурсів, організація дистанційного навчання, використання мобільних пристроїв для забезпечення візуалізації навчального матеріалу, організація тестування, опитування, анкетування, а й процес формування вмінь усно та письмово передавати певну інформацію (через слухання, говоріння, читання і письмо), а також уміння посередницької діяльності та іншомовного міжкультурного спілкування школярів. Зазначимо, що під час вивчення іноземної мови варто обрати особливий підхід до процесу навчання школярів, і цьому, безперечно, допоможуть сучасні інформаційні технології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гладун М. Сучасні онлайн інструменти інтерактивного навчання як технологія співробітництва. / М. Гладун, М. Сабліна // Відкрите освітнє середовище сучасного університету. 2018. №4. С. 33-43.
2. Горобченко Н. В. Сучасні вимоги до оновленої української школи. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2018. Вип.81(3). С. 110-114.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/ (дата звернення: 08.12.2022).
4. Інтерактивні методи навчання : URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2316-interaktyvni-metody> (дата звернення: 23. 12. 2022).
5. Корінець В. О. Формування інформаційно-комунікативної компетентності старшокласника / Корінець В. О., Горобченко Н. В. // Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури : зб.матеріалів VII Всеукр. онлайн-конф. Житомир, 2022. С. 58-68.
6. Кучер А. М. Використання інтерактивних методів викладання німецької мови на платформі онлайн-навчання / Кучер А. М., Горобченко Н. В. // Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури : зб.матеріалів VII Всеукр. онлайн-конф. Житомир, 2022. С. 72-77.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів.

- О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, 2013. 590 с.
8. Пишнюк М. І. Особливості навчання німецької мови в умовах нової української школи / Пишнюк М. І., Горобченко Н. В. // Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури : зб. матеріалів VII Всеукр. онлайн-конф. Житомир, 2022. С. 99-106.
 9. Усенко, В. А. Стан та перспективи мобільного навчання у закладах загальної середньої освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, (22(29), 173–181.
 10. Strasser Th. Mobiles Lernen im DaF-Unterricht Smartphones, Tablets und Co. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20744244.html>

УДК 37.091.33:811.111

Тетяна ГРИГОР'ЄВА

канд. пед. наук, доцент

*Житомирський державний
університет імені Івана Франка*

Сніжана ШИМАНСЬКА

магістрантка

*Житомирський державний
університет імені Івана Франка*

Використання технології проблемного навчання в процесі вивчення англійської мови

Постановка проблеми. Освітній процес упродовж своєї історії пройшов довгий шлях переосмислень та реформ. Сьогодні загальноприйнятим є твердження, що ціллю навчання є не просто нагромадження знань, а й володіння уміннями і навичками використовувати їх у житті. Потреба переходу від традиційного навчання до впровадження альтернативних підходів, центром яких є учень, наразі беззаперечна.

Аналіз останніх досліджень. Мислителі та педагоги ще здавна наголошують на пізнавальному характері навчання. Витоками проблемного підходу можна вважати філософію Сократа, а саме пошуки істини через всебічне осмислення поняття, постановку запитань і відповідей на них. Важливість цих ідей стверджували Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці та інші. Серед зарубіжних науковців, які зверталися до ідей проблемного навчання, виділяють американського філософа, психолога Джона Дьюї. Він заснував філософію «інструменталізму», суть якої полягала у переході від традиційного філософського осмислення до вирішення «людських

проблем» [8]. Дж. Дьюї наголошував на тому, що мова не має бути ціллю навчання, а засобом; на пріоритеті мислення, замість отримання готової відповіді [10].

Серед сучасних дослідників, які присвячували свої роботи питанням проблемного навчання, можна виокремити Бігич О. Б., Борисенко Л. Л., Бориско Н. Ф., Резнік Н. В., Самойлюкевич С. Ю., Ткачову О. О. Питання визначення проблемних ситуацій, їх класифікації, вимог, цілей їх створення досліджували у своїх роботах Жолобова Н. О., Комогорова М. І., Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В.

Виклад основного матеріалу. Питання проблемного навчання фрагментарно висвітлюється у роботах сучасних дослідників. Н. В. Резнік та О. О. Ткачова визначають проблемне навчання як систему методів навчання, при якій набуття знань учнів відбувається не через заучування поданої інформації, а шляхом осмислення проблемних завдань, побудованих на основі матеріалу, що вивчається [6].

У підручнику «Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика», укладеному колективом авторів за загальною редакцією С. Ю. Ніколаєвої, проблемне навчання визначено так: «організація навчального процесу, що передбачає створення на занятті проблемних ситуацій та організацію активної самостійної діяльності учнів для їх вирішення» [5].

Таким чином, можна зазначити, що *проблемне навчання* – це підхід до навчання, який передбачає активацію творчого мислення учнів для вирішення проблемних ситуацій, створених на основі актуального матеріалу, а вчитель виконує роль фасилітатора в цьому процесі.

Метод проблемного навчання володіє низкою переваг. По-перше, він сприяє розвитку критичного мислення, ключового аспекту в сучасних вимогах до освіти. По-друге, він спонукає до пошуку вирішення проблем різними способами, що у свою чергу активізує творче мислення і здібності. По-третє, проблемне навчання має на меті заохотити учнів до дослідницької та пошукової роботи, чим розвиває їхні когнітивні здібності, логічне та наукове мислення. Крім того, проблемне навчання націлене розвивати так звані *soft-skills*, такі як тайм-менеджмент, робота в команді, комунікація, управління інформацією, уміння формувати власну думку, презентаційні та лідерські здібності. До того ж, цей метод створює умови для застосування учнями набутих знань на практиці, що сприяє формуванню позитивного ставлення до навчального матеріалу, робить його більш доказовим та переконливим, активно підвищує інтерес до навчання. Наступною перевагою є високий рівень самостійності під час роботи над проблемними завданнями. Також додамо, що такий підхід накопичує стійкі знання в учнів, адже вони не просто запам'ятовують факти чи правила, а застосовують матеріал у справжній ситуації. Проблемне навчання має позитивний психологічний вплив на учнів: самостійне дослідження, яке підводить до певних результатів сприяє підвищенню впевненості учнів, а також приносить задоволення від досягнення складних цілей.

Слід також зазначити, що цей метод допомагає педагогу втілювати такі навчальні цілі [1]:

- формування у учнів необхідної системи знань, умінь та навичок досліджувати та аналізувати;
- розвиток здібностей учнів до самоосвіти, бажання самовдосконалюватися;
- формування звички мислити самостійно та продукувати унікальні ідеї, дослідницької активності, а також індивідуального стилю розумової діяльності.

Зауважимо, що науковці розрізняють такі форми проблемного навчання [4]:

1) Проблемний виклад навчального матеріалу: педагог ставить проблему і сам вказує шляхи її вирішення, учні ж слухають і підходять до її вирішення уявно;

2) Частково-пошукова діяльність: педагог готує проблему і ставить її перед учнями, яким необхідно розв'язати її, спираючись на вже здобуті знання, уміння і навички. Такі завдання передбачають цілеспрямований мисленнєвий пошук;

3) Самостійна дослідна діяльність: учням необхідно самостійно сформулювати проблему та знайти шляхи її вирішення.

Додамо, що проблемне навчання може передбачати використання інтерактивних методів, таких, як «робота в малих групах», «робота в парах», «мозковий штурм», «евристична бесіда», «кейс-метод».

Згідно з Л. Борисенко [1], вивчення матеріалу в контексті методу проблемного навчання передбачає наступні етапи:

- 1) створення проблемної ситуації;
- 2) формулювання проблеми;
- 3) висунення гіпотез;
- 4) перевірка висунутих гіпотез;
- 5) аналіз результатів перевірки гіпотез;
- б) висновок і узагальнення;
- 7) повернення до проблемної ситуації.

Основною складовою проблемного навчання є проблемна ситуація – ситуація, в якій виникає інтелектуальне утруднення, протиріччя, що постає об'єктом осмислення та інтерпретацій [7].

У контексті вивчення іноземних мов, проблемні ситуації можна поділити на декілька видів, залежно від завдань, покладених на учнів: Зокрема, в роботі Жолобової Н. О. [2] виокремлено наступні види проблемних ситуацій: проблемно-інформаційні, проблемно-спонукальні, проблемно-оцінюючі. Розглянемо їх більш детально.

Основною проблемно-інформаційних проблемних ситуацій є відсутність певної інформації у одного учня, та наявності її у іншого. Вирішення такого виду проблемної ситуації полягає у необхідності обміну цією інформацією.

Проблемно-спонукальні ситуації передбачають здійснення реальної чи уявної діяльності. Задача полягає у спонуканні співрозмовника до діяльності.

Проблемно-оцінюючі ситуації пропонують увазі учнів матеріали для обговорення. Вирішення цієї ситуації полягає у спонуканні співбесідника до висловлення власної думки чи ставлення до проблеми.

Зауважимо, що проблемна ситуація має відповідати низці вимог:

- повинна наслідувати реальну ситуацію спілкування (для того, щоб підготувати учнів до практичного застосування знань);
- бути зрозумілою для учнів (тобто відбуватися у зоні їхнього найближчого розвитку);
- бути націленою використувати навчальний матеріал, який вивчається;
- виховувати в них уважне ставлення до співбесідника, ініціативність (адже це і є принципом спілкування у реальному житті);
- викликати інтерес до завдання, бажання добре його виконати (тобто необхідно враховувати особливості учнів та їхні інтереси задля активації пізнавальної активності)
- бути чітко та зрозуміло сформульованою;
- мати більше ніж один варіант вирішення [1].

Приклади проблемних ситуацій, в основі яких лежать суперечності, найбільш характерні для пізнавального процесу, можуть бути такі:

- суперечності між здобутими раніше знаннями і новими фактами, що руйнують теорію;
- розуміння наукової важливості проблеми і відсутність теоретичної бази для її розв'язання;
- різноманітність концепцій та відсутність надійної теорії для пояснення цих фактів;
- практично доступний результат і відсутність теоретичного обґрунтування;
- суперечності між теоретично можливим способом розв'язання та його практичною недоцільністю;
- суперечності між великою кількістю фактичних результатів та відсутністю методів їх обробки й аналізу [4].

Відзначимо, що пізнавальна активність є необхідною при вирішенні проблемних завдань, адже стимулює учнів до діяльності. Вона виступає одночасно і причиною, і наслідком функціонування проблемної ситуації [3].

Серед цілей створення проблемних ситуацій виокремлюють наступні:

- активізація розумової діяльності учнів;
- розвиток комунікативних здібностей (діалогічного й монологічного мовлення);
- повторення й закріплення певного лексичного й граматичного матеріалу;
- служить способом перевірки розуміння прочитаного [2].

Слід додати, що проблемне навчання має місце у контексті навчання іноземних мов, адже володіння іноземною мовою на високому рівні передбачає уміння учнів спілкуватися у різних життєвих ситуаціях. Ціллю уроків іноземної мови є навчити учнів практично застосовувати те, що вони вивчають. До того

ж, ситуації можуть бути підібрані до будь-якої теми, вони не обмежують добір лексичного та граматичного матеріалу, тому можемо назвати такий підхід універсальним.

Крім того, проблемне навчання забезпечує розвиток наскрізних умінь, які зазначені у проекті НУШ, а саме: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [9].

Висновки. З огляду на викладений матеріал, можна стверджувати, що застосування технології проблемного навчання сприяє всебічному розвитку учнів: він націлений не лише на формування мовних і мовленнєвих компетентностей, але і на розвиток когнітивних здібностей. Не можна заперечувати надзвичайно великий потенціал і ефективність проблемного навчання. Воно спонукає учнів застосовувати всі свої знання та уміння в конкретних ситуаціях, що є обов'язковим аспектом сучасної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Борисенко Л. Застосування методів проблемного навчання у психолого-педагогічній підготовці студентів економічного університету. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3203>
2. Жолобова Н. О. «Проблемні ситуації та способи їх створення на заняттях іноземної мови» на освітньому порталі <http://osvita.ua>. URL: https://urok.osvita.ua/materials/edu_technology/37785/
3. Комогорова, М. І. Особливості застосування технології проблемного навчання на уроках англійської мови. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*: зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 31. С. 95-98.
4. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи. К. 2005. 399 с. URL: http://pidruchniki.ws/12631113/pedagogika/problemne_navchannya_vischomu_navchalnomu_zakladi
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Резнік Н. В., Ткачова О. О. Проблемне навчання на уроках англійської мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки*. 2013. № 12(1). С. 208-214. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_12%281%29__33
7. Розвиток професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: проблемні завдання: Навчальний посібник / Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В., Мисечко О.Є., Березенська Л.І.,

- Сіваєва Н.П.; за заг. ред. І.В. Самойлюкевич. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2010. 221с.
8. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. К.: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. 742 с.
9. Формула НУШ. URL: <https://nus.org.ua/about/formula/>
10. John Dewey. How we think. Lexington, Mass: D.C. Heath. 1910. Pp. 224. URL: https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1910a/Dewey_1910_toc.html

УДК 81'233:821.111.09(092)
Вікторія ЖУКОВСЬКА
канд. філол. наук, професор
Житомирський державний
університет імені Івана Франка
Катерина МАРТИНЧУК
магістрантка
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

Мовностилістична індивідуалізація персонажу (на матеріалі роману “Квіти для Елджернона” Д. Кіза)

Антропоцентрична зорієнтованість сучасних лінгвістичних студій наголошує на ролі особистості, її свідомості та світосприйняття в організації та використанні мови як засобу спілкування, зберігання, обробки й передачі знань [7: 77]. Одним з актуальних питань, що привертає увагу дослідників є реконструкція й цілісне осмислення багатогранної природи мовної особистості персонажу художнього твору [2; 11]. Головним засобом характеризування персонажів виступає їхнє мовлення – як у змістовному наповненні, так і в лінгвальному оформленні, а добір мовних засобів постає важливим механізмом індивідуалізації образу персонажу [1; 3; 7; 8]. **Метою** презентованої статті є встановлення мовних засобів індивідуалізації особистості головного персонажу твору на основі аналізу його мовлення. Реалізація поставленої мети передбачає вивчення мовлення персонажа як відображення його світосприйняття та аналіз динаміки змін мовлення персонажа зі зміною розуміння ним навколишнього світу. **Матеріалом** дослідження слугує науково-фантастичний твір-розповідь Д. Кіза “Квіти для Елджернона” [10].

В основі сюжету роману “Квіти для Елджернона” знаходиться експеримент, під час якого вчені тестують новий спосіб стимуляції ментальної діяльності людини. Головний герой роману – Чарльз Гордон, людина з особливими

потребами. В результаті здійсненого експерименту рівень розумових здібностей Чарльза стрімко прогресує, проте з часом спостерігається значний регрес. Оповідь ведеться від першої особи, а сам твір побудований у вигляді щоденника, в якому герой записує події, що відбуваються з ним [1]. Персональне мовлення Чарльза Гордона вирізняється неймовірним різноманіттям мовностилістичних засобів всіх рівнів (фонографічного, морфологічного, лексичного та синтаксичного [3]), використання яких відображає зміни рівня його когнітивних здібностей.

1. На *фонографічному рівні* спостерігається використання значної кількості графонів, випадків алітерації та асонансу. Індивідуалізація особистості Чарлі до операції досягається шляхом використання слів з особливим, фіксованим перекликанням приголосних (алітерація) та голосних (асонанс) звуків. Ці засоби застосовуються для характеристики рівня інтелекту головного героя, наприклад:

“*You're a big boy now*” [10: 75];

“*He is a bad boy*” [10: 75].

У своєму щоденнику Чарлі передає свої думки несвідомо, копіюючи потік мовлення. Графічне втілення слів фонетично відображає особливості мовлення Чарлі Гордона до та після операції: до оперативного втручання спостерігаються випадки видозміни написання низки слів (графони), які після операції вживаються у правильній формі, таким чином показуючи прогрес у когнітивних здібностях героя:

alredy – already [10];

dicshunery – dictionary [10];

rong – wrong [10].

2. *Морфологічний рівень* займає особливе місце у творі, оскільки головний герой у своєму щоденнику записує фрази саме так, як йому здається правильно, закріплюючи за конкретними словами їх первинну функцію й породжуючи абсолютно нову. Як приклад наведемо використання слів однієї частини мови [5: 63-64], зокрема займенників. У записах Чарлі увагу привертають речення з фіксованими початковими й кінцевими словами. У творі засвідчено 115 речень, які починаються із займенника “*I*”, в яких він виконує типову функцію підмету. Разом з тим, вказаний займенник дозволяє фіксувати функцію ще однієї частини мови □ дієслова в ролі присудка:

“*I dint see nothing in the ink...*” [10: 2];

“*I wish I knew some fancy things alredy*” [10: 16];

“*... I dont think she really liked it*” [10: 212];

“*Im glad Im going back to werk...*” [10: 21];

“*I hate that mouse*” [10: 18].

Важливо відзначити, що часто також використовуються речення із займенником “*we*”, який виступає, по-перше, у ролі підмету, по-друге, у ролі займенника, який “урізає” підмет і поряд з ним дієслово-зв'язку, і, по-третє, з'являється у номінативних реченнях, у яких виконавець конкретної дії лише

імплікується. Таким чином автор намагається показати зміну у свідомості Чарлі, яка відбувається на фоні зміни рівня його освіченості, наприклад:

“ *We had a lot of fun at the bakery today*” [10: 22];

“ *...wanting to be more intelligent, wanting to acquire knowledge...*” [10: 107];

“ *Working around the clock*” [10: 236].

3. Наступний аналізований рівень – *лексичний*. На цьому рівні мовностилістичні засоби (алюзія, гіпербола, іронія, метафора, оксюморон, уособлення, порівняння, епітет) використовуються особливо яскраво.

Вагому роль в індивідуалізації особистості головного героя відіграє алюзія, вживання якої дозволяє детальніше простежити розвиток розумових здібностей Чарлі. До прикладу вживання алюзії в епізоді у їдальні коледжу, коли головний герой не лише розпізнає, а й відтворює у пам'яті імена студентів, які вже чув раніше, свідчить про ріст його розумових здібностей. З інтелектуальним прогресом у мовленні персонажа зустрічаються алюзії на праці Платона “Алегорія печери”, Шекспіра й Ейнштейна. Присутність імен вчених, філософів і письменників у записах Чарлі Гордона підкреслює величезний стрибок від неосвіченої людини до високоінтелектуальної особистості.

Гіпербола – це вирізняльна ознака грамотного писемного мовлення головного героя. У записах після операції Чарлі використовує барвисті гіперболи, які стають все переконливішими й вже складно повірити, що автор записів колишній Чарлі Гордон:

“*The constant juxtaposition of “Algernon and Charlie” and “Charlie and Algernon” made it clear that they thought of both of us as a couple experimental animals, who had no existence outside the laboratory*” [10: 160];

“*I couldn't be any worse off than I was before*” [10: 79];

“*His bowels feel as if they will burst*” [10: 74].

Відзначимо вагоме значення іронії у відображенні динаміки розвитку когнітивних здібностей головного персонажу. Наприклад, одним із яскравих випадків ситуативної іронії у творі є епізод, коли одна людина краде гроші в іншої. У цей момент Чарлі постає перед моральною дилемою та усвідомлює, що інтелект – річ далеко не проста і зовсім не те, що здається спочатку. Моральні проблеми виходять за рамки високого IQ. У творі це усвідомлення героя описано таким чином: “*What's right? “Ironic that all my intelligence doesn't help me solve a problem like this*” [10: 89].

Сам Чарлі бачить ситуацію з крадіжкою, пропускає її через себе, але розум не встигає за мораллю, емоціями, тому в цьому випадку простежується особлива іронія, основою якої стали цінності. Ще одна яскрава іронія, яка відображена в тексті □ це гірка іронія. Після блискучих результатів успішної операції головний герой відвідує свою матір і раптово дізнається, що у неї виявлено психічне захворювання – деменція. Вона багато чого забуває і плутає сьогодення з минулим. Іронія полягає в тому, що в дитинстві мати постійно кричала на Чарлі за те, що він розумово відсталий, а через деякий час у неї самої виявляють страшну недугу. Проте син ставиться до неї з повагою, попри всю ту гіркоту та біль, які накопичилися всередині нього.

Досить широко у досліджуваному романі представлена метафора. Чарлі з високим рівнем інтелекту любить вживати метафори у своїх звітах. Міс Кініан порівнює героя з губкою, яка вбирає знання:

“You're a giant sponge soaking in knowledge” [10: 78].

Зауважимо, що до деякого часу Чарлі дуже був схожий на цю губку, адже розум його був звільнений від складної інформації.

Д. Кіз показує, що його герой переходить на новий етап інтелектуального розвитку, але у нього є усвідомлення того, яким він був раніше, яким бар'єром для нього був власний рівень інтелекту, і, зокрема, мова. Зазначена метафора повною мірою розкривається в наступному прикладі: *“He reminds me that language is sometimes a barrier instead of a pathway”* [10: 114].

Навіть негативні емоції головного героя автор описує за допомогою метафори. Так, наприклад, Чарлі по-справжньому злиться, коли міс Кініан зауважує, що розумові здібності Чарлі ростуть так швидко, що він схожий на підозрілого циніка. Зображувана ситуація вербалізована наступним чином:

“Did you think I'd remain a docile pup, wagging my tail and licking the foot that kicks me?” [10: 123].

Цікавим для аналізу є метафора, яку використовує Чарлі, перебуваючи на вершині свого розумового розвитку. Непрості відносини з матір'ю він порівнює з бурею:

“She was two people to me, and I never had any way of knowing which she would be. Perhaps she would reveal it to others by a gesture of hand, a raised eyebrow, a frown-my sister knew the storm warnings, and she would always be out of range whenever my mother's temper flared-but it always caught me unawares” [10: 167, 168].

Автор роману не одноразово підкреслює, що тема сім'ї для його героя є болісною, тому Чарлі Гордон часто вдається до метафори як засобу вербалізації складних відносин з матір'ю. Чарлі розповідає про несправедливе поводження в дитинстві, порівнюючи його з кафедральним собором:

“And other times there would be tenderness and holding-close like warm bath, and hands stroking my hair and brow, and the words carved above the cathedral of my childhood” [10: 168].

Пік майстерності метафоричних висловлювань Чарлі досягає, коли усвідомлює, що людський розум – особливий Всесвіт:

“I am an expanding universe swimming upward in a silent sea” [10: 282].

Оксюморон у мовленні головного персонажу допомагає створювати особливі контрасти. У наведеному прикладі навмисно зіштовхуються контрастні поняття “освічений” і “дурний”:

“I thought my intelligence created the barrier – my pompous, foolish pride...” [10: 202].

У мовленні головного героя фіксуються поодинокі приклади уособлення, які переважно вживаються ним, коли він знаходиться у періоді розквіту розумової діяльності, наприклад:

“The roar of the oven” [10: 59];

“Warm sweet smell” [10: 59].

Іншим засобом індивідуалізації мовлення Чарлі постає порівняння. Перший випадок порівняння зустрічається, коли Чарлі Гордон ділиться в записах спогадами про сестру: *“She was like a bundle all pink and screaming sometimes that I couldn't sleep”* [10: 38]. Експеримент приносить свої результати і на сторінках звітів зустрічаються алюзивні порівняння на працю Платона “Алегорія печери”: *“I'm like a man born blind whes has been given a chance to see light”* [10: 107]. Ще один яскравий приклад порівняння зміни духовного стану Чарлі до операції та після, ми можемо бачити коли головний герой вирушає на екскурсію до будинку Уоррена – місце для душевнохворих : *“I could see he was upset about the idea of my visiting Warren. As if I were ordering my coffin, to sit in before I died.”* [10: 220].

Ще одним із лексичних виразних засобів є епітет. Епітети активно використовуються для характеризування різних етапів розвитку інтелектуальних здібностей Чарлі Гордона, наприклад: *moron, genius, smart, dumb, intelligence, slow, silly, retarded, clever, bright, foolish* [10].

4. Синтаксичний рівень персонажного мовлення вирізняється вживанням прийомів антитези, асиндетону, полісиндетону, градації, повтору, риторичних питань, апозіопезису та еліпсису.

Важливо відзначити, що антитеза використовується у романі вузько і здебільшого для позначення рівня мисленнєвої діяльності головного героя. У наведеному прикладі Чарлі аналізує свою роботу ще до початку експерименту: *“...I lern something in Miss Kinnians class at the school I ferget alot”* [10: 4]. В іншому прикладі проілюстровано антитезу, яку вживає Чарлі вже в процесі розумового зростання: *“... nobody really cares about Charlie Gordon, whether he's moron or a genius”* [10: 247].

Асиндетон – не частотний прийом у досліджуваному творі, попри ранні записи Чарлі, в яких, здавалося б, мало багато речень без сполучників. Але головний герой використовує асиндетон тільки тоді, коли виникає потреба в контрастному описі та відсутність сполучників підкреслює красу такої мови на письмі, наприклад:

“They called each other names – opportunist, cynic, pessimist – and I found myself frightened” [10: 69];

“Tumbling, jumping, spinning” [10: 44].

Наступний синтаксичний прийом – градація. У наведеному випадку вона показує особливу атмосферу ситуації й політ думки персонажу: *“If not for that none of us would ever have to grow old and sick, die”* [10: 108].

Полісиндетон використовується для демонстрації недостатнього словникового запасу Чарлі Гордона на початку експерименту: *“I tolld dr Strauss and perfesser Nemur I cant rite good but he says it dont matter he says I shud rite just like I talk and like I rite compushishens in Miss Kinnians class at the beekmin collidge center for retarded adults where I go to lern 3 times a week on my time off”* [10: 1].

Ще одним засобом виразності на синтаксичному рівні є повтор, який пронизує всю структуру тексту. На початку ми зустрічаємо записи під заголовком “*progris riport #*”, слідом йде дата, а коли експеримент починає приносити свої плоди, то звіти підписуються так: “*Progress Report #*”. Повторення у плані починає і закінчує історію, з першого й до останнього звіту головного героя.

Риторичні запитання зустрічаються у всіх частинах твору. За допомогою вказаного стилістичного прийому передається внутрішній діалог головного героя з самим собою:

“*Why haven't I ever noticed how beautiful Alice Kinnian is?*” [10: 76];

“*What in God's name did they want of me?*” [10: 108];

“*What did I do to make them hate me so?*” [10: 102];

“*Who is better equipped for this work? Who else has lived in both worlds?*” [10: 200].

Апозіопезис та еліпсис мають схожу функцію в плані виразності. Зазначимо, що вказані засоби вжиті майже в кінці твору, таким чином посилюючи ефект неминучої деградації головного героя. Наприклад:

“*Free association is still difficult, because it's hard not to control the direction of your thoughts... just to leave your mind open and let anything flow into it... ideas bubbling to the surface like a bubble a woman bathing... a girl...*” [10: 84].

Синтаксичний прийом апозіопезису посідає важливе місце у творі, адже цей прийом міститься у фінальній фразі роману. Завдяки зазначеному засобу речення набуває нотки похмурості та залишених надій:

“*Please if you get a chance put some flowers on Algernons grave in the bak yard...*” [10: 311].

Отже, провідну роль у формуванні образу головного героя та мовленнєвій індивідуалізації його особистості у романі Деніела Кіза “Квіти для Елджернона” автор відводить персонажному дискурсу, що тісно переплетений із жанром твору – щоденниковими записами. Проаналізовані засоби виразності різних рівнів допомагають передати значні зміни в інтелекті персонажу, що безпосередньо відображаються в його писемному мовленні. Разом з тим, питання мовних засобів індивідуалізації особистості персонажу художнього твору ще не повною мірою висвітлена у презентованій статті. *Перспективою* подальших розвідок з обраної проблематики є здійснення лінгвокогнітивного аналізу мовних засобів індивідуалізації персонажу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонов О. В. Чоловічий та жіночий комунікативні стилі персонажного мовлення (на матеріалі сучасної американської драми). *Мовні і концептуальні картини світу*: зб. наук. праць, 2013. С. 100-106.
2. Бехта І. А. Дискурсна зона персонажу фактурі художнього тексту. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Сер.: Філологічна*. 2012. №29. С. 248–250.

3. Жуковська В. В. Основи теорії та практики стилістика англійської мови: навч. посіб [English Stylistics: Fundamentals of Theory and Practice]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 240 с.
4. Кауза І. Б. Складники персонажного дискурсу в наративному текстовпросторі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*. 2016. №4. С. 73-76.
5. Кокіна В. В. Статистичний аналіз дієслівної лексики в авторському стилі. *Мова і культура*. 2003. Вип. 6. Т. 3/2. С. 63–69.
6. Морозова І. І. Стереотипізація персонажного мовлення. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Іноземна філологія*. 2018. Вип. 87. С. 77–84.
7. Морозова І. Б., Репушевська І. І. Типові героїні англійського роману крізь дзеркало синтаксису їхнього мовлення. *Нова філологія*. 2022. №. 85. С. 187–195.
8. Четверікова О. Емоційна складова персонажного мовлення. *Text et culture : збірник наукових праць*. Ізмаїл : РВВ ІДГУ. 2019. Вип. 4. С. 71–77.
9. Hill C. A History of Daniel Keyes' Flowers for Algernon. *History Of The Book*, 2004. 11 p. URL : <https://docplayer.net/47852297-A-history-of-daniel-keyes-flowers-for-algernon-cheryl-hill.html> (дата звернення: 20.01.2023).
10. Keyes D. *Flowers for Algernon*. NY : Harvest books, 2004. 311 p.
11. Kosovets M. V. Literary character as a language personality in artistic discourse. *International scientific conference "Current trends and fields of philological studies in the challenging reality": conference proceedings (July 29–30, 2022. Riga, the Republic of Latvia)*. Riga, Latvia : "Baltija Publishing". 2022. P. 188–193.

УДК 372.881.1.

Марина ЗЕМБИЦЬКА

канд. пед. наук

Хмельницький національний університет

Students' Preferences for Oral Corrective Feedback in EFL Classrooms

The challenges of providing effective corrective feedback in a foreign/second language classroom have been addressed in numerous studies (Chen, 2005; Lasagabaster & Sierra, 2005; Lyster et al., 2013; Perdomo, 2018; Quinn, 2014), where errors are seen as a natural part of language learning process. To emphasize the inherence of errors in ESL learning, Minnesota Literacy Council (MLC, 2019) suggests that making an error and learning to fix it provides an opportunity for learning to occur. Moreover, the council urges teachers to take a closer look at students who never make any errors when speaking or writing in English, because no errors may indicate that the content of the class is too easy for them. Another possible reason for producing 0% erroneous utterances is that students are too worried about

making errors. The council also notes that learners who are afraid of errors often progress more slowly than those willing to take risks.

Some aspects of the relationship between anxiety and micro-processes of language learning have been revealed in a study by Lababidi (2016), where students reported that the fear of making errors was the reason they refrained from any proactive participation in lessons. The author assumed that these concerns would most likely inhibit their enthusiasm to communicate in the L2 classroom, with as many as 67% of the students expressing a fear of speaking and 39% of the students worrying about making mistakes.

Most researchers acknowledge that the ultimate goal of teaching a foreign language is to achieve an advanced level of linguistic competence through maximum language exposure and minimum learner mistakes. However, the format of oral corrective feedback in English as a foreign language (EFL) classroom has been controversial regarding correction techniques, timing, and error types.

According to MLC (2019), corrective feedback helps learners to improve their language skills by developing memory and attention to specific aspects of the language and lets learners know where to focus their attention. In order to provide corrective feedback without discouraging learners, teachers should treat errors as opportunities for learning. This strategy involves using positive language, encouragement and patience. Also, it is reasonable to provide focused error correction rather than correcting every single error, which means that teachers should give corrective feedback to errors that pertain to the vocabulary or grammar that the learners are currently practicing. To have a clear understanding of what types of errors should be corrected, it is important to differentiate between true errors of competence, revealing the extent of the learner's proficiency in the second language, and mistakes – errors of performance, having a circumstantial origin similar to slips of the tongue in the native language. Mistakes are made by both native speakers and foreign language learners and can be self-corrected when pointed to the speaker, while errors in second language acquisition (SLA) are traditionally treated as a deviation from the rule, primarily due to the lack of knowledge. In other words, an error in SLA can be defined as a linguistic form or combination of forms used by an L2 learner which, most likely, would not be produced by a native speaker under the same circumstances.

In terms of the strategies of corrective feedback in EFL classrooms, MLC (2019) suggests the following classification: a) verbal models, which are used in oral production and involve repeating back in the correct linguistic form; b) prompts (both verbal and non-verbal prompts, such as facial expressions and gestures) that are also used in oral activities and involve asking a question or a series of questions to encourage the learners to notice and correct errors; c) direct correction, which is used for both spoken and written errors. In a very broad classification, corrective feedback falls into two categories: reformulations and prompts. Prompts are used to stimulate learners' self-repair without providing target reformulations of their non-target output. Prompts include clarification request, elicitation, metalinguistic feedback (metalinguistic clues), metalinguistic feedback in L1, and repetition. Reformulations

include recasts and explicit correction, due to the fact that both techniques provide target reformulations of the students' erroneous utterances. Prompts on the other hand, include CF types which push learners to self-repair, namely elicitation, metalinguistic clues, clarification requests, and repetition (Matsidi, 2019). Oral corrective feedback normally involves a trigger containing the learner's error, the response and an optional uptake, i.e. the learner's response to the provision of feedback.

Verbal models involve rephrasing (when the teacher rephrases the learner's sentence from their point of view, adjusting for grammar, sentence structure, pronunciation, etc.) and restating (when the teacher repeats the learner's sentence using the correct grammar, sentence structure, pronunciation, etc.). While being very subtle, allowing not to interrupt the flow of conversation, it provides an accurate model of the target language. On the other hand, with rephrasing and restating learners often don't realize they've been corrected, particularly for beginning-level learners.

Prompts can be given in the following forms: a) repetition (the teacher repeats the sentence and highlights the error by emphasizing the incorrect word and using rising intonation); elicitation (The teacher repeats part of the sentence and uses rising intonation to signal the learner should complete it); c) targeted question (the teacher asks one or several questions to encourage the learner to check their work or notice a specific feature) and d) 'either/or' construction (the teacher says the incorrect version of the sentence and contrasts it with the correct version). The learner is figuring out the error and correction themselves, so the correct linguistic form is more likely to be memorized. Encourages self-reliance and is overt. However, this strategy can be time-consuming and frustrating if the learner isn't able to respond to the prompt and find and correct their error.

Direct correction is a straightforward type of corrective feedback which can be given as targeted correction (when the teacher indicates an error has happened and identifies where the error occurred) or explicit correction (the teacher indicates an error has happened, identifies the error and provides the correction). While having its own advantages (learners know where to focus their attention), this strategy, when overused, can cause the learner/s to rely on the teacher to identify and correct all of their mistakes.

Our previous study (Zembytska et al., 2022) demonstrated that both teachers and students have a positive attitude towards corrective feedback. Three quarters of the teachers in this study agreed on the necessity of treating all students' errors (64%) and all major errors (21%). The students generally had a similar reaction, 56% of them supporting treatment of all students' errors and 15% of the respondents expecting corrective feedback on all major errors. The results of a similar study (Park, 2010) revealed that although teachers and students had significantly different opinions about types of errors that need correction, as well as the timing, method, and delivering agents of corrective feedback, students wished to get more corrective feedback than their teachers expected.

At the same time, as much as one third of the respondents in the study by Zembytska et al. (2022) admitted that error correction by the teacher in the classroom could cause psychological discomfort for them or other students. Caution should be taken when considering the timing and manner of corrective feedback to be delivered, since more than one third of the students in the survey admitted having been discouraged by the teacher interrupting their oral production to correct the errors. Almost half of the students viewed grammar errors as those needing treatment more than others, with lexical errors ranking second and phonological errors being the least urgent according to students' perceptions. In terms of timing, there was no considerable dominance of either simultaneous or delayed corrective feedback within the current study. The difference in response distribution constituted 5.2% in favour of simultaneous error correction. In terms of the type of errors that should necessarily be treated in SLA, almost half of the respondents gave priority to morphological and syntactic errors as more urgently requiring corrective feedback; one third of the students treated lexical errors as necessary for correction; while nearly one fifth of the responding students believed that teachers should primarily react to their phonological errors. The prevailing oral error correction technique used by ESL teachers in the classroom, according to the students' survey, was explicit correction. The second most common type of corrective feedback, which students attributed to teachers, was recast. While clarification request ranked third among the most extensively used error correction techniques in SLA, repetition and metalinguistic feedback (metalinguistic clues) were found to be less common, ranking fourth and fifth respectively. Elicitation appeared to be the most uncommon type of corrective feedback according to the students' responses.

Here we should point that clarification request is a technique which indicates that a student's utterance is incomprehensible, inaccurate, or both. The aim is for the student to repeat, or to reformulate the original erroneous utterance. A similar reformulation technique, elicitation, aims for the direct elicitation of the correct form from the student through an intentional blank, an open-ended question, or a request for the reformulation of the original erroneous utterance. Metalinguistic feedback is a corrective feedback form of implicit correction which implies ways of negotiation of form without explicitly providing the correct form. It generally provides either some grammatical metalanguage that refers to the nature of the error or a word definition in the case of lexical errors.

While analyzing students' responses in the online survey (Zembytska et al., 2022), we found that the prevailing error correction technique used by their teachers was explicit correction. This type of response was given by the majority of students (46.7 %). When asked to reflect on each type of corrective feedback during the follow-up interviews, students typically characterized explicit correction as a method 'easier for comprehension', 'conventional and therefore understandable', and 'faster'. While other students sustained the benefits of repetition because it was 'more likely to prevent errors in the future', 'quite understandable', 'easy to remember', much fewer students preferred clarification and recast as techniques which 'stimulated thinking', 'worked on a larger scale' (contributed to a deeper revision of rules,

patterns etc.) were ‘challenging in a good way’ and ‘helpful for memorizing the errors’.

Other studies (Bitchener & Knoch, 2008; Chandler, 2003; Lee, 2005) suggest that explicit correction is preferable in writing, since its precision minimizes students’ confusion over the corrective feedback received. According to Tsang (2004), explicit correction does not guarantee student-generated repair, while repetition is the most frequent type of feedback resulting in student repairs. Still, their study suggests that explicit correction and recast appeared to be helpful in treating phonological errors.

This goes in contrast with the research by Matsidi (2019), who concludes that from all feedback types, recast received the most attention, with studies focusing on its characteristics associated with uptake success. This view is supported by findings from a study by Lee (2013), in which the most frequent type of corrective feedback was recast, which generated 92.09% learner repair. The literature analysis within this study also proves recast to have been one of the most frequently used oral feedback types in L2 classrooms for years. Recast is typically referred to as ‘repetition with change’, or a partial/total reformulation of the learner’s utterance minus the error(s).

A controversial issue is whether corrective feedback should be provided simultaneously with the learner’s oral production or after a while – as soon as a learner has finished speaking, after a particular activity is completed, or at the end of the lesson. Simultaneous feedback on the accuracy of EFL learners’ oral production is associated with high rates of success and reduced likelihood of practicing errors (Archer & Hughes, 2011). However, analyzing its relevance, Park (2010) maintains that even though delay between an error and its treatment may undermine the effectiveness of corrective feedback, ‘immediate error treatment can interrupt the flow of communication and even make students feel embarrassed or afraid of making errors’ (Park, 2010: 61). Yet, our previous study (Zembytska, 2022) demonstrated no major divergence in the participants’ attitudes to simultaneous and delayed corrective feedback. The difference in response distribution constituted 5.2% in favour of simultaneous error correction.

While the findings of this study offer positive support for a number of corrective feedback techniques (primarily explicit correction, recast, clarification request, and repetition) based on the students’ preferences, it needs to be realized that they provide evidence from a certain population and context within a limited choice of parameters. Further research is required to investigate the extent to which these findings might apply to students from other proficiency levels and other backgrounds as they receive other forms of corrective feedback on L2 production errors. As a result of this study, as well as our previous studies, an alarming fact has been revealed: as much as one third of the respondents admitted that error correction by the teacher in the classroom could be psychologically uncomfortable for them or other students. This finding could encourage EFL teachers to reflect on the types of positive corrective feedback that would reduce the levels of students’ anxiety and therefore contribute to sustainable development of students’ linguistic competence.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Archer, A. & Hughes, C. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. New York: Guilford Press. Retrieved from <https://explicitinstruction.org/download/sample-chapter.pdf>.
2. Bitchener, J. & Knoch, U. (2008). 'The value of written corrective feedback for migrant and international students.' *Language Teaching Research*, Vol. 12, 409–431. <https://doi.org/10.1177/1362168808089924>.
3. Chandler, J. (2003). 'The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing.' *Journal of Second Language Writing*, Vol. 12(3), 267–296. <https://doi.org/10.4236/sm.2018.84020>.
4. Chen, J.R.C. (2005). *Effective feedback and error treatment: EFL guidance for academic leaders.* (Doctoral dissertation). The University of Montana. Retrieved from: https://scholarworks.umt.edu/etd/9539/?utm_source=scholarworks.umt.edu%2Fetd%2F9539&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages.
5. Lababidi, R. (2016). Language Anxiety: A Case Study of the Perceptions and Experiences of Students of English as a Foreign Language in a Higher Education Institution in the United Arab Emirates. *English Language Teaching*, Vol. 9(9), 185–198. DOI: 10.5539/elt.v9n9p185.
6. Lasagabaster, D. & Sierra, J. (2005). 'Error correction: Students' Versus Teachers' Perceptions.' *Language Awareness*, Vol. 14, 112–127. <https://doi.org/10.1080/09658410508668828>.
7. Lee, E. J. (2013). 'Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students.' *System*, Vol. 41(2), 217–230. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.022>.
8. Lee, I. (2005). 'Error correction in L2 writing classroom: What do students think?' *TESL Canada Journal*, Vol. 22(2), 1–16. <https://doi.org/10.18806/tesl.v22i2.84>.
9. Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, Vol. 46(1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>.
10. Matsidi, P. (2019). *Corrective feedback, error types, and learner uptake: The role of individual differences.* (Doctoral thesis). the University of Central Lancashire. <http://clock.uclan.ac.uk/30878/>.
11. Minnesota Literacy Council (2019). *Embracing Errors and Corrective Feedback. Teacher Training Toolkit: Error Correction and Feedback.* Retrieved from: https://www.literacymn.org/sites/default/files/error_correction_reading_and_video_discussion.pdf.
12. Park, H.S. (2010). 'Teachers' and learners' preferences for error correction.' (M.A. thesis). Sacramento: California State University. Retrieved from

- https://dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.9/302/thesis_pdf.pdf?sequence=1.
13. Perdomo, B. (2018). Research of Recast as Oral Negative Feedback: a Review. *The Online Journal of Science and Technology*, Vol. 8(2), 114–123. Retrieved from: <https://tojsat.net/journals/tojsat/articles/v08i02/v08i02-19.pdf>.
 14. Quinn, P. (2014). 'Delayed versus immediate corrective feedback on orally produced passive errors in English.' (Doctoral dissertation). University of Toronto. Retrieved from: <https://hdl.handle.net/1807/65728>.
 15. Tsang, W. K. (2004). 'Feedback and uptake in teacher-student interaction: An analysis of 18 English lessons in Hong Kong secondary classrooms.' *RELC Journal*, 35(2), 187–209. <https://doi.org/10.1177/003368820403500207>.
 16. Zembytska, M., Romanova, Yu., & Chumak, N. (2022). ESL Students' Perceptions of Error Correction Techniques in Oral Production: A Level-Based Approach. *East European Journal of Psycholinguistics*, Vol. 9(1). <https://doi.org/10.29038/eejpl.2022.9.1.zem>.

УДК 811.111:378.22:37

Лариса КАЛІНІНА

канд. пед. наук, професор,
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

Наталія ПРОКОПЧУК

канд. пед. наук, доцент,
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

Електронна наочність як засіб розвитку мовленнєвої компетентності учнів ЗЗСО в умовах онлайн навчання

У сучасному розвиненому світі комунікативні контакти людей значною мірою розширюються. Водночас, внаслідок проведення активної інтеграції України у Європейський Союз, зростає кількість міжнародних контактів з представниками інших держав, в свою чергу це зумовлює інтерес суспільства до вивчення ІМ, що безпосередньо впливає і на шкільну освіту. Тому особливої актуальності набуває питання використання різних методів підготовки школярів до спілкування з представниками іншомовних держав.

У зв'язку з розвитком сучасного суспільства все більшої популярності набирає електронна наочність. Світ змінюється і зараз ми спостерігаємо період діджиталізації. Система освіти не виняток, сучасним дітям цікавіше вчитись за допомогою нових технологій, тому більшість вчителів відходить від

традиційних методів навчання та опановує новітні методи в тому числі і електронну наочність. Тому безумовно вчителям необхідно використовувати не тільки матеріал, викладений в навчальних посібниках десятирічної (а іноді і значно більшої) давнини, але і інформацію, наявну у відкритому доступі, тобто в електронному вигляді.

Як ніколи актуальним цей вид наочності став протягом дистанційного навчання у зв'язку з пандемією. У 2019 році ми зіштовхнулись з новим явищем, таким як пандемія, пов'язана з COVID-19, розв'язана Росією війна також сприяла тому, що усі заклади освіти перейшли на новий вид навчання – дистанційне або змішане навчання, найзручнішим варіантом роботи якого стало саме використання електронної наочності, оскільки це єдиний вихід представляти та опрацювати новий матеріал з учням онлайн.

У Міністерстві освіти і науки України вважають, що майбутнє саме за змішаною формою освіти (онлайн + класичні заняття з викладачем). Такий підхід дає змогу школярам отримати теоретичну базу, прослухавши вебінар, подкаст, записану вчителем лекцію, а потім закріпити знання у класі. В умовах інформатизації суспільства усе нагальнішою стає проблема підготовки молоді до використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ).

Отже, підсумовуючи зазначене, **метою** даної статті є спроба представити особливості та ефективність електронної наочності як актуального засобу розвитку комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти- (ЗЗСО) на уроках англійської мови.

В сучасних умовах розвитку системи освіти засоби наочності є важливим елементом організації системи засобів навчання. Доцільно виділити наступні основні **принципи наочності** навчання в процесі вивчення англійської мови:

1. необхідно визначити мету використання засобів наочності;
2. комплексно використовувати окремі види наочності, які забезпечать найбільший ефект;
3. залучати школярів до роботи із засобами наочності;
4. застосовувати систему наочності на всіх етапах навчального процесу;
5. демонструвати засоби наочності послідовно в міру подання навчального матеріалу;
6. використовувати засоби наочності як елемент доповнення до матеріалу, що вивчається, тощо [4].

У середній школі застосування наочності на уроках англійської мови має на меті:

- розширення чуттєвого досвіду учнів;
- розвиток спостережливості в учнів;
- пізнання властивостей предметів під час практичного навчання;
- створення умов для формування опори для самостійного навчання й систематизації навчального матеріалу під час навчання школярів [2].

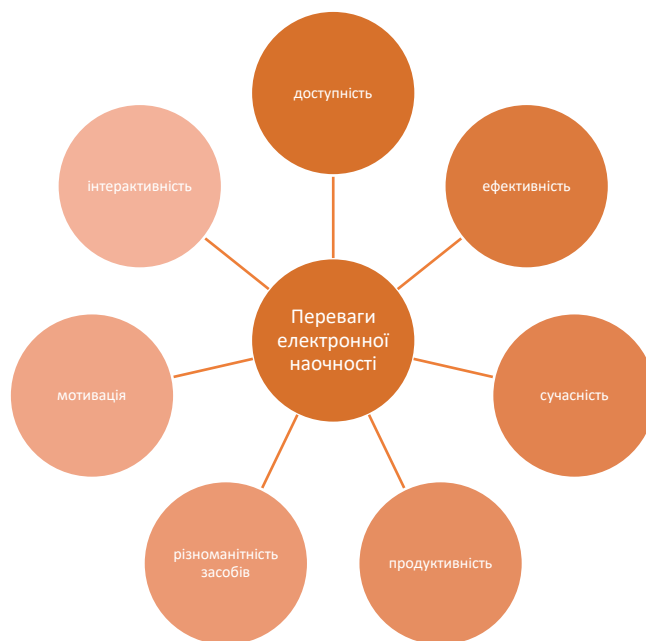
Теорією впровадження сучасних технологій, зокрема засобів електронної наочності займалися відомі методисти та педагоги, такі як Н. Апатова, Ю. Биков, Л. Габрійчук, І.Голіцина, Б. Гершунський, М. Жалдак, В. Куклев, Т.

Калуга, Ю. Машбиця, Н. Морзе, І. Роберт, М. Смульсон, Н. Тализіна та ін. Підсумовуючи аналіз теоретичного матеріалу під електронною наочністю ми розуміємо універсальний засіб навчання і виховання, яке відображає різноманіття конкретних явищ, предметів навколишнього світу за допомогою цифрових технологій; організує сприйняття і спостереження учням реальної дійсності; значно впливає на сенсорну сферу учня, розвиває його спостережливість, мислення, уяву; стимулює пізнавальну і творчу активність, допомагає розвитку інтересу до навчання; підвищує якість засвоєння тощо [3]. Вже не кажучи про те, що для сучасних дітей мультимедіа та електронні застосунки є невід'ємною частиною життя і використання їх на уроках англійської мови значно підвищить інтерес та мотивацію учнів до вивчення іноземної мови, а в умовах онлайн-навчання вона є чи не єдиним засобом навчання і візуалізації.

Вважаємо за доцільне детальніше зупинитися на *перевагах електронної наочності* в порівнянні з іншими її видами.

Однією з беззаперечних переваг використання електронної наочності є її *інтерактивність*. У навчанні із застосуванням інформаційних і комунікаційних технологій інтерактивність є «можливістю користувача активно взаємодіяти з носієм інформації, на власний розсуд здійснювати її відбір, міняти темп подання матеріалу» [2:73]. Інтерактивні засоби навчання надають можливість учням краще засвоїти матеріал та активно взаємодіяти з новими поняттями та досліджувати їх характеристики. Отже, інтерактивність надає електронній наочності когнітивний (пізнавальний) характер, вносить ігрові і дослідницькі компоненти в учбову роботу, природним чином спонукає учнів до глибокого і усебічного аналізу властивостей об'єктів і процесів, що вивчаються.

Окрім цього, однією з ключових характеристик електронної наочності є її *доступність*. Цей вид наочності не вимагає витрати коштів або великої кількості часу. Більшість матеріалів є у вільному доступі в мережі інтернет, тому як вчитель так і учні можуть без перешкод працювати з конкретним матеріалом. До того, основними перевагами електронної наочності ми вважаємо те, що це сучасно та цікаво учням і доступно кожному. Також використання засобів електронної наочності дозволяє підвищити продуктивність навчального процесу, стимулювати пізнавальний процес учнів, організувати плідну роботу учнівського колективу творчого та дослідницького характеру, самоосвітню діяльність учнів. Представимо зазначене схематично.



Малюнок 1. Переваги використання електронної наочності.

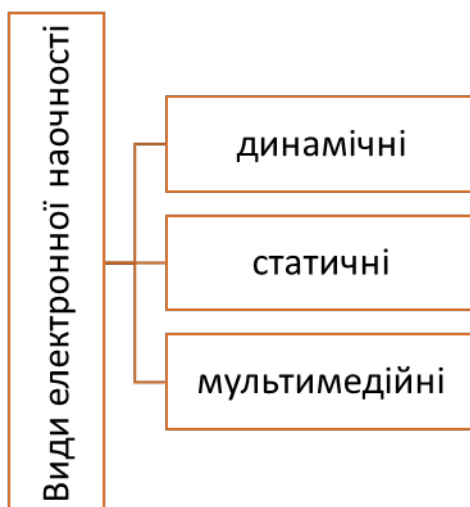
Проте, незважаючи на численні переваги даного засобу навчання електронна наочність має певні *недоліки*, а саме, не завжди є доступ до інтернету, що унеможлиблює використання електронної наочності, або певні технічні проблеми. Також суттєвим недоліком є необхідність наявності смартфона у кожного учня, що не завжди можна забезпечити. Окрім того, є вчителі, які не мають бажання переходити на електронну наочність, а надають перевагу традиційним засобам навчання.

Аналіз проведеного анкетування серед вчителів на учнів ряду шкіл міста Житомир виявив що використання електронної наочності на уроках англійської мови в онлайн режимі є доцільним (92%) та ефективним (96%), більш, ніж 87% опитаних підтримують запровадження та використання сучасних технологій на уроках іноземної мови, хоча, при цьому 23% вважають, що для цього потрібна довга додаткова підготовка. На запитання: «Яку форму електронної наочності Ви використовуєте найчастіше?», 78% вчителів відповіли «e-pictures», лише електронними картинками, проте абсолютна більшість (86%) визнали, що хотіли б більше дізнатися про можливості мультимедійних презентацій та мультимедійних панорам (60%). Таким чином, ми дізналися про готовність вчителів до використання електронної наочності та необхідність обізнаності її видів та можливостей для роботи в онлайн-режимі.

Щодо **видів електронної наочності**, ми пропонуємо її розділити на три групи: *динамічні, статичні та мультимедійні*.

До *динамічних* відносяться відео, фільми, GIF, liveworksheets тощо. *Статичні* – це електронні словники (Longman Dictionary або Oxford Dictionary); електронні картинки, меми тощо. Також можна виокремити *мультимедійні* засоби навчання, тобто засоби навчання, в яких поєднані інформаційні об'єкти різних типів: зображення, звук, текст. Прикладами мультимедійної наочності будуть мультимедійна лекція, мультимедіапанорама,

мультимедійна презентація, подкасти та різні види додатків. Представимо зображене графічно.



Малюнок 2. Види електронної наочності

Однією зі складових інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів є вміння вивчати, аналізувати і використовувати на практиці викладання електронні видання освітнього призначення. Ми вважаємо, що навчання коректного, виправданого і доречного використання засобів інформаційних і комунікаційних технологій має увійти у зміст підготовки педагогів у галузі інформатизації освіти. Власне кажучи, нині освіта стоїть перед важливим завданням: навчитися правильно, оптимально і не шкідливо застосовувати сучасні технології. Оскільки ми говоримо про електронні засоби наочності, то усі вони взяті з мережі Інтернет, тому вчителю дуже важливо оцінити, чи ресурс відповідає методичним вимогам.

Щодо *критеріїв відбору* електронної наочності слід, на нашу думку, використання інформаційних і комунікаційних технологій буде доцільним лише в тому випадку, коли воно буде відповідати конкретним потребам учня і цілям вивчення.

Більш того, для ефективного використання варто обирати *автентичні та популярні* онлайн словники, у них достовірна та перевірена інформація, наприклад Longman Dictionary або Oxford Dictionary.

Вибір вебсайтів для навчання також має певні вимоги, в першу чергу сайт повинен бути *офіційним та перевіреним*. Учитель повинен мати доступ до інформації хто розмістив завдання на сайті, авторами повинні бути вчителі англійської мови.

Також варто перевірити матеріали на *відповідність методичним вимогам, цілям, темі роботи, віковим особливостям учнів та їх рівню знань*.

Відеоролики також повинні відповідати методичним вимогам, сприяти розвитку комунікативної компетентності учнів, розвитку їх критичного мислення, співробітництва, комунікації та креативності.

Такі електронні засоби навчання як GIFs і меми є досить новими, тому вони ще не широко використовуються вчителями, але безумовно варті уваги. Це питання не є до кінця вивченим, тому і конкретні вимоги ще не сформовані, відповідно кожен вчитель повинен самостійно оцінити ці засоби навчання та зробити висновок чи вони можуть бути застосовані на уроці. Даний аспект є перспективним для подальших досліджень.

Таким чином, зважаючи на вищеописане, вважаємо електронну наочність ефективним та перспективним засобом розвитку комунікативної компетентності учнів ЗЗСО під час навчання онлайн та при змішаному типі навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Габрійчук Л. Е. Використання мультимедійних засобів у процесі викладання іноземних мов / Л. Е. Габрійчук, Л. В. Тульчак. // Психолого-педагогічні основи впровадження сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання і виховання студентів вищих навчальних закладів. – 2017. – С. 103–106.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: "Академия", 2006. – 336 с.
3. Види наочних засобів навчання. Електронний ресурс. Режим доступу: https://stud.com.ua/38890/psihologiya/vidi_naochnih_zasobiv_navchannya
4. Кривонос О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні: навч.-метод. посіб. / О. М. Кривонос ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. - Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2013. - 182 с.

УДК 81'27'42

Діана КОВАЛЬ

викладач

*Житомирський державний
університет імені Івана Франка*

Основні характеристики медійного дискурсу

Перш за все, варто зазначити, що протягом останніх десятиліть дискурс набуває динамічного розвитку, це пов'язано з тим, що він викликає глибоку зацікавленість у лінгвістиці. Зокрема дискурс поєднує в собі як

екстралінгвальні, так і лінгвальні фактори, а саме: знання про світ, думки, цілі адресата. Це складне комунікативне явище, яке згідно з функціонально-комунікативним підходом є важливішою формою щоденної діяльності людини. Часто дискурс розглядають у прагматично-ситуативному контексті, тобто аналізують відповідність комунікативної адекватності, досліджують послідовності дискурсу. Різноманітність трактування «дискурс» обумовлене поширенням використання даного поняття у різних наукових сферах.

Насправді, медійний дискурс усе більше привертає увагу до себе, адже він виражає динамічний розвиток спілкування (зважаючи на можливості засобів комунікації, розвиток ІТ сфери сьогодні). Безсумнівно, доступність до різних інформаційних ресурсів надає можливість реципієнтам інформації орієнтуватися та обирати саме те джерело, яке викликає у них довіру. Щоденно надруковані сенсаційні статті, наукові тези, блоги на веб-сайтах традиційних ЗМІ представляють нового споживача, на якого зосереджена увага медіа простору. Зараз ми можемо спостерігати еру «цифрового споживача», яка зосередила більшість сучасного покоління біля екранів комп'ютерів, для якого інформація представлена у різноманітному вигляді. До того ж, ЗМІ намагається завжди поширювати актуальні повідомлення.

Крім того, варто визнати, що *дискурс* є складним комунікативним явищем, що володіє диференційними особливостями, які одні вчені пов'язують з наслідком мовної дії з властивою смисловою однорідністю, актуальністю (доречністю), щодо певного контексту, жанровою та ідеологічною приналежністю (Т. А. ван Дейк) та інші ототожнюють з вербалізованою діяльністю та властивим їй співвідношенням з цілим шаром культури, соціальної спільноти, навіть з конкретним історичним періодом.

Щодо зведення дискурсу до мовлення, І. Шевченко та О. Морозова під мовленням розуміють мовленнєву діяльність, а під дискурсом – мовлення у контексті соціальної та мисленнєвої діяльності і визначають дискурс як інтегральний феномен, як мисленнєво-комунікативну діяльність, яка протікає в широкому соціокультурному контексті, є сукупністю процесу та результату, характеризується континуальністю та діалогічністю [1: 26-28].

З одного боку, дискурс звернений до прагматичної ситуації, яка залучається для визначення його комунікативної адекватності, зв'язності, імплікації і пресупозиції, інтерпретації. З іншого боку, дискурс звернений до ментальних процесів учасників комунікації: психологічних, етнографічних і соціокультурних закономірностей і стратегій породження і розуміння мови в тих чи інших умовах.

Згідно з точкою зору Ф. С. Бацевич, дискурс як тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя»; залежних

від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [2: 138].

Насправді, *медійний дискурс* являє собою багатовимірне перетворення інформації з метою її широкого тиражування. Опис даного дискурсу будується на підставі ознак, що дозволяють охарактеризувати прагматику спілкування – ознаки суб'єктів і адресатів спілкування, комунікативних стратегій і тональності дискурсу. Важливою характеристикою сучасного медійного дискурсу є скорочення комунікативної дистанції між журналістом і аудиторією, в результаті чого передана інформація стає менш достовірною, але особистісно забарвленою.

Важливо зазначити, що *медіадискурс* – це функціонально-обумовлений тип дискурсу, який розуміється як сукупність мовних практик і продуктів мовленнєвої діяльності в сфері масової комунікації у всій різноманітності та складності їх взаємодії. Зокрема, таким дискурсом вважають реальність, що створена ЗМІ та опосередкована продукуванням, зберіганням та поширенням важливої інформації [2].

Характерно, що вивчення парадигми дискурсу передбачене, з однієї сторони, мультидисциплінарним підходом, оскільки його дослідження ведеться відповідно до основних тенденцій розвитку і розробками суміжних дисциплін: літературознавства, лінгвістики, логіки), а з іншої сторони, синтезом двох провідних напрямків когнітивного та комунікативного. Варто підкреслити, у такому контексті розглядається саме мовна сторона дискурсу в області когнітивістики та лінгвістики, відмежовуючи його від інших явищ мови. Дискурс включає поняття свідомості, на противагу тексту.

Зокрема, *основними функціями* медіа дискурсу є вплив, інформування та розваги. Щодо інформування, його вважають основним призначенням такого типу спілкування. Однак воно спочатку було вибіркоким за змістом та варіативним щодо адресатної спрямованості. Таким чином, повнота інформації та її правдивість різні для кожного джерела, для кожної інформаційної події, а вплив на адресата зумовлений процесом інформування. Крім того, у будь-якому спілкуванні проявляється вплив, як в особистісно-орієнтованому, так і статусно-орієнтованому, але максимальний вплив на аудиторію з точки зору ідеологічної складової відслідковується у професійному інформуванні. Успішність або неуспішність впливу та інформування значною мірою визначається вмінням автора захоплювати і утримувати увагу аудиторії, тобто робити повідомлення цікавим та захоплюючим.

Немає сумніву у тому, що виникнення нового медіа дискурсу спонукає глибокий інтерес, який сьогодні залишається таким. Певні соціальні групи виражають власні інтереси за допомогою публіцистики, що впливає на інформованість суспільства, адже сфера публічності розширилася. Відтак у фокус уваги преси потрапляє різнопланова інформація політичного, економічного, спортивного, рекламного та культурного змісту. Зрозуміло, що легше керувати людьми, які не мислять критично, а так як цього бажає адресант. ЗМІ досягають своєї мети через вплив на свідомість аудиторії, адже

починають маніпулювати нею. Сьогодні, коли під впливом наростаючих процесів інформатизації та глобалізації ми спостерігаємо кризу цінностей, відбувається активне впровадження в масову свідомість нових ціннісних установок і зразків поведень. У ролі суб'єктів формування стереотипів виступають соціальні інститути, серед яких особлива роль належить засобам масової інформації, що керують соціальними стереотипами. Зокрема, для маніпулятора важливим стає власне процес запуску поширення того чи іншого стереотипу, в процесі чого можуть використовувати різні гасла, символи, що допомагають підсилити маніпулятивний ефект.

Як зазначає Т. ван Дейк, переконання надає вибір адресату, він може як приймати нав'язувані йому ідеї, так і ігнорувати їх, робити або не робити дії, до яких його спонукають; в маніпуляції у адресата більш пасивна роль, він не може протистояти маніпуляції і стає її жертвою [4]. У той час коли адресат не розуміє справжніх намірів маніпулятора, не усвідомлює результати, які можуть слідувати за таким вибором, тоді виникають негативні наслідки маніпулятивного впливу, у таких випадках адресат не володіє достатніми знаннями, щоб протистояти маніпуляції.

Таким чином, для успішного вирішення проблеми маніпуляції велику роль відіграє використання лексики.

Слід враховувати, що медійний дискурс імітує діалог журналіста із співрозмовником. Діалектична єдність масового та спеціалізованого адресата, з одного боку, та адресата, від якого очікується негайний відгук, з іншого – формує адресатну специфіку медійного дискурсу [2].

Адресатна специфіка медіадискурсу складається в діалектичній єдності масового і визначеного адресата, з одного боку, і адресата, від якого очікується або не очікується негайний взаємозв'язок, з іншого боку.

З появою та стрімким розвитком комп'ютерно-опосередкованого спілкування обмін інформації змінив свій рух, адже кожен інтернет-користувач може швидко поширювати інформацію. У медіадискурсі виняткову важливість набуває специфіка каналу передачі інформації. Зокрема, письмовий текст у вигляді газетної інформації зорієнтований на повідомлення новин, їх аналітичне осмислення.

Необхідно зазначити, що сучасна мовна особистість живе в просторі медіа текстів, представлених контекстом масової інформації. Задля того щоб зрозуміти, як реальність конструюється і репрезентується в засобах масової інформації, розглядають медіа тексти. Здійснення діалогу відбувається у цифровому середовищі, принциповим є можливість швидкої і нескладної зміни ролі реципієнта (читача або ж слухача) та джерела новин. Звичайно, всі учасники комунікації ознайомлені з темою попереднього спілкування, так що при плануванні нового враховуються попередні повідомлення.

Як відомо, нас оточує, формує певним чином наше життя – цифрова комунікація. Варто також розмежовувати, що ж таке медіатекст. Отже, *медіатекст* – це «динамічно-складна одиниця вищого порядку, за допомогою якої здійснюється мовне спілкування у сфері масової комунікації» [3].

Медіатекст формується з різних факторів, у ньому перетинаються комунікативні сфери виробництва продуктів – журналістики, реклами, PR.

У *медіа дискурсі* є протиставлення тексту (який має єдиний зміст, тему з послідовним викладом думок та вербальними знаками) та медіа текст, який набуває багат шаровості та рис об'ємності, що відбувається завдяки поєднанню вербальної частини тексту з різними медійними властивостями засобів масової інформації [3].

Єдиний медіапростір формується з допомогою всієї інформації, яка щогодини, щохвилини поширюється в Інтернеті, щотижня, щомісяця публікується у періодичних виданнях, щодня виходить на телеканалах, адже основним адресатом є саме масова аудиторія. Передача тексту у даному випадку розглядається як комунікативний процес.

У мовознавстві визначають, що специфіка медіа тексту визначається зовнішніми умовами його існування, такими як:

- 1) особливий тип і характер інформації;
- 2) сукупність в текстах масової комунікації різних видів текстів;
- 3) орієнтованість на масовість повідомлення, одноразовість актуальності, швидкоплинність інформації, миттєвість;
- 4) смислова незавершеність, відкритість для інтерпретацій;
- 5) масмедійна інтертекстуальність – посилення текстів ЗМІ один на одного і їх цитування;
- 6) медійність – опосередкованість тексту технічними засобами;
- 7) поліфункціональність ЗМІ, які здійснюють вплив на аудиторію через інформування, переконання та вплив;
- 8) кількість авторів;
- 9) масштабність аудиторії;
- 10) особливий характер зворотнього зв'язку.

Як було зазначено, *медіа текст* характеризується стійкою системою наступних параметрів: способом написання тексту – авторський або колегіальний; формою створення та відтворення – усний або письмовий; канал поширення; функціонально-жанровим стилем тексту – новини, коментар, публіцистика; тематика або приналежність до певного сталого медіа топіку – політика, бізнес, культура [3].

Типологія медіатекстів невід'ємна складова під час їх дослідження, що включає в себе спосіб створення і спосіб відтворення. Прикладом може слугувати інтерв'ю, що відноситься до усного тексту за способом створення, проте за способом відтворення – письмовий. Вагоме місце в типологічному описі належить способу поширення текстів масової комунікації – це канал, через який транслюється, подається інформація [3], саме він визначає мовні ознаки тексту та форматні властивості.

Сьогодні, медіатексти перебувають під впливом швидкого розвитку інформаційних технологій, які значною мірою змінюють цю сферу. Вони набувають нових рис та характеристик, у результаті цього з'являються сучасні або видозмінені жанри.

Все частіше ми зустрічаємо термін *конвергенція* або конвергентна журналістика, що передбачає злиття, інтеграцію інформаційних і комунікаційних технологій в один єдиний інформаційний ресурс. З метою популяризації, сучасні медіа-компанії розширюють свій спектр інформаційних та розважальних продуктів, використовуючи такі форми представлення медіа продукту як, веб-телебачення, онлайн періодичні видання, веб-радіо.

За допомогою вищезгаданого процесу, отримуємо інший комунікативний продукт, що поєднує в собі різні засоби комунікації, має гіперпосилання, що направляють читача до іншого більшого інформаційного простору; текст стає зручнішим для читання, він миттєво дає доступ до інформації, цим самим забезпечує швидкий зворотний зв'язок між адресатом та адресантом. Як зазначає Тед Нельсон, (який започаткував термін «гіпертекст»), головною його особливістю є створення системи зв'язків між окремими документами за допомогою вбудованих в текст гіперпосилань [5]. Проте це поняття не обмежується лише Інтернетом, ще до його виникнення гіпертекст існував, як зв'язок текстових елементів в єдине ціле. Зрештою, гіпертекстуальність вважають невід'ємною ознакою будь-якого тексту, оскільки часто в самому тексті існують посилання, смислові кореляції та внутрішні, міжтекстові зв'язки. Гіпертекстовий режим повідомлення надає можливість підвищення якості інформації, зокрема її повноту та достовірність, з іншого боку – кожен може скористатися альтернативними джерелами і самостійно брати участь в інтерпретації фактів, робити власні висновки з отриманого чи почутого. До речі, гіпертекст розширює тематичне поле інформаційного потоку з допомогою посилань на публікації з суміжної або даної сфери [12].

Важливо з'ясувати, що особливістю медіа тексту є те, що він інтегрує в єдине ціле різні семіотичні коди, а саме вербальні та невербальні. Прикладом може слугувати і традиційна газета, де в публікаціях поєднуються таблиця, фотографія та різні шрифтові та графічні оформлення, що надає універсальності текстовому повідомленню.

Як відомо, інформація у сучасному світі швидкоплинна та утримує увагу читача протягом певного моменту. Вона сприймається одноразово, вже під час повторної публікації стає неактуальною, тобто застарілою. Вважають, що найбільш продуктивними джерелами інформації є радіо та телебачення, оскільки щогодини нас ознайомлюють з новинами. Якщо ми говоримо про представлення інформації в мережі Інтернет, тоді варто зазначити, що більш актуальну інформацію розміщують протягом доби.

Хоча ще не уніфікована загальноприйнята класифікація медіа текстів, проте вважається можливим їх систематизувати на основі класичної моделі комунікації, яка була запропонована американцем Г. Лассуеллом: хто (автор) – що повідомляє (текст) – з допомогою якого каналу (канал поширення) – кому (адресату) – з яким допоміжним ефектом.

Як зазначалося раніше, набір спеціальних медійних ознак належить кожному видавництву, каналу передачі, це значно впливає на зміст та форму вихідного повідомлення. Очевидним є те, що Інтернет – швидкісний засіб

передачі даних, але не менш популярним та розважальним вважається телебачення. Періодичні видання характеризуються сталою системою жанрової особливості – це репортаж, кореспонденція. Відомо, що вони вирізняються аналітичним характером, що підтверджено зображувальними засобами, а саме: фотографіями, таблицями, картинками. Найбільше на адресата можна вплинути з допомогою звукових та відео-ефектів, що є більш ефективним з точки зору маніпуляції притаманній ЗМІ.

Медіатексти також розмежовують за функціонально-жанровими стилями – *інформаційні, аналітичні та художньо-публіцистичні, а також рекламні та pr-стилі.*

У такому випадку, прикладом може слугувати пропаганда організації Аль-Каїди, яка особливо відрізняється глобальним характером її поширення, що стало можливим завдяки часто необдуманому та неконтрольованому використанню електронних засобів масової інформації, зокрема Інтернету. В результаті цієї медіа-стратегії повідомлення Аль-Каїди всебічно та швидко проникають в мусульманські громади у всьому світі. Насправді, вищезгадана організація на рівні з найпрогресивнішими сучасними державами здатна глобально поширювати пропаганду, навіть формувати суспільну думку.

До того ж, Аль-Каїда також використовувала риторику як засіб донесення своєї популяризації до різної аудиторій. Найдавніша пропаганда Бен Ладена відбулася у формі прокламацій, написаних офіційною науковою прозою. У цих висловлюваннях вжито мовні одиниці історичних листів та прокламацій, що видавались у переломні моменти історії Ісламу. Отже, Бен Ладен уживав це задля підсилення аргументації. Пізніші заяви, зокрема після 11 вересня, стали менш формальними за мовою та стали більш сучасними, з посиланнями на останні напади та їх успіхи як на підставу для продовження міжнародного джихаду. Це свідчить про те, що початкові виступи Бен Ладена були унікальними за формою, посланням та риторикою, вони демонстрували його віру в їх значення як історичних тверджень в історії Ісламу. Ретельний підбір мовних знаків Бен Ладена допомагає забезпечити резонанс його повідомлень серед аудиторії. До того ж, це посилює образ, який він прагне зобразити, виступаючи захисником ісламських інтересів, благочестива людиною, незаплямована духовним банкрутством [6].

Окрім того, Аль-Каїда чудово використала різні методи поширення своєї пропаганди, знову ж таки не покладаючись лише на один засіб масової інформації для поширення повідомлень.

Перш за все, Аль-Каїду проголошують як терористичну групу, яка здійснила революцію у своїх діях завдяки успішному використанню інформаційних технологій (ІТ), зокрема Інтернету.

Як зазначив Інститут SITE, який відстежує джихадистські об'єднання, члени джихадистських форумів інформують один одного про останні технологічні тенденції та засоби обміну інформацією. Відомо, що у дописі на одному з цих форумів у березні 2006 року було описано безкоштовний таємний спосіб надсилання текстових повідомлень за допомогою стільникового

телефону. Служба коротких повідомлень (SMS) була використана для організації флешмобів на знак протесту проти карикатур на пророка Мухаммеда [7]. Інший форум підготував посібник з безпеки в Інтернеті та гарантування анонімності. У посібнику були поради щодо обходу дій, які здійснюються урядом для ідентифікації користувачів.

Високий рівень фальсифікованості та досвідченості, досягнутий кіберджихадистами, ілюструє Глобальний ісламський медіа-фронт, який надав високотехнічне та детальне керівництво щодо створенню Інтернет-посередництва. Посібник на одинадцяти сторінках використовує комбінацію зображень та аналогій, щоб проінструктувати користувачів щодо використання серверів-посередників і навіть створення таких власних для забезпечення анонімності.

Отже, сучасний медіадискурс перебуває у дифузному стані, де жанрові форми перетинаються та видно конвергенцію – відбувається злиття стилів. Незважаючи на доступність текстів, повідомлень, кожен з них націлений на певну аудиторію, це діти, молодь, прихильники певної політичної партії чи опозиціонери, дорослі та інші групи. Дискурс вбирає в себе все різноманіття історичної епохи, індивідуальних і соціальних особливостей як комуніканта, так і комунікативної ситуації, в якій відбувається спілкування, це мовний потік, мова в постійному русі [4, с. 47]. Варто додати, що медіа дискурс є особливо чутливим до різних змін у суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Шевченко І. С. Дискурс як когнітивно-комунікативний. Харків : Константа, 2005. 356 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. К. : Академія, 2004. 344 с.
3. Баранник Д. Х. Українська мова. Енциклопедія. Київ, 2000. С. 627–628.
4. Dijk van T. A. Introduction : The role of Discourse Analysis in Society. Handbook of Discourse Analysis, 1985.
5. Nelson T. "The Hypertext". Proc. Int. Documentation Federated Conference, 1965.
6. Al-Qa'ida's 'Voice of Jihad'. 2004. 9.
7. Jihad. URL: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Jihad>. (date of access: 04.10.2022)

УДК 811.111'1'42
Олена КУЗЬМЕНКО
канд. філол. наук,
Житомирський державний
університет імені Івана Франка
Леся ПИЛЯВЕЦЬ
магістрантка
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

Структурні особливості фразеологізмів з гастрономічним компонентом у дискурсі британської преси

Справжнє знання мови передбачає уміння користуватися поряд зі стандартною, нейтральною лексикою (зміст якої є чітким та прозорим), арсеналом слів із переносним значенням, зокрема, фразеологізмами, які є своєрідним культурологічним кодом, що у фігуративній формі відтворюють мудрість та досвід народу, виступають носієм його ментальності, втілюють духовні і матеріальні надбання культури. Фразеологізми виражають не лише предметну інформацію, а й певним чином прикрашають мову, роблять її більш милозвучною та колоритною.

Проблемами дефініцій, інвентаризації, опису дистинктивних ознак фразеологізмів цікавилася когорта вітчизняних та зарубіжних мовознавців, як-от: Ш. Балі, В. В. Виноградов, М. А. Жовтобрюх, О. Пономарів, В. Д. Ужченко, В. Фляйшер, М. Ю. Яцьків тощо, проте досі недостатньо висвітленим є питання структурного наповнення фразеологічних одиниць, що використовуються у дискурсі преси, що й становить **актуальність** нашого дослідження.

Звідси, **метою** розвідки є аналіз структурних моделей фразеологічних одиниць, що використовуються у просторі публіцистичного дискурсу.

Широкий інтерес до фразеологічних досліджень обумовив появу низки визначень *фразеологізму* як дискретної одиниці фразеології, серед яких уваги заслуговують наступні:

- лексико-граматична єдність двох і більше нарізно оформлених компонентів, граматично організованих за моделлю словосполучення чи речення, що, маючи цілісне значення, відтворюється в мові за традицією, автоматично [3: 41].

- усталені, стійкі словосполучення з постійним, відтворюваним за традицією складом компонентів, що втрачають лексичну самостійність і виражають цілісне фразеологічне значення, створюване в основному внаслідок переосмислення вільного словосполучення [4: 4];

- стійкі словосполучення, що сприймаються як одне ціле, як єдиний вислів або мовний зворот, неподільний на окремі частини без втрати значення [1: 79].

Спільним у наведених визначеннях є трактування фразеологізму як словосполучення/ речення, значення якого розуміється у сукупності усіх його компонентів. Найвагомішою властивістю фразеологізму є метафоризація, тобто виникнення нового значення, яке іноді не має нічого спільного зі значенням його компонентів, звідси трактування фразеологізму як семантично пов'язаного сполучення слів, що є результатом метафоризації його значення та відтворюється у вигляді специфічної, усталеної та цілісної конструкції [2: 30].

Джерелами фразеології в першу чергу виступають прислів'я, афоризми, приказки, вагоме місце відводиться також мовним кліше і професіоналізмам.

В останні роки завдяки широкому функціоналу, закладеному у фразеологізми (виконання прагматичної, стилістичної, експресивної, емоційної, номінативної, текстокогерентної функцій), ними активно послуговуються засоби масової інформації, зокрема, дискурс ЗМІ.

Дискурс преси є адресатоспрямованим, що й диктує вибір мовних засобів, які будуть використовуватися в тексті повідомлення, власне теми самого повідомлення та прийомів, задіяних у передачі інформації адресантом.

Проведений нами аналіз текстів публікацій британської преси, що слугували **матеріалом** дослідження, засвідчує, що їх автори апелюють до низки засобів, щоб утримати увагу читача, як-от: іншомовних, багатозначних слів та тропів, однак значною у дискурсі ЗМІ є частка використання і фразеологічних одиниць. Завдяки своїй лаконічності, емоційно-експресивному, метафоричному забарвленню, простоті викладу думок, відсутності потреби переосмислення, фразеологізми слугують одночасно засобом реалізації прагматичного впливу на цільову аудиторію та інструментом творення особливої естетики публіцистичного тексту.

Фразеологізми дискурсу ЗМІ використовуються на позначення будь-яких реалій та сфер життя, проте все більш частого звучання у дискурсі преси набуває гастрономічна тематика як невід'ємна складова щоденного життя та побуту народу.

Проведений аналіз засвідчив розмаїття використовуваних у пресі моделей – від фразеологічних одиниць зі *структурою словосполучення*, до тих, яким властива *структура речення*.

Серед фразеологічних одиниць зі *структурою словосполучення* можемо виділити такі підгрупи:

1) *дієслівні*:

- *(have a) bun in the oven* – бути вагітною, наприклад: “*Exciting News: We've Got A Bun In The Oven*” [11]. Цей фразеологізм засвідчує переосмислення процесу випікання та перенесення його ознак на процес вагітності у жінки. Скоріше за все, перенесення відбулося за ознаками росту тіста – росту дитини, очікування випічки – очікування народження;

- *bring home the bacon* – забезпечувати сім'ю, наприклад: “*Bringing home the bacon's offensive? It's more of an offence to make a farce of English*” [19]. Вказаний фразеологізм засвідчує давню ієрархію сімейних обов'язків, коли замість грошей сім'ю забезпечували їжею;

- *to be cool as a cucumber* – розслаблений, наприклад: “*Cool As A Cucumber? Not Everyone Agrees*” [12]. Фразеологізм відтворює особливості світосприйняття британців, у свідомості яких ознаки овоча переносяться на ознаки людини;

- *(don't) cry over spilled milk* – даремно засмучуватися через щось, що вже трапилося і чого не можна змінити, наприклад: “*The Sprout: No use crying over spilled milk*” [14]. Молоко є одним із традиційних напоїв британців, а тому наявність цієї назви у складі фразеологізму підтверджує його важливість у національній культурі;

- *sell like hot cakes* – про щось, що миттєво розкуповують, наприклад: “*Hot cakes aren't selling like hot cakes*” [13]. У вказаному прикладі відбувається гра слів, що допомагає метафорично переосмислити та надати нового звучання відомим фразам;

- *spice things up* – зробити щось більш пікантним, чи захоплюючим, наприклад: “*5 Ways To Spice Things Up In Your Relationship*” [20]. Цей фразеологізм засвідчує любов британців до приправ і декорування;

- *spill the beans* – відкрити правду, наприклад: “*Pete Lau spills the beans on upcoming OnePlus TV, says QLED offers good balance between cost & image quality*” [9]. Використання компонента «горох, боби» підтверджує його важливість для британської кухні, розглядаючись як складова їх ментальної картини світу;

2) субстантивні:

- *a cup of joe* – чашка кави, наприклад: “*Grab a Cup of Joe and GO*” [17]. Цей термін використовується для опису того, кого вважають повсякденною, звичайною людиною. Таким чином, прізвисько кави як «чашка Джо» означало б, що це напій для простої людини або звичайної людини;

- *gravy train* – дуже хороша платня за мінімальну роботу, або ж «халява», наприклад: “*We in the news media have thought for years that this gravy train is coming to an end*” [21]. Бачимо поєднання, здавалося б, непоєднаних речей – «підливи» і «поїзда», мотивація яких не є прозорою;

- *smart cookie* – дуже розумна людина, наприклад: “*Trump: N.Korea's Kim Jong-un a 'smart cookie'*” [6]. Тут бачимо поєднання людських якостей із якостями їжі, що, внаслідок метафоричного переосмислення, дозволяє отримати нове значення;

- *piece of cake* – дуже просто і легко, наприклад: “*No “piece of cake” to free Suez ship: Salvage firm*” [11]. Знову бачимо використання компоненту “*cake*”, що засвідчує його важливість для британської ментальності;

- *salt of the Earth* – звичайні і чесні люди, наприклад: “*We know that people in North Yorkshire are the Salt of the Earth*” [16]. Сіль здавна вважалася цінним товаром, і ця метафора бере свій початок з біблійних часів, коли, згідно з Євангелієм від Матвія (5:13), Ісус назвав тих, кого переслідували за відданість Йому, “сіллю землі” [5];

3) ад’єктивні: “*full of beans*” – енергійний, наприклад: “*Full of beans Coffee sector still going strong despite pandemic*” [10]. Ця фраза спочатку

використовувалася людьми, які працюють з конями, і стосувалась гарного стану коня, який харчувався квасолею [5]. В подальшому вираз розширив своє значення і його значення було перенесено на людину.

Серед фразеологічних одиниць *зі структурою речення* виділяємо дві підгрупи:

1) *зі структурою простого речення*:

- *Variety is the spice of life* – відмінності надають життю цікавості, наприклад: “*Variety is the spice of life*” [15]. Знову бачимо використання компонента “*spice*”, що підтверджує його важливість у картині світу британців;

- *Life is a bowl of cherries* – життя прекрасне, наприклад: “*Life is a bowl of cherries for Kashmiri growers this year*” [7]. Швидше за все, у цьому виразі відбулося метафоричне переосмислення компонента “*cherries*”, який за своїми зовнішніми ознаками – яскравість, колір, смак, асоціюється з розкішним життям;

- *Half a loaf is better than none* – щось краще, аніж нічого, наприклад: “*US healthcare bill: Half a loaf is better than none*” [18]. Цей вираз, що відносить нас до колекції Джона Хейвуда 1546 року, повторюється у нарисі «Що не так зі світом» Г.К. Честертона та може бути перекладений як «пів буханця все ж краще, ніж відсутність хліба», що набуло метафоричного звучання у мовленні сучасних державних діячів [5];

2) *зі структурою складного речення*: *That's the way the cookie crumbles* – так усе і відбувається, наприклад: “*This just in: And that's the way the cookie crumbles*” [8]. Цей вислів став актуальним в Америці в середині ХХ століття і швидко поширився на решту англословних країн. Він посилюється алітерацією, і не має абсолютно чіткого значення, трактуючись як «ось така історія», «таке життя», «нічого не вдієш». Едвард Олбі використав його у своїй п'єсі «Історія зоопарку» (1960): “*Well...naturally every man wants a son, but...*” – *But that's the way the cookie crumbles*”[5].

Отже, англословні фразеологізми на позначення їжі, які використовуються у дискурсі британської преси, утворені за найрізноманітнішими структурними моделями, що дозволяє говорити про їхній різноплановий характер та продуктивність способів їх творення. Фразеологізми зі структурою словосполучення є найчастотнішими (78%) та утворені переважно за структурними моделями дієслівних і субстантивних словосполучень, а їх використання дозволяє влучно охарактеризувати ту чи іншу дію. Серед фразеологічних одиниць *зі структурою речення* (22%) переважають фразеологізми *зі структурою простого речення*.

Дослідження фразеологізмів із гастрономічним компонентом в британській пресі показало, що до їх складу входить широкий перелік слів – від загальних назв “*food*”, “*drinks*”, “*spices*” – до назв інгредієнтів, напоїв, страв і навіть прийомів їжі. Найбільшою виявилася питома вага фразеологізмів із компонентами “*cake*” та “*cookie*”, що найчастіше мають позитивно забарвлене значення та засвідчують любов до солодощів у британській культурі.

Отже, фразеологізми є потужним джерелом відображення традицій та стереотипів британської культури, що відкриває широкі **перспективи** для їх подальшого лінгвокультурного вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Жовтобрюх М. А. Курс сучасної української літературної мови. Частина I: підруч. Київ: Радянська школа, 1965. 423 с.
2. Кравцова І. І. Фразеологізми в сучасній англійській мові: визначення, підходи, класифікації. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2016. Вип. 20(2). С. 29-32.
3. Щербань Н. П. Про один із засобів контекстуального перетворення фразеологізмів. Мовознавство. 1975. № 4. С. 41-45.
4. Юрчук Л. А. Теоретичні засади реєстру Фразеологічного словника української мови. *Мовознавство*. 1983. № 5. С.4-25.
5. The Free Dictionary. URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/>

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ:

6. BBC News. (URL:<https://www.bbc.com/news/av/world-us-canada-39763413> (дата останнього звернення: 25.01.2023)).
7. Business Standard. URL: https://www.business-standard.com/article/news-ani/life-is-a-bowl-of-cherries-for-kashmiri-growers-this-year-118061300108_1.html (дата останнього звернення: 09.01.2023).
8. Clarion Herald. URL: <https://clarionherald.org/news/this-just-in-and-that-s-the-way-the-cookie-crumbles/> (дата останнього звернення: 24.01.2023).
9. Economic Times. URL: <https://economictimes.indiatimes.com/magazines/panache/pete-lau-spills-the-beans-on-the-upcoming-oneplus-tv-says-qlcd-offers-good-balance-between-cost-image-quality/articleshow/70873938.cms> (дата останнього звернення: 28.11.2022).
10. Global Times. URL: <https://www.globaltimes.cn/page/202102/1215820.shtml> (дата останнього звернення: 20.12.2022).
11. Healthy Eating. URL: <https://www.healthyeatingandliving.ca/post/exciting-news-weve-got-a-bun-in-the-oven> (дата останнього звернення: 20.12.2022).
12. Hua Hin Today. URL: <https://www.huahintoday.com/world-news/cool-as-a-cucumber-not-everyone-agrees/> (дата останнього звернення: 16.12.2022).
13. Independent. URL:<https://www.independent.co.uk/news/weird-news/lists/hot-cakes-aren-t-selling-hot-cakes-9872420.html> (дата останнього звернення: 10.10.2022).

14. IPolitics. URL: <https://ipolitics.ca/2021/02/11/the-sprout-no-use-crying-over-spilled-milk/> (дата останнього звернення: 18.10.2022).
15. Irish Times. URL: <https://www.irishtimes.com/news/variety-is-the-spice-of-life-1.311946> (дата останнього звернення: 05.12.2022).
16. North York. URL: <https://www.northyorks.gov.uk/celebrating-salt-earth> (дата останнього звернення: 25.01.2023).
17. Patch. URL: <https://patch.com/pennsylvania/uppersouthampton/calendar/event/20210406/1025598/grab-a-cup-of-joe-and-go> (дата останнього звернення: 20.01.2023).
18. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2009/dec/20/us-healthcare-bill-save-lives> (дата останнього звернення: 20.01.2023)
19. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/dec/09/bringing-home-the-bacon-offensive-its-more-of-an-offence-to-make-a-farce-of-english> (дата останнього звернення: 27.12.2022).
20. The Guardian. URL: <https://guardian.ng/life/different-ways-to-spice-things-up-in-your-relationship/> (дата останнього звернення: 17.01.2023)
21. Vanity Fair. URL: <https://www.vanityfair.com/news/2020/10/news-media-begins-to-contemplate-a-post-trump-white-house> (дата останнього звернення: 15.01.2023)

УДК 378.13:81'243(811)

Ольга МАГДЮК

канд. пед. наук, доцент,

Хмельницький національний університет

Місце іншомовної освіти в процесі підготовки майбутніх спеціалістів

Глобальні інтеграційні процеси, постійне розширення міжнародних зв'язків у багатьох галузях виробництва та економіки роблять іноземні мови особистісно значущим напрямком навчання. Усвідомлення необхідності знання та володіння хоча б однією іноземною мовою, її неоціненної ролі на ринку праці сприяє мотивації до її вивчення. Пріоритетним напрямом модернізації освіти в країні є не лише навчання іноземних мов, а іншомовна освіта. Іншомовна освіта – це керований процес засвоєння систематизованих знань і вмій, що дозволяють мовленнєву діяльність іноземною мовою з урахуванням соціокультурного контексту країни вивчення мови [2]. Урахування сучасних

тенденцій організації та розвитку іншомовної освіти дозволить досягти високих особистісних і міжпредметних результатів навчання засобами іноземної мови, що вивчається. При цьому високопрофесійне володіння хоча б однією іноземною мовою стане досяжною метою людини будь-якої вікової категорії, оскільки сучасний світ – багатомовний і полікультурний світ, світ відкритих кордонів для міжкультурного та міжетнічного спілкування людей, які є представниками різних культур.

В умовах розвитку цифрового мультикультурного суспільства зростає роль мов. Це пояснюється розширенням міжнародних економічних, торгово-виробничих зв'язків, мобільністю населення, організацією співробітництва вищих навчальних закладів і закладів культури. Відповідно зростає потреба у спеціалістах зі знанням іноземної мови.

У вітчизняній методичній науці часто вживається термін «мовна освіта» під якою слід розуміти процес і результат пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння мовою і мовленням, саморозвиток і формування особистості. Поняття мовної освіти включає такі складові [1]:

1. Володіння комплексом знань про мову як необхідна умова повноцінної ефективної мовленнєвої діяльності.
2. Уміння сприймати тексти та будувати власні мовленнєві твори в усній та письмовій формі.
3. Уміння оперувати здобутими й опрацьованими текстами різних стилів і жанрів.
4. Володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету як необхідної складової професійної культури.
5. Здатність пристосовуватися до мінливих умов мовного середовища, з одного боку, і активно впливати на це середовище - з іншого.

Однак не можна не згадати, говорячи про іноземні мови, і термін «іншомовна освіта», який можна розглядати не як «навчальний предмет», а як «навчальну дисципліну», вважаючи, що в іншомовній освіті органічно поєднуються чотири аспекти: когнітивний (знання іноземної культури та мови як її складової), розвивальний (розвиток різноманітних здібностей і мовленнєвих механізмів), навчальний (виховання моральних якостей особистості) і виховний (оволодіння навичками говорити, читати, писати, слухати іноземною мовою) [2].

Аналіз педагогічної літератури показує, що поняття «іншомовна освіта» стало загальноновизнаним у професійному середовищі викладачів іноземних мов і розглядається в таких аспектах [3]:

- 1) як цілісний педагогічний процес;
- 2) як цінність;
- 3) як діяльність;
- 4) як результат.

Іншими словами, мовна освіта є більш широким поняттям, ніж іншомовна освіта, оскільки включає не лише володіння іноземною мовою, а й рідною на високопрофесійному рівні. Іншомовне навчання – це керований процес

засвоєння систематизованих знань і вмінь, що дозволяють мовленнєву діяльність іноземною мовою, що вивчається. Сьогодні в умовах міжкультурної взаємодії в освітньому процесі набула розвитку концепція «навчання упродовж життя», тобто постійний, безперервний, самостійний пошук нових актуальних знань, який спонукається як професійними, так і особистими причинами. «Навчання упродовж життя» не обмежується лише віковими рамками, тому іноземна мовна освіта затребувана серед людей усіх вікових категорій. Учні різного віку та з різними цільовими установками «змушують» розробників освітніх послуг використовувати інноваційні технології у викладанні іноземних мов.

Іншомовна освіта на сучасному етапі є багатовимірним явищем, який розглядає саму освіту як цінність, процес, результат і систему. Іномовна освіта виступає інструментом успішної професійної діяльності молодого спеціаліста в полікультурному та багатомовному співтоваристві людей. Іншомовна освіта також є важливим засобом формування свідомості особистості, її здатності бути соціально мобільною та вільно функціонувати у відкритому інформаційному просторі. Іншомовна освіта як процес спрямована на ознайомлення учнів із новим для них засобом спілкування, на пізнання ними чужого культурного коду та розуміння власної культури крізь призму культури народу. країни вивчення мови, виховання в учнів готовності до діалогу та толерантного ставлення до інших мов і культур [3]. Відповідно до антропоцентричного принципу учні стають одночасно суб'єктами навчальної діяльності та суб'єктами міжкультурної комунікації, що свідчить про те, що цей принцип стає основною складовою системи іншомовної освіти. Сучасна іншомовна освіта як процес передбачає розвиток особистості учня в цілому, його інтелектуальних та емоційно-вольових здібностей та особистісних якостей, які насамперед проявляються у мові.

Усі зазначені вище аспекти дозволяють зробити висновок, що сучасна специфіка іншомовної освіти спрямована на підвищення статусу студента в навчальному процесі та в реальному спілкуванні, мотивацію до вивчення мов і культур, усвідомлення власної особистої відповідальності. за результати цього процесу. Результатом оволодіння іноземною мовою є формування в учнів комунікативної компетентності, яка визначається як здатність розуміти та генерувати іншомовні висловлювання в різноманітних ситуаціях спілкування з урахуванням соціокультурного контексту країни навчання. мова.

Розвиток іншомовної освіти в сучасному світі характеризується декількома тенденціями, серед яких [3]:

- 1) створення спеціалізованих центрів інтенсивного навчання іноземним мовам у великих містах,
- 2) вимоги до старших спеціалістів щодо пред'явлення сертифікатів міжнародних іспитів на знання іноземної мови;
- 3) оозробка словників, що репрезентують специфіку національної мовної традиції різних мов;

4) формування банку даних з інформацією про динаміку функціонування мов, здатної відображати реальну мовну картину світу.

Мовна ситуація сучасної України визначається соціально-демографічним складом, який характеризується поліетнічністю. У поліетнічному суспільстві головним завданням є створення справедливої мовної політики і одним із головних напрямів існуючої мовної політики нашої держави є навчання хоча б однієї іноземної мови [2]. Система іншомовної освіти, будучи важливою складовою всієї системи шкільної освіти, визначає дві основні тенденції:

1. Демократизація, що виражається в єдності федерального, регіонального і шкільного компонентів змісту іншомовної освіти і варіативність навчання іноземною мовою, що виражається в свободі вибору засобів і шляхів досягнення мети іншомовної освіти.

2. Гуманізація, яка передбачає відмову від авторитарної системи викладання іноземної мови, центрування навчального процесу на особистості учня, його життєвому досвіді та інтересах.

Основною функцією іншомовної освіти є особистісноформуюча функція, тобто систематичне навчання і виховання, спрямоване на оволодіння [1]:

1) нерідною мовою як засобом міжкультурного спілкування;

2) нерідна мова як інструмент успішного орієнтування в сучасному полікультурному та багатомовному світі;

3) ціннісні орієнтації та норми вербальної та невербальної поведінки, зумовлені специфікою соціокультурних, політичних та соціально-економічних етапів розвитку рідної країни, країни досліджуваної мови та світової цивілізації.

Необхідність знання іноземної мови не можна недооцінювати, адже життя сучасної людини, яка не володіє іноземною мовою, бідне, оскільки більшість засобів сучасного міжкультурного спілкування орієнтована на людей, які знають іноземну мову. Молода людина, стикаючись з англійською мовою в Інтернеті, у процесі спілкування в соціальних мережах, стикається із ситуацією відсутності вибору, недооцінюючи зростаючий вплив інформаційних технологій на повсякденне життя та професійну сферу, де знання іноземних мов, зокрема Англійська мова є необхідною складовою траєкторії особистісного та професійного зростання. Саме з цієї точки зору вивчення іноземних мов має бути практико-орієнтованим.

Як ми вже зазначали вище, знання іноземної мови сьогодні є показником успішності та освіченості людини, тому ми можемо спостерігати більш інтенсивне навчання в більшості нелінгвістичних навчальних закладів України. Студенти всіх напрямів підготовки, які на високому професійному рівні володіють англійською мовою, будуючи в майбутньому власну професійну кар'єру, зможуть залучати іноземний капітал у свої компанії, заручатися підтримкою інвесторів та вести більш активну діяльність з іноземними партнерами. Таке міжнародне співробітництво дозволяє вивести український бізнес на якісно новий рівень, підвищити загальний авторитет України на міжнародному ринку, що призведе до поліпшення економічної ситуації».

Наступною тенденцією іноземної освіти є бажання багатьох людей вивчити не тільки англійську як іноземну, але хоча б одну-дві іноземні мови. Такими популярними комбінаціями є англійська, іспанська, французька, німецька та китайська мови. Таку ситуацію можна пояснити розширенням міжнародних та міжкультурних контактів та можливістю міжособистісного спілкування з носіями досліджуваних мов через Інтернет у режимі реального часу або шляхом обміну коментарями та повідомленнями в соціальних мережах. Часто ми бачимо, що добре володіння іноземною мовою дозволяє отримати грант на навчання за кордоном або роботу в країні вивчення мови.

Існуючі методики навчання іноземних мов покликані задовольнити потребу в розвитку іноземної мови в умовах не тільки елітарної, а й масової освіти. Але прогрес і фундаментальні зміни в методиці викладання та вивчення іноземних мов пов'язані з інноваціями в галузі психології особистості та групи. Психологічний фактор у вивченні іноземних мов сьогодні висувається на перше місце. У процесі вивчення іноземних мов слід знайти певний баланс між традиційними та інноваційними тенденціями. До останніх відноситься так званий холістичний підхід, заснований на цілісній роботі мозку [4].

Враховуючи провідні канали сприйняття інформації у процесі вивчення іноземних мов, лівопівкульні та правопівкульні аспекти оволодіння мовою, формування психологічної компетентності студентів у сфері іноземної мови, пов'язаної зі страхом помилки та страхом спілкування. Це далеко не повний перелік питань, актуальних для викладання та вивчення іноземних мов. Викладання іноземної мови стало суто прикладним. Функції вчителя-наставника чи диктатора в освітньому процесі змінилися на вчителя-спостерігача, посередника та фасилітатора. Вплив особистості викладача на аудиторію, яка стає інтимнішою, не зменшується, а, навпаки, посилюється.

Автентичність спілкування, вираженість вимог і претензій, взаємна вигода, повага до свободи студентів – це звід правил побудови конструктивних стосунків у системі «вчитель-учень». Учитель сьогодні вільний у виборі засобів і методів навчання, організації занять. Найбільш актуальним, на нашу думку, є лінгвосоціокультурний метод, як один із найбільш серйозних і комплексних способів вивчення іноземної мови, що передбачає звернення до соціокультурного середовища країни вивчення мови. Лінгвосоціокультурний метод містить два аспекти комунікації – лінгвістичний та міжкультурний. Такий термін, як бікультурна складова, став позначати людину, яка легко орієнтується в національних особливостях, історії, культурі, звичаях країни досліджуваної мови. Лінгвосоціокультурний метод поєднує мовні структури (фонетику, граматику, лексику), мовленнєву діяльність (аудіювання, говоріння, читання, письмо) з позамовними соціокультурними факторами [4].

Найбільш затребуваним у навчальних закладах нашої країни є комунікативний метод, який займає перше місце серед інших методів викладання та вивчення іноземних мов. Основи цього методу розроблено спільними зусиллями педагогів, психологів, лінгвістів провідних університетів світу. Комунікативний метод спрямований на одночасний розвиток основних

мовних навичок у сфері усного та писемного мовлення, читання та аудіювання у процесі живого спілкування. Комунікативний метод передбачає руйнування психологічного бар'єру між учителем і учнем. Використання численних ігрових елементів у навчанні, використання різноманітних форм занять, участь у дискусіях на цікаві для учнів теми дозволяє вчителю зробити уроки творчими та захоплюючими, врахувати індивідуальні особливості учнів і навіть організувати навчання в інклюзивна освіта.

Особливо популярною сьогодні є інтенсивна методика навчання іноземної мови, яка дозволяє вивчати високий ступінь стереотипності та використання кліше на 25 %. Запам'ятовуючи певний набір «стійких виразів», можна пояснити і зрозуміти співрозмовника. Інтенсивний метод спрямований на формування «експресивної мовленнєвої поведінки», що дає необмежені можливості спілкування. Навчити творчо використовувати іноземну мову можна лише в ході активної взаємодії учнів на мові, що вивчається. Тому способи навчання, спрямовані насамперед на засвоєння мовної системи, мають бути замінені новими, інтерактивними формами навчання, які об'єднують суб'єктів освітнього процесу і надають навчальному процесу справді активного характеру.

Отже, можна сказати, що розвиток методики навчання іноземних мов на сучасному етапі характеризується створенням умов для використання як особистісно-орієнтованого, діяльнісного, соціокультурного та комунікативного підходів до навчання, реформуванням змісту, форм і методів навчання та вимірювання рівня навчальних досягнень учнів відповідно до європейських рекомендацій, створення інтерактивних навчально-методичних комплексів, які б дозволили забезпечити ефективність навчання всім видам мовленнєвої діяльності одночасно.

Кожен з перерахованих способів має своє раціональне зерно. Тому справа не в абсолютизації того чи іншого підходу, а в правильному поєднанні в конкретний момент навчального процесу. Що стосується наукової методології, то, з її точки зору, жоден підхід не можна відкидати або ігнорувати на користь іншого, прийнятого за істину. Слід також зазначити, що кожна держава розробляє власну мовну політику. Проте одним із головних завдань мовної політики кожної держави є збереження насамперед власної державної мови та мов малих народів, виведення власної культури на світовий рівень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Мовна освіта. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення: 21.01.2023).
2. Система іншомовної підготовки дорослих в умовах глобалізації освіти. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewbyfileid/356301.pdf> (дата звернення: 21.01.2023).
3. Становлення вітчизняної іншомовної освіти в гімназіях східної галичини (XIX – початок XX століття).

URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34652> (дата звернення: 20.01.2023).

4. Формування лінгвосоціокультурної компетенції під час вивчення іноземної мови з використанням вебтехнологій.
URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/32794> (дата звернення: 20.01.2023).

УДК 372.881.111.1

Михайло МАЛЬЧЕНКО

викладач

*Житомирський державний
університет імені Івана Франка,*

Олена ЛІПСОВЕЦЬКА

викладач

*Житомирський державний
університет імені Івана Франка*

Сучасні шляхи підвищення рівня мотивації старшокласників у вивченні англійської мови

Соціально-економічні перетворення у нашій країні відкрили безліч можливостей для сучасної молоді: навчання за кордоном, навчання в Україні на англійській мові, можливість участі у міжнародних форумах, конференціях, залучення до міжнародних груп дослідників, мовні табори тощо. Володіння декількома іноземними мовами є обов'язковою умовою процесу гармонійного розвитку освіченої особистості. Зважаючи на вище означені чинники, виникає стійка потреба в пошуку результативних методів і технологій опанування іноземними мовами.

Ефективність освітнього процесу з вивчення учнями англійської мови на всіх етапах шкільної програми залежить від їх інтересу, розуміння її важливості у своєму подальшому житті. Однак, як відомо, на старшому етапі рівень мотивації учнів знижується, вони зосереджуються на тих навчальних дисциплінах, що необхідні для вступу на бажані освітні програми омріяних закладів вищої освіти, не враховуючи при цьому, що іноземна мова може бути не лише метою навчання, а й засобом. Знання іноземної мови відкривають необмежені можливості для навчання й просування в майбутньому сходами в кар'єрі.

До проблеми мотивації учнів у вивченні іноземної мови звертались Божович Л., Дрогайцева В. [4], Зеня Л. [6], Кострицька О. [7], Майер Н., Ніколаєва С., Полонська Т. [8] та інші. Однак, проблема пошуку механізмів підвищення рівня вмотивованості старшокласників в оволодінні іноземною

мовою на рівні достатньому для ефективного функціонування в усіх сферах життя так і залишається актуальною.

Мета статті полягає у доборі результативних інструментів підвищення рівня мотивації учнів старших класів закладів загальної середньої освіти до вивчення ними англійської мови.

Як відомо, **мотивація** – є тим каталізатором, що примушує людину діяти, творити, досягати успіху. Англійська мова, як і будь-яка іноземна мова є чужою для учнів. На відміну від рідної мови, яку вони засвоювали підсвідомо, вивчення іноземної мови вимагає свідомою кропіткою роботи, що не можлива без мотивації.

У науковому дискурсі під мотивацією розуміють ключовий фактор, у наслідок якого певна діяльність для людини стає особистісно важливим надбанням, до якого вона виявляє стійкий інтерес, стає внутрішньою потребою. Мотивація впливає на розвиток особистості учня та виникає тільки у ході виконання ним активної навчальної діяльності [3: 75]. Вважаємо важливим відмітити, що навчальна мотивація ґрунтується на пізнавальній потребі, що стимулює пізнавальну активність учнів і їх готовність до засвоєння знань; включає наявність різних мотивів [5: 30–31]. В. Дрогайцева підкреслює, що «в мотивації відображено вплив на особистість людини об'єктивного світу, який не лише відбивається в його свідомості, а й породжує певне відношення» [4: 372].

В основі мотивації, як психологічної категорії, знаходять мотиви. Існують різні класифікації мотивів: пізнавальні та соціальні мотиви (за А. Марковою), безпосередньо стимулюючі, перспективно стимулюючі, інтелектуально стимулюючі мотиви (за Т. Ілліною), зовнішні та внутрішні мотиви (за С. Ніколаєвою, Т. Полонською, Л. Дзюбко та ін.) тощо. Проте, мотивація до вивчення іноземних мов, як і іншої діяльності, залежить від багатьох чинників, що утворюють певні ієрархії при взаємодії.

Аналізуючи наукові джерела з проблеми зовнішньої та внутрішньої мотивації старшокласників у процесі вивчення ними англійської мови Т. Полонська зазначає, що зовнішні мотиви викликані таким фактором, як суспільство. Наприклад, бажання здобути освіту в іноземному закладі вищої освіти, взяти участь у міжнародному форумі (конференції) серед молоді, орієнтація на збільшення матеріальних здобутків завдяки високому рівню володіння іноземною мовою, страх перед батьками та інше. Внутрішня мотивація, навпаки, спрямована на задоволення власних інтересів та освітніх пізнавальних потреб у вивченні іноземних мов, відкритті невідомого світу, знайомстві з різними людьми й адекватній підтримці комунікативних актів з ними [8: 18]. Внутрішня мотивація виконує «тактичну» функцію тому, що підкріплюється процесом оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю й саме на відчуття задоволення від вивчення англійської мови, розуміння її потрібності і важливості у житті повинен бути спрямований освітній процес [7: 92].

Вважаємо важливим відмітити, що внутрішня мотивація до вивчення іноземних мов (за Г. Роговою) поділяється на комунікативну (бажання учнів використовувати іноземну мову як засіб спілкування в усній та письмовій формах), лінгвопізнавальну (позитивне ставлення до вивчення англійської мови), інструментальну (позитивне сприйняття старшокласниками певних організаційних форм роботи на уроці) [8: 18].

Зауважимо, що для вивчення іноземної мови, як і опанування іншої діяльності, необхідна, насамперед внутрішня мотивація. Зовнішні фактори є непостійними й змінними. Їх втрата призведе до розгубленості, дисбалансу в структурі особистості. Наявність сильних внутрішніх мотивів, розуміння власних цілей, інтересів, бажань – це те, що необхідно допомогти старшокласникам віднайти.

Пошук ефективних шляхів підвищення рівня вмотивованості старшокласників до вивчення англійської мови в закладах загальної середньої освіти, на нашу думку, буде неповним без опису психологічних особливостей учнів цього шкільного віку.

Як відмічає Т. Полонська вік учнів старших класів відносять до старшого підліткового віку або ранньої юності й виступає «третім світом» між дитинством та життям дорослих. Між тим, на думку авторки, вікова своєрідність цього періоду розвитку людини різниться великою визначеністю, що віддзеркалюється на освітній та соціальній діяльності старшокласників [8: 12–13]. Схожої думки дотримується й Л. Зеня, відмічаючи, що перед учнями старшої школи стоїть важливе завдання у виборі своєї майбутньої професії – це «завдання першорядної життєвої важливості, яке вирішується ними завдяки досягнутому на цей момент рівню психічного розвитку, як завдання вибору свого подальшого життєвого шляху». І, якщо професійне самовизначення у підлітковому віці здійснюється під впливом зовнішніх факторів (батьків, друзів), то старшокласники роблять свій вибір свідомо, готуючись до неї в період навчання у старшій школі, враховуючи реальний зміст діяльності й ті труднощі, які їм прийдеться долати [6: 117]. Ми погоджуємось з думкою автора, хоча варто зазначити, що таке розставлення пріоритетів, вибірковість ставлення учнів до набуття предметних компетентностей у закладах загальної середньої освіти на старшому етапі навчання, може призвести до низького рівня сформованості компетентностей у суміжних сферах знань, необхідних для майбутньої професійної діяльності, а також нерозвинутого інструментарію загальних компетентностей, важливих для життя та навчання у XXI столітті (здатності до навчання та самонавчання, критичного й креативного мислення, навичок безконфліктної взаємодії з іншими, вміння презентувати свої думки та результати роботи тощо), оскільки компоненти освітньої програми навчання старшокласників націлені на комплексний всебічний розвиток їх особистості.

Підсумовуючи ідеї, викладені в наукових доробках сучасних педагогів та психологів [4; 5; 6; 7; 8], зазначимо, що у старшому шкільному віці відбувається розвиток абстрактного та узагальнюючого мислення. Школярі виявляють здатність до демонстрації логічних операцій вищого рівня як аналіз,

синтез, абстрагування, рефлексія, узагальнення. Наукові поняття та категорії стають інструментом пізнання дійсності. В учнів розвивається індивідуальний когнітивний стиль вирішення завдань та практичних ситуацій. Через розвиток аналітичних здібностей, а, відтак, і критичного мислення, у старшокласників з'являється прагнення до обговорення особистісно важливих питань, що необхідно врахувати під час добору контенту та освітніх технологій на уроці англійської мови.

З розвитком процесу мислення нерозривно пов'язаний розвиток комунікативних здібностей старшокласників. Так, мовлення поступово ускладнюється, збільшується активний та пасивний словниковий запас, удосконалюються усні й письмові комунікативні навички і вміння. Учні старших класів виявляють здатність до логічних послідовних висловлювань своїх думок як на конкретні, так і на абстрактні теми, аналізують інформацію, зіставляють отримані факти, роблять висновки, прогнозують мовленнєві реакції партнера по комунікативному акту. На цьому етапі навчання англійської мови доречним є використання аудіо та відео аутентичних матеріалів з подальшим виведенням в продуктивні види мовленнєвої діяльності – письмове чи усне, монологічне чи діалогічне висловлювання в межах запропонованої теми.

Психологічна категорія «пам'яті» відграє ключову роль у розвитку старшокласників, що пов'язано зі вступом до закладів вищої освіти та пошуком власних ефективних стратегій та тактик запам'ятовування і зберігання великих за обсягом блоків інформації. Новий контент від початку зберігається у короткотривалій пам'яті; шляхом систематичних тренувань переходить до довготривалої пам'яті. У старшому шкільному віці поступово зміцнюється така характеристика пам'яті, як довільність, що виявляється ефективним у разі усвідомленості необхідності у запам'ятовуванні матеріалу. Розвиток мимовільної пам'яті відбувається у процесі активної навчальної діяльності.

Учні старших класів виявляють здатність до цілеспрямованого швидкого зосередження на певних явищах, можуть свідомо дозувати увагу, долати негативні відволікаючі фактори. У них активно розвиваються творчі здібності, посилюється самоконтроль та самоспостереження.

Наступним кроком нашого наукового пошуку є визначення ефективних шляхів підвищення вмотивованості учнів старшої школи у процесі вивчення ними іноземної мови з урахуванням психологічних особливостей цієї вікової категорії. Аналізуючи наукову літературу [1; 2; 4; 6; 9] та, відповідно до власного професійного досвіду, виділяємо наступне:

1. Організація освітньої діяльності старшокласників з вивчення англійської мови за **тьюторською моделлю навчання**.

Як зазначає О. Гармаш «тьюторство від початку виникло, як форма університетського наставництва в середньовічних класичних університетах (Оксфорд і Кембридж) та є понині всесвітньо визнаною інноваційною педагогічною практикою особистісно зорієнтованого, індивідуально-диференційованого, персоналізованого навчання» [1: 53].

Тьюторська модель навчання дозволяє встановити рівноправні суб'єкт-суб'єктні відносини між вчителем і учнем. У той час, коли вчитель-предметник працює лінійно, за чітко спланованою програмою, репрезентуючи навчальний контент, вчитель-тьютор працює над індивідуальним запитом старшокласника, допомагає виявити його пізнавальні інтереси, підтримує, мотивує власним прикладом, ділиться досвідом самонавчання. Важливою особливістю тьюторської моделі є саморефлексія. Вчитель у тьюторській функції вчить учня виважено приймати рішення, аналізувати отримані результати й шукати більш ефективні шляхи до розв'язання пізнавальних задач. Тьюторський супровід може бути реалізований як у процесі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня (наприклад, філологічного обдарованого або, навпаки, який не встигає за певних причин, але має бажання вивчати іноземну мову і розуміє її значення у своєму житті), так і під час опанування англійської мови старшокласниками в аудиторії.

Робота вчителя-тьютора з пізнавальним інтересом старшокласників складається з певних етапів. На першому етапі з'ясовується його пізнавальні інтереси, можливість їх поглибити через вивчення англійської мови, опрацювання додаткової літератури іноземною мовою, проводиться психодіагностичне тестування. На другому етапі старшокласник вчиться самостійно визначати цілі щодо знаходження рішення відповідно до свого освітнього запиту та створювати особистісно-ресурсну карту, в якій буде відтворено алгоритм дій. Дослідження власного пізнавального інтересу за визначеним планом відбувається на третьому етапі; здійснюється презентація своїх напрацювань, наприклад, у якості доповіді англійською мовою на учнівській конференції (форумі). Останній етап співпраці вчителя-тьютора зі школярем спрямований на обговорення результатів, що вдалось досягти й над чим надалі варто працювати. Таким чином, процес вивчення англійської мови за тьюторською моделлю набуває особистісного сенсу для кожного старшокласника [1: 130–135].

2. Організація уроку англійської мови за допомогою інтерактивних технологій навчання.

Відомо, що нова парадигма освіти будується на ідеях про варіативність, альтернативність, індивідуалізованість та диференційованість навчання, створення умов активного вивчення мови на уроці, що забезпечується завдяки інтерактивності. Таким чином, вся мовна підгрупа старшокласників залучається до роботи в аудиторії, кожен учень отримує посилене завдання й робить посильний вклад в роботу команди – це, в свою чергу, дозволяє слабкішим учням почуватись більш впевнено у своїх силах й відчувати власні можливості. Для старшокласників з вищим рівнем сформованості англійської мовної компетентності спільна робота дозволяє поглиблювати свої знання та навички.

Вважаємо важливим підкреслити, що застосування інтерактивних технологій навчання у навчанні старшокласників «сприяє розвитку їх суб'єктності, активізує та удосконалює навички самостійної роботи, вміння працювати в команді, знаходити спільні рішення, критично мислити. Під час

опрацювання кейсів учні оволодівають навичками практично застосовувати набуті знання, планувати свою поведінку та здійснювати рефлексію, поглиблюють досвід діяльності у межах штучностворених ситуацій, що імітують як освітню, так і майбутню професійну діяльність [1: 130].

Розглянемо деякі інтерактивні методи та технології, що можуть мати позитивний ефект у навчанні старшокласників англійської мови.

Так, наприклад, метод «круглого столу» дозволяє обговорити певні навчальні питання іноземною мовою або можливі й ситуації майбутньої професії, на порозі вибору якої стоять старшокласники, вчитись чітко й аргументовано висловлювати свої думки, слухати інших, запитувати, безконфліктно реагувати на контраргументи тощо. Ефективним у навчанні учнів старшого шкільного віку англійській мові є метод «ділової гри». Він дозволяє набуті певних компетентностей (під терміном «компетентність» маємо на увазі особистісну характеристику учня, що виражається в системі знань, умінь, навичок, досвіду діяльності) в межах змодельованих реальних життєвих або ситуацій майбутньої професійної діяльності. Здобувачі програвуть різні статусні та позиційні комунікативні ролі, обговорюють, приймають рішення. Особливістю проведення «ділової гри» є лімітованість часу та спланованість правил дій. Використання методу роботи з кейсами (the case study) передбачає аналіз конкретних реальних ситуацій, пошук варіантів вирішення їх, свідомий вибір найкращих рішень. В якості джерела інформації можуть бути використані як англійськомовні аутентичні публіцистичні тексти, так, наприклад, відео фрагменти реальних подій. Учні працюють у мікрогрупах, вивчають запропоновані кейси, обговорюють їх, самостійно знаходять рішення, отримують зворотній зв'язок від інших здобувачів та вчителя [9].

3. Навчання учнів старших класів за допомогою **цифрових технологій**.

Без сумніву, XXI – є цифровим століттям. Без технологій не можливо уявити повсякденне життя й професійне життя; вони стали невіддільною частиною навчання та самонавчання. Широкого використання цифрові технології набули у процесі вивчення іноземних мов взагалі, й англійської мови конкретно.

Розглянемо деякі приклади організації уроку англійської мови учнів старшої школи за допомогою цифрових ресурсів. Так, платформа Thinglink (<https://www.thinglink.com/>) дозволяє створювати малюнки, на які наносяться конкретні маркери. Завдяки цьому ресурсу старшокласники отримують широкі можливості для розвитку креативного мислення (наприклад, при створенні мовного портфоліо on-line). Крім того, існує можливість тренування словникового запасу учнів до певної теми через роботи з малюнками та відео контентом. Мобільний застосунок Quizlet є досить ефективним тренажером лексико-граматичних навичок. Він дозволяє створювати флешкартки з певними лексичними одиницями або граматичними структурами, а також додавати до них звукові та візуальні опори.

Цікавим цифровим інструментом для удосконалення компетентності у письмі є Newspaperclub ARTHR (<https://arthr.newspaperclub.com/>).

Старшокласники отримують можливість створювати онлайн газету класу, практикувати мовні навички та мовленнєві уміння у цифровому середовищі, соціальні навички у процесі командної роботи. Варта уваги й технологія навчальних подкастів у вивченні англійської мови. Під подкастом розуміємо аудіо та відео контент, викладених у мережі. Подкасти характеризуються гумором, інформативністю, дискурсивністю. Вони дозволяють тренувати аудитивні навички та вміння, розширювати лінгвокраїнознавчі знання старшокласників про країну, мова якої вивчається. Також реалізація технологій навчальних подкастів сприяє встановленню міжпредметних зав'язків, так, наприклад, засобами англійської мови можливо більше дізнатись про нові відкриття у сфері біології, медицини тощо [2].

Висновки. Таким чином, процес підвищення рівня вмотивованості старшокласників до вивчення ними англійської мови є складною та комплексною проблемою сучасної лінгводидактики, що потребує подальшого дослідження. Під час добору ефективних інструментів підвищення рівня мотивації в учнів старшого шкільного віку у процесі формування у них англомовної комунікативної компетентності необхідно, по-перше, враховувати психологічні особливості зазначеної вікової категорії; по-друге, забезпечити реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії учнів відповідно до їх пізнавальних інтересів, нахилів; організувати урок іноземної мови відповідно до вимог сучасного цифрового суспільства; врахувати важливість у розробці завдань, формування не лише компетентності з предмету, а й м'яких навичок, що допоможуть старшокласникам жити й діяти у суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гармаш О. М. Формування тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійного розвитку: дис. ... д. філософії : 015. Слов'янськ, 2020. 312 с.
2. Гармаш О. М., Григор'єва В. А. Цифрові інструменти викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. *Digitalization and information society. Selected issues: monograph*. Katowice : Publishing House of University of Technology, 2022. P. 185–192.
3. Грицук О. В., Грицук Ю. В. Проблема навчальної мотивації студентів дистанційної форми навчання. *Освітні тенденції розвитку сучасної вищої школи: проблеми методології навчання: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції (18 травня 2016 р.)*. Х. : ХНАДУ. С. 75–77.
4. Дрогайцева В. О. Формування пізнавальної мотивації старшокласників методами стимулювання на уроці іноземної мови. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6412/3/48.pdf> (дата звернення 23.01.2022 р.).

5. Дуброва О. М. Навчальна мотивація як специфічний компонент навчальної діяльності. *Вісник Черкаського університету*. 2016. Вип. 14. С. 30–37.
6. Зеня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи : монографія. Горлівка : Вид-во ГДПШМ, 2011. 436 с.
7. Кострицька О. Ю. Шляхи підвищення внутрішньої мотивації старшокласників до вивчення іноземних мов. *Проблеми розвитку, функціонування та методів викладання іноземних мов у полікультурному просторі: наук.-практ. онлайн форум (22 листопада 2019 р.)*. Мелітополь. : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2019. С. 91–95.
8. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи: метод. рек. К. : Педагогічна думка, 2014. 80 с.
9. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : кол. монографія / автор. кол. С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та ін. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.

УДК 371. 124

Валентина ПАПІЖУК

канд. пед. наук, доцент

Юлія ЛІСОВА

канд. філол. наук

*Житомирський державний
університет імені Івана Франка*

LE RÔLE DU STAGE PÉDAGOGIQUE SUR LA FORMATION DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE DES FUTURS PROFESSEURS DE LA LANGUE ÉTRANGÈRE

L'état actuel du développement social exige un haut niveau de compétence professionnelle de la part de l'enseignant. Pendant ses études dans un établissement d'enseignement supérieur, le futur spécialiste doit développer les caractéristiques professionnelles et pédagogiques pertinentes et avoir le haut niveau de la formation professionnelle théorique, méthodique et pratique.

Le stage pédagogique, qui a une orientation professionnelle, avec une organisation appropriée, devrait susciter l'intérêt pour l'activité pédagogique future et une attitude positive envers la profession. L'étudiant devient le sujet d'une nouvelle activité pour lui, commence la maîtrise pratique du contenu fonctionnel de l'enseignement professionnel et activité pédagogique. Ainsi, la pratique pédagogique occupe une place importante dans le processus de développement professionnel de la personnalité d'un enseignant [5].

Analyse des dernières recherches et publications. Les fondements théoriques de la formation des futurs enseignants ont été reflétés dans les travaux de Y. Girmens, P. Demougin, F. Rondelli, V. Bondar, M. Yevtuha, I. Zyazyun, V. Kremenya, N. Nychkalo, O. Pometun, S. Sysoeva, L. Khomych, N. Uysimbaeva et autres.

Le but de cet article est d'étayer l'impact du stage pédagogique sur la formation de la compétence professionnelle des futurs professeurs.

Présentation du matériel de recherche principal. Selon le dictionnaire Le Robert le mot «stage» a quelques définitions :

1) «Période d'études pratiques exigée pour certaines professions : *Stage pédagogique*.

2) Période de formation, de perfectionnement dans une entreprise : *Stage pratique. Stage de reconversion*.

3) Courte période de formation ou de perfectionnement à une activité professionnelle ou de loisir : *Stage de voile ; d'informatique*» [6].

Le stage pédagogique de la production est l'un des événements marquants de la vie d'un futur enseignant. Il relie la formation théorique des étudiants à leur travail indépendant dans les établissements d'enseignement secondaire général, aide à acquérir une certaine expérience dans les activités pratiques.

Le stage pédagogique est un lien entre la formation théorique d'un élève et son futur travail à l'école, car pendant la pratique pédagogique, non seulement la préparation théorique et pratique de l'élève au travail indépendant est testée, mais de nombreuses opportunités sont créées pour assurer le potentiel créatif de l'avenir. personnalité du professeur.

Le programme éducatif et professionnel «L'enseignement secondaire (langue et littérature (anglais et français))» vise à préparer les professeurs des langues étrangères des écoles et donne aux étudiants une vaste formation théorique et pratique en pédagogie, en psychologie, en méthodes d'enseignement des langues étrangères, notamment anglais et français. Le programme prévoit le stage pédagogique à l'école pendant trois semaines qui joue un rôle important dans la formation des savoir-faire et des automatismes professionnels des étudiants.

L'objectif principal de la pratique pédagogique est d'améliorer la capacité des étudiants à les appliquer dans des activités pédagogiques, à développer un intérêt pour les activités pédagogiques et scientifiques basées sur les connaissances acquises des formes, méthodes, moyens et technologies modernes de l'organisation de l'éducation et de la formation.

La préparation à ce type de stage est systématique : préparation théorique des étudiants lors des cours "Apprentissage de l'anglais", "Apprentissage de la langue et de la culture", "Apprentissage du français", collecte de supports méthodologiques et pratiques par les étudiants, formation pratique (jeux didactiques, concours, etc.) et la participation à des réunions pédagogiques et méthodiques.

En effectuant un stage, les étudiants ont l'opportunité de s'immerger dans le milieu professionnel en cernant mieux les spécificités, en se plongeant dans un

environnement riche en nouveaux apprentissages et qui leur permet de mettre en œuvre les enseignements appris à l'université.

Dans les conditions de la formation professionnelle supérieure des enseignants, c'est le stage pédagogique qui constitue la base de la formation des capacités et des compétences pédagogiques de base des futurs enseignants.

Les principales tâches du stage pédagogique comprennent:

- la formation et le développement de la conscience professionnelle, les qualités de personnalité professionnellement significatives du futur enseignant;
- la sensibilisation des étudiants à l'importance professionnelle des connaissances à partir des bases de la théorie pédagogique, de la psychologie et des méthodes;
- approfondissement et la consolidation des connaissances théoriques ;
- le développement d'un ensemble de compétences et d'aptitudes, nécessaires à la mise en œuvre de tous les types de travaux pédagogiques à l'école ;
- maîtrise par les futurs enseignants des formes, moyens et technologies du travail éducatif dans divers types d'établissements d'enseignement général ;
- éducation des étudiants à la nécessité d'une amélioration continue des connaissances et des compétences professionnelles ;
- développement de la pensée créative, de l'initiative, des capacités de recherche ;
- réalisation du potentiel créatif personnel de chaque élève ;
- formation d'un style individuel d'activité professionnelle.

Un stage pédagogique bien organisée contribue à raccourcir la période d'adaptation des jeunes spécialistes pendant la période de début d'activité pédagogique indépendante. Le stage pédagogique est l'un des événements marquants de la vie d'un futur enseignant. Il s'agit avant tout de l'identification de l'étudiant au nouveau rôle social du futur enseignant-stagiaire et, par conséquent, d'une évolution de son "concept de soi", d'une transformation des idées sur lui-même, d'un ajustement de l'auto-évaluation. Il est un fait avéré que le stage pédagogique bien organisée, son lien direct avec la théorie est l'un des principaux moyens d'améliorer la formation professionnelle du personnel pédagogique [7].

Le programme du stage tient compte des tendances modernes dans le développement de l'éducation en Ukraine et comprend tous les types d'activité professionnelle du futur enseignant conformément à la norme éducative de l'État. L'organisation efficace du stage a un impact significatif sur la formation de la compétence professionnelle des futurs enseignants.

Le stage pédagogique comprend deux étapes. Pendant la première étape, les étudiants doivent «apprendre à donner des leçons isolées en se guidant des notes et des plans préparés d'avance et vérifiés par le professeur responsable du stage ; ils doivent apprendre à s'acquitter de certains menus travaux parascolaires ou éducatifs dont les chargent le professeur enseignant la matière en question et le professeur titulaire» [3].

Les étudiants ont la possibilité de reprendre l'expérience des enseignants avec lesquels ils doivent coopérer, la capacité de comprendre et d'utiliser une expérience pédagogique avancée est formée. Le développement professionnel de l'étudiant en tant qu'enseignant dépend du succès du travail à ce stade. Il contribue à l'amélioration

des compétences et des capacités de l'activité pédagogique, à la formation des compétences de recherche et de travail de recherche, à la capacité de planifier travail pour chaque jour, d'organiser des divers événements scolaires, ainsi que voir une image réelle du travail d'une école moderne avec des enfants modernes.

Les tâches de la deuxième étape sont plus compliquées. Pendant cette période, les étudiants doivent fixer et développer leur savoir-faire pédagogique acquis au cours de la première étape, assimiler de nouveaux savoir-faire. Par exemple, ils doivent savoir prendre connaissance eux-mêmes des manuels scolaires, dresser des plans thématiques d'une série de cours (sans l'aide du professeur) et en se basant sur ses plans organiser chaque cours à part. Pendant cette période, on met sur pied des expériences pédagogiques liées avec les sujets des travaux de fin d'études.

Les activités parascolaires et les fonctions du professeur principal de la classe qu'il a à assumer donnent aussi davantage de travail à l'élève-professeur.

En un mot, le stage constitue une excellente opportunité de compléter sa formation auprès de professionnels en se familiarisant avec le monde écolier.

L'accompagnement pédagogique est important, il s'effectue à travers l'utilisation de formes d'organisation du travail : 1) conférences introductives et finales sous forme d'exposé ; 2) « tables rondes » avec des professeurs des écoles, des méthodologistes, des pédagogues, des psychologues, les sujets de qui sont déterminés par les besoins personnels et professionnels des stagiaires ; 3) consultations 4) soutien du tuteur ; 5) formations et cours spéciaux, qui sont développés en fonction des étapes du stage pédagogique.

La motivation qu'apporte un stage est liée aussi à divers aspects tels que par exemple :

- la possibilité de s'initier à des meilleures pratiques des enseignants,
- développer leur sens des responsabilités, leur capacité d'adaptation et leur autonomie,
- mieux se situer face aux réalités de la vie professionnelle et du travail en école, etc [1 ; 4].

Conclusions. Le stage pédagogique crée des conditions favorables à l'actualisation des connaissances et des compétences dans l'expérience personnelle des étudiants en tant que résultat holistique du processus éducatif. Au cours du stage pédagogique, les étudiants se familiarisent avec les différents types d'établissements d'enseignement, s'habituent au rythme du processus pédagogique, à l'actualisation, à l'approfondissement et à l'application des connaissances théoriques, à la formation des compétences pédagogiques. Le stage contribue au développement des capacités pédagogiques, de la pensée pédagogique, de motivation pour l'activité pédagogique et de la vérification du niveau de qualités personnelles et professionnelles du futur enseignant, de l'aptitude professionnelle et de la préparation à l'activité pédagogique. Au cours du stage, les étudiants forment une attitude positive envers la profession enseignante, aussi qu'une compréhension de la nécessité de l'auto-éducation et de l'auto-éducation.

1. Patrick Demougin, « Recherche en éducation et formation des enseignants : quel état des lieux ou quel parcours du combattant ? », *Tréma* [En ligne], 39 | 2013, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 18 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2925>
2. Richard Étienne, « L'analyse des pratiques, entre recherche(s) et formation, des aller et retour significatifs », *Éducation et socialisation* [En ligne], 26 | 2009, mis en ligne le 05 juillet 2022, consulté le 18 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/edso/16143>
3. Yves Girmens, « Accompagnement du parcours de formation personnalisé », *Tréma* [En ligne], 20-21 | 2003, mis en ligne le 01 avril 2003, consulté le 18 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1472>
4. Sudha Renganathan La place de l'autonomie dans la formation des enseignants: étude de cas *DIALOGUES ET CULTURES Revue de la Fédération internationale des professeurs de français*, 2015, №61, p.111-117.
5. Fabienne Rondelli et Anne Leclaire-Halté, « Les savoirs convoqués par les formateurs dans les rapports de visite de stages de professeurs des écoles », *Lidil* [En ligne], 43 | 2011, mis en ligne le 30 novembre 2012, consulté le 19 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3112>
6. Le Grand Robert. Dictionnaire de la langue française. [En ligne], consulté le 19 janvier 2023. URL : <https://www.lerobert.com/google-dictionnaire-fr?param=stage>
7. Юринець О. О. Формування педагогічної відповідальності у студентів педколеджу: автореф. дис. На здобуття наук, ступеня канд. пед. наук, спец 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2010, 24 с.

УДК 378.991.3:811.111+004

Оксана РОГУЛЬСЬКА,

д-р. пед. наук, доцент

Хмельницький національний університет

Зоряна АТАМАНЧУК,

вчителька англійської мови,

Мовна школа «АВС», м. Хмельницький

Особливості використання мультимедійних презентацій на заняттях з іноземної мови

Мультимедійні технології – це технології, які дозволяють за допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти і водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну даними, відомостями. Застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі сприяє: зростанню інформативності й репрезентативної цінності навчального матеріалу; стимулюванню когнітивних процесів (сприйняття й усвідомлення інформації), а отже, більш глибокому розумінню навчального матеріалу та систематизації набутих знань; розвитку розумових і творчих здібностей студентів; формуванню стійкої мотивації пізнавальної діяльності студентів на заняттях; розширенню меж самостійної діяльності студентів; урізноманітненню форм подання інформації та видів навчальних завдань; створенню навчального середовища, яке забезпечує «занурення» студента в уявний світ, у певні соціальні і виробничі ситуації; систематичному застосуванню ігрових прийомів; забезпеченню миттєвого зворотного зв'язку, можливість рефлексії; підвищенню рівня інформаційної культури студентів та рівня підготовки студентів у галузі сучасних інформаційних технологій; удосконаленню системи організації навчання на різних етапах заняття; розвитку в студентів навичок спільної роботи й колективного пізнання; створенню сприятливого психологічного клімату на занятті; можливості реалізації індивідуалізації навчання; підвищенню естетичного і емоціонального рівня заняття за рахунок використання музики, анімації тощо; підвищенню об'єму виконаної на занятті роботи [7].

Однією із ефективних технологій, на нашу думку, є мультимедійна презентація, яка забезпечує функцію передачі інформації, а також отримання зворотного зв'язку в процесі її сприйняття, оскільки інформація, представлена в наочній формі засвоюється легше і швидше. Освітній потенціал презентації, як технічного засобу навчання став гарною допомогою в здійсненні наочної підтримки навчання іноземної мови. Сформованість елементарного рівня комп'ютерної грамотності дає змогу викладачеві розробляти унікальні освітні матеріали, що налаштовують студентів на досягнення успішних результатів і мотивують до діяльності. Для створення мультимедійних презентацій викладач має можливість використовувати низку сучасних програмних засобів («Microsoft PowerPoint», «Macromedia Flash», «Picasa», «Photodex ProShow» тощо).

Презентації можна демонструвати як на моніторі для невеликого кола осіб, так і на екрані за допомогою мультимедійного проектора. Кожний слайд може бути відображений на екрані, роздрукований на папері або прозорій плівці, наповнений текстовою та графічною інформацією, з можливістю використання мультимедійних компонентів (анімації, аудіо- та відео- файлів тощо) [7].

Під час демонстрування слайдів об'єкти з'являються на екрані в заданій послідовності, поступово, у зазначений час, що зафіксований користувачем для посилення наочності матеріалу та акцентування на особливо важливих моментах його змісту. За потреби викладач має змогу не дотримуватися зазначеної послідовності для демонстрування прозірків, повернутися або

прогорнути вперед у потрібному порядку, що акцентує увагу студентів. Відео та звук також можуть бути творчо вбудовані в слайдах [3]. Компоненти презентації наведені на рис.1.



Рисунок 1 - Компоненти презентації

Можна змінювати підготовлені прозирки на моніторі, чергувати послідовність їх появи. Крім того, людина, яка представляє матеріали, має змогу заздалегідь налаштувати автоматичне ілюстрування об'єктів, із дотриманням часових інтервалів.

Розрізняють слайдові та потокові презентації. Слайдова презентація розроблена за допомогою Microsoft Office PowerPoint, OpenOffice.org Impress, Quick Slide Show, MySlideShow і демонструється як послідовність слайдів.

Іншим видом презентацій є потокові презентації, що вможливають безперервне потокове відображення об'єктів, а також зазначення конкретного часу для їх показу. Ідеться, по суті, про відео, що має навчальний функціонал. «Adobe Flash», «Microsoft Movie Maker», «AnFX Visual Design», «Virtual Tour Builder» – основні програми для створення описаних презентацій [3].

Науковці пропонують класифікувати презентації за ступенем їх «оживлення» різними ефектами. Розрізняють такі групи презентацій:

1) офіційна презентація – доповіді, звіти перед публічною й мотивованою аудиторією, з огляду на характер якої готують презентації в суворому стриманому дизайні, дотримуючись єдиного шаблону в поданні всіх прозірків, чітко структуруючи та розміщуючи текст і зображення, відповідно до порушеної теми;

2) офіційно-емоційний тип презентацій, що допомагає досягнути двох основних цілей – транслювати інформацію та змотивувати слухачів, переконати в чомусь;

3) плакати – показ демонстраційного матеріалу, що оформлений на прозірках із мінімальною кількістю текстового супроводу; при цьому комп'ютером послуговуються як слайд-проектором; доповідач має всебічно й

повно пояснити зміст порушеної теми, тому бажаним є єдиний шаблон оформлення;

4) подвійна дія – тип презентації, за якого демонструють зображення, а також текстові відомості, що деталізують зміст викладу, розширюють його та поглиблюють;

5) інтерактивний семінар – заняття, що проходить у форматі активного діалогу зі слухачами; такий семінар вимагає використання різних анімацій, рухомих зображень, тематичних світлин, навігаційних об'єктів; презентаційний матеріал розгалужують, зважаючи на відповіді аудиторії, те, у який спосіб слухачі реагують, ставлять запитання, висловлюють свої думки;

6) роздавальний ілюстративний е-матеріал – представляють якомога докладно й вичерпно, тому що слухач не має змоги щось уточнити в доповідача; такі презентації нерідко використовують для організації самостійної діяльності; необхідно ретельно продумувати інтерфейс, навігацію прозірками;

7) інформаційний ролик потрібно представляти окремо, як самостійний елемент, що не потребує пояснювального супроводу від викладача; матеріал демонструють в автоматичному режимі; така презентація має інформаційно-рекламне наповнення, унаочнена необхідними матеріалами, що покликані досягнути швидкого візуального й емоційного ефекту; для більшого ефекту в презентації можливий пояснювальний текст диктора.

Дослідники Л. Гаврілова та І. Хижняк виділяють основні переваги презентаційного подання матеріалу:

– інформаційна місткість – подання в межах одного презентаційного комплексу великого обсягу різноформатних відомостей – графічних, звукових, текстових та ін.;

– компактність – використання для однієї презентації різнотипних носіїв, що відмінні за розміром та мають різний ступінь зручності;

– емоційна привабливість – розташування матеріалів презентації в зручній та оптимальній послідовності, що полегшують сприйняття; доцільне поєднання візуальних і звукових образів, добір вдалих кольорів, що породжують позитивні емоції;

– наочність – презентація унаочнює, конкретизує чи обґрунтовує певні теоретичні положення;

– мобільність – загалом для презентації достатньо носія й комп'ютера, тобто вона може демонструватися в різних умовах;

– інтерактивність – можливість безпосередньо впливати на хід презентації;

– економічну вигоду – тиражування презентацій на носії коштує набагато менше за друкування матеріалів;

– багатofункціональність – створена одного разу презентація згодом може застосовуватися в інших умовах і з іншою метою [1].

Мультимедійну презентацію доцільно використовувати на різних етапах заняття з іноземної мови.

1) Організаційно-мотиваційний етап. Мета етапу – організація студентів і налаштування на продуктивну навчально-пізнавальну діяльність, підготовка до роботи на занятті, підвищення інтересу до теми заняття, активізація пізнавальної діяльності, формування позитивної мотивації, потреби в оволодінні новими знаннями, вміннями, навичками, введення в іншомовну атмосферу за рахунок різноманітності форм роботи. На слайдах презентації демонструються тема і мета заняття, девіз, епіграф, проблемне питання, фото-, аудіо-, відеофрагменти, висловлювання відомих людей. У результаті відбувається налаштування аудиторії на плідну роботу, швидке включення в ритм заняття.

2) Перевірка домашнього завдання. Мета етапу – з'ясування рівня знань студентів. У презентації можуть демонструватися різноманітні завдання, вправи, тести для перевірки знань студентів, дискусійні питання, порівняльні таблиці, схеми, ілюстративні матеріали, тощо. У результаті відбувається усунення типових помилок, корекція розуміння матеріалу тощо.

3) Актуалізація знань студентів. Мета етапу – створення суперечності між відомим раніше і невідомим матеріалом, формування розуміння актуальності теми. У ході презентації порушують нагальні проблеми, аналіз яких логічно доводить потребу в засвоєнні нової теми, розгляді проблемних ситуацій, короткому узагальненні вивченого раніше матеріалу у вигляді таблиць, схем тощо. У результаті відбувається спільне формування дидактичної мети заняття; спільна постановка завдань.

4) Засвоєння нових знань. Мета етапу – ознайомлення студентів з новим матеріалом. У презентації демонструються основні поняття, схеми, діаграми, таблиці, малюнки, фото-, аудіо-, відеофрагменти, що ілюструють особливості матеріалу, що вивчається; завдання з пошуку матеріалу, проблемні питання, формулюються висновки. У результаті відбувається актуалізація пізнавальної діяльності студентів, включення їх в пошукову роботу, в самоорганізацію навчання; систематизація і схематизація нових знань.

5) Закріплення (узагальнення та систематизація) вивченого матеріалу. Мета етапу – перевірка правильності розуміння вивченого матеріалу, корегування знань. У презентації пропонуються слайди з попередніх занять, теми, які допоможуть пригадати вивчений раніше матеріал, дискусійні питання, що вимагають творчого осмислення матеріалу, вправи і завдання на тренування у використанні вивченого матеріалу, перевірка рівня засвоєння матеріалу у різних формах (тесту з множинним вибором, співставлення, тексти з пропусками з можливістю вибору відповіді з запропонованих та визначення власної відповіді тощо) з подальшим аналізом результатів, активізація вивченого матеріалу, спільне розгадування, кросвордів, пазлів, які виведені на екран. У результаті відбувається закріплення знань; доповнення, уточнення, корекція.

6) Контроль знань. Мета етапу – організація контролю і самоконтролю. У презентації поетапно демонструються завдання різного рівня складності, використовуються різні способи контролю і самоконтролю. Студенти

записують відповіді в зошиті або на спеціальному бланку відповідей. Перевірка правильності відповідей здійснюється зміною слайдів.

У процесі навчання іноземної мови можливе створення найрізноманітніших презентацій, які можна розділити на різні тематичні категорії. До них відносяться навчальні презентації, які застосовуються на заняттях та відрізняються: за видами мовленнєвої діяльності (при навчання читання, аудіювання, говоріння чи письма); за видами мовної діяльності (при навчанні лексики, граматики чи фонетики); за видами опор (змістовна, смислова, вербальна, ілюстративна) [6].

Узагальнюючи досвід науковців щодо створення та застосування презентацій на заняттях з іноземної мови, слід зауважити, що все заняття не повинно будуватися на презентації. На заняттях з іноземної мови метою презентації можуть бути: формування умінь і навичок; супровід пояснення нового матеріалу; первинне закріплення знань; узагальнення та систематизація знань тощо. Відбір матеріалу для презентації повинен відповідати принципам науковості, доступності, наочності.

Формування умінь і навичок частіше проходить у вигляді бесіди зі студентами. Допоміжні матеріали для організації такої бесіди доцільно візуалізувати в слайди, представити як невеликий відеоряд, фото, малюнок, що вимагають коментаря, таблицею, схемою. Повторюючи вивчений матеріал, можна навести декілька слайдів з попередньої презентації (якщо така була), причому їх оформлення не варто різко міняти під новий фон, так краще спрацьовує асоціативна пам'ять.

При поясненні нового матеріалу значну роль відіграють можливості самої презентації та її оформлення. Послідовність показу і логіка побудови залежать від змісту досліджуваного матеріалу, особливостей сприйняття студентами, індивідуальності викладача. Слайди бажано не перевантажувати текстом. Краще розмістити короткі тези, дати, імена, терміни. Найбільш важливий матеріал, що вимагає обов'язкового засвоєння, краще виділити яскравіше, оригінальніше для включення асоціативної зорової пам'яті.

У презентацію узагальнюючого заняття можна включити схеми, таблиці, діаграми. Фрагменти слайдів презентації, які використовувались раніше, можна перегрупувати з метою проведення порівняння або аналізу і представити студентам. Зважаючи на власний досвід, найбільш продуктивними були презентації, в яких після пояснення або представлення матеріалу, були розміщені вправи на закріплення або контроль. Ці вправи студенти проробляють прямо з екрану індивідуально або фронтально. Слід зауважити, що можливість показати правильну відповідь дозволяє організувати взаємо- або самоперевірку швидко і ефективно.

Використання презентацій на заняттях з іноземної мови має такі переваги застосування:

- поєднання різноманітної текстової аудіо-та відеонаочності;
- можливості використання для презентацій як інтерактивної, так і мультимедійної дошки, що дозволяє краще систематизувати новий лексичний,

граматичний, фонетичний матеріал та створити підтримку під час навчання всіх видів мовленнєвої діяльності;

- можливості використання окремих слайдів в якості роздаткового матеріалу (опори, таблиці, діаграми, графіки, схеми, колажі, роздруківки на папері);

- можливості управління увагою студентів за рахунок ефектів анімації і гіперпосилань; активізації уваги усієї аудиторії;

- можливості використовувати різноманітні форми організації пізнавальної діяльності (фронтальну, групову, індивідуальну);

- підтримці пізнавального інтересу студентів, посиленні мотивації навчання, а також ефективності сприйняття і запам'ятовування нового навчального матеріалу;

- здійснення контролю нових знань і систематизації вивченого матеріалу;

- економії навчального часу;

- розвитку креативних здібностей в організації навчальної діяльності [2].

Використання мультимедійних презентацій на заняттях з іноземної мови допомагає: змінити форму навчання з традиційної на інноваційну, комунікативну, інтерактивну, заглиблену в спілкування; підтримувати ефективну мотивацію та зв'язок з реальним життям для набуття практичних умінь; викликати інтерес до отримання інформаційних повідомлень та відтворення власних; виховувати та розвивати особистість студентів одночасно з процесом засвоєння нових знань; розвивати креативні здібності студентів; зняти бар'єри страху; створити атмосферу співробітництва всього колективу; інтенсифікувати процес навчання, зробити його більш наочним, цікавим, динамічним і сучасним, і як результат, досягнути головної мети навчання - виховання особистості, яка здатна розвиватися в умовах сучасного суспільства [4; 5]. Крім того, ефективними з огляду на розвиток навичок мислення, пізнавальної та самостійної дослідницької діяльності студентів є мультимедійні презентації, які проектуються та розробляються самими студентами при вивченні навчального матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гаврілова Л., Хижняк І. Класифікація лекційних презентацій та вимоги до них. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=19616> (дата звернення: 15.01.2023).
2. Годлевська К. В. Особливості використання мультимедіа презентацій у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. URL: http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21C OM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nzvdpu_pp_2013_40_46.pdf (дата звернення: 11.01.2023).

3. Гужва Т. Використання мультимедійних презентацій на уроках англійської мови. URL: <http://tatyanaгуzhva.blogspot.com/2017/11/blog-post.html> (дата звернення: 11.01.2023).
4. Костенко А. А. Полімодальне сприйняття як психофізіологічна передумова застосування мультимедійних технологій у процесі навчання іноземної мови. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. Вип. 28. С. 192–197.
5. Кристофович Т. Б. Доцільність використання мультимедійних презентацій на уроках англійської мови, як засобу розвитку навчальної мотивації і творчих здібностей учнів. URL: <https://naurok.com.ua/metodichniy-posibnik-docilnist-vikoristannya-multimediynih-prezentaciy-na-urokah-angliysko-movi-yak-zasobu-rozvitku-navchalno-motivaci-i-tvorchih-zdibnostey-uchniv-19985.html> (дата звернення: 13.01.2023).
6. Лісова А. П. Мультимедійний урок англійської мови. // Іноземні мови. № 4. С. 60–63.
7. Рогульська О. О. Доцільність використання мультимедійних технологій у підготовці майбутніх учителів іноземних мов. // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. 2018. № 12 (167). С. 82–88.

УДК 811.111'42

Інна САВЧУК

канд. філол. наук, доцент

Жит омирський держ авний

університ ет імені Івана Франка

Preventing Communicative Deviations in Multicultural Education Process as the Reflection of Cognitive Flexibility

Cognitive flexibility is required to adapt our behavior and thinking in response to the environment, i.e. to get adjusted to cultural peculiarities of the participants and avoid destructive communicative deviations in teaching process. To find a proper communicative strategy and change the approach to solving a problem, both teachers and students need to demonstrate flexible thinking. Cognitive flexibility occurs in two main ways: the ability to think about multiple things at the same time and the ability to modify thinking based on a change in expectations or demands. It is a mental processes that enable us to plan, focus attention and remember instructions. It is of particular importance during the global pandemic or war. Both teachers and students have been forced to adapt their daily living, teaching and learning lessons in a new way, and socialize differently. Practicing the ability to solve problems in new ways,

considering multiple concepts at once, and looking at the bigger picture will support the cognitive flexibility skills [5].

Cognitive flexibility appears to be of great importance in multicultural education, that is the educational strategy in which students' cultural backgrounds are used to develop effective classroom instruction and school environments. It is designed to support and extend the concepts of culture, differences, equality, and democracy in the formal school setting. [6: 2-3]. It means that any participant of intercultural academic interaction is supposed to possess cognitive flexibility to avoid communicative failure. This requirement determines the topicality of the research.

The aim of the investigation is to dwell on the role of cognitive flexibility in preventing communicative deviations in multicultural education process.

Cognitive flexibility can also help protect against a number of biases [5]. Educators today are faced with an overwhelming challenge to prepare students from diverse cultural backgrounds to live in a rapidly changing society and a world in which some groups have greater societal benefits than others because of race, ethnicity, gender, class, language, religion, ability, or age. Schools of the future will become increasingly culturally diverse.

To work effectively with the heterogeneous student populations found in schools, educators need to understand and feel comfortable with their own cultural backgrounds. They also must understand the cultural setting in which the school is located to develop effective instructional strategies. They must help their students become aware of cultural differences and inequalities in the nation and in the world. One goal is to help students affirm cultural differences while realizing that individuals across cultures have many similarities.

Teachers will find that students have individual differences even though they may appear to be from the same cultural group. These differences extend far beyond intellectual and physical abilities. Students bring to class different historical backgrounds, religious beliefs, and day-to-day living patterns. These experiences guide the way students behave in school. The cultural background of some students will be mirrored in the school culture. For others, the difference between the home and school cultures will cause dissonance unless the teacher can integrate the cultures of students into the curriculum and develop a supportive environment for learning. If the teacher fails to understand the cultural factors in addition to the intellectual and physical factors that affect student learning and behavior, it will be impossible to help students learn [6: 2-3].

The success and outcome of the interaction depend on the linguistic and communicative competence of the interlocutors. Failure of the addressee to achieve the goal of interaction, failure in communication is called communicative failure, or deviation. In modern linguistics, they are classified differently. They single out (F.S. Batsevich, L.L. Slavova) communicative failures of a linguistic, nonverbal, linguocognitive, and pragmatic-communicative nature [1: 34].

Causes of communicative deviations related to language:

1) on the part of the listener, failure to take into account the level of knowledge and volume of the listener's thesaurus (from the Gr. *thesaurus* – stock, treasure; a dictionary in which the semantic connections between words and other elements of the language are displayed; an individual's stock of words necessary for communication on a certain topic) ; such disregards are manifested in the following:

- inadequate selection of lexical units, for example, homonymous and polysemantic lexemes, little-used words, borrowings, dialectisms and terms;
- wrong choice of the grammatical form of the word;
- incorrect or unclear pronunciation;

2) insufficient amount of knowledge and thesaurus on the part of the listener, i.e. incorrect understanding of grammatical forms of the word, ignorance of lexical units.

Non-verbal communication failures:

1) inconsistency of non-verbal means to the verbal process of communication, the content of the message;

2) homonymy and polysemy of non-linguistic signs, ignoring national and cultural features of their functioning;

3) discrepancy in the development of the speaker's and listener's sensory systems.

Linguistic factors of communication failures:

1) errors in the referential attribution of the lexeme by one of the communicators;

2) non-standard interpretation of a certain fragment of reality;

3) differences in the conceptual pictures of the world of communicators.

Proceeding from the thesis about the dialectical unity of thinking and language and demarcating them as two independent phenomena with their own characteristics in an inextricable connection of a single whole, a conceptual and a linguistic picture of the world are distinguished. The term "picture of the world", introduced by L. Wittgenstein, is used to establish a connection between the surrounding reality, thinking and language.

A person as *homo agens* feels the world, contemplates it, comprehends, knows, understands, makes sense of, interprets, reflects, is in it, imagines it forming a picture of the world. It is a global national vision of reality through its perception by the subject of culture and is reflected in the individual and social consciousness of a person in the form of concepts and implemented by means of language. Language picture of the world is interpreted as a person's knowledge of the world, embodied in linguistic form and derived on the basis of the analysis of linguistic units. The latter are a tool of the language picture for determining the conceptual image in the process of speech.

Communicative failures of a pragmatic and communicative nature:

1) violation of postulates of cooperation H.P. Grice and courtesy of J. Leach;

2) inadequate fulfillment of the interlocutors' communicative roles;

3) the addressee's unwillingness to start a communicative act, disregarding the

addressee's unwillingness or unwillingness to listen to the addressee; expectations from the addressee of another communicative act;

4) incorrect addressing of the communicative act;

5) psychological and physical noise.

Therefore, communicative failures can be caused by the influence of all components of the communicative act.

People participating in international teams have to respect these differences that can be reflected in habits, customs, etiquette and kind of socializing. Teachers who prepare their students how to cope with different situations usually adapt their syllabus in compliance with their needs and expectations [3: 86-87].

The following case depicts how difference in communicants' cognition and world image provoke misunderstanding in intercultural interaction in educational area. A group of students were preparing for an in-class presentation. The group consisted of two Anglo nurses and two nurses from Jamaica. As one Anglo nurse spoke, the non-verbal message of the Jamaican nurses included rolling of eyes, crossed arms, and occasional frowning and tense looks. The Anglo nurse appeared to pick up on this non-verbal communication and continued to talk, however, her rate of speech increased, she became very red in the face and only maintained eye contact with the teacher. The students were ignoring the tension. Recognizing that there was a possible conflict, the teacher asked the group to pause and reflect on what was happening in present and discuss the meaning of messages. This revealed that although both agreed as to what the non-verbal message meant (e.g. rolling of eyes, crossed arms, and frowns indicated frustration and anger, whereas rapid speech and blushing indicated nervousness), there was not agreement on the intensity of the message. The message sent by the Jamaican nurses was overinterpreted by the Anglo nurse as signaling severe frustration and anger when in fact it was rated by the Jamaican nurses as mild. A discussion of cultural differences in expressiveness ensued resulting in an understanding that the conflict, in part, resulted from misinterpretation of the non-verbal message. As we continued to analyze the situation, the "I versus we" orientation (individualistic vs group centred) was discussed. The Jamaican nurses identified that their frustration began when the Anglo nurses continued to use the pronoun "I" as they discussed what the group project would be. The Jamaican nurses viewed this as competitive and individualistic with one person trying to take individual credit. The situation was further aggravated because the Anglo nurse shared with the group that she had a "surprise" ending for her presentation that she did not want her partners to know "because it would ruin the impact". This was perceived by the Jamaican nurses as trying to take all the credit and not willing to work in a group. Stepping back from the situation and discussing the interaction, the students were able to discuss the individual - vs - group orientation. The Anglo student was comfortable with preparing on her own and taking charge of assignments. She was not as comfortable discussing what her part of

the presentation would be as part of a group negotiation. The Jamaican students were very comfortable in the group discussion and had much greater anxiety concerning their own individual presentations and gained support by discussing what should be involved in that presentation. A bicultural understanding was reached as the faculty reviewed the different value orientations and the students were assisted seeing the different behavioral expectations that they held because of these values [2: 7-8; 4: 156-157].

On the whole, this illustration of communicative failures of verbal, non-verbal, cognitive, pragmatic and communicative type provides a vivid example of confrontation in the academic process which occurred due to the ignorance of students' ethnic peculiarities, a type of culture particularly. It shows how individualistic and group centred orientation of students from different countries, being reflected in their world image, influences their interaction and encourages investigators to think of the ways to remedy cross-cultural misunderstanding in similar situations considering that any tension in intercultural communication can be caused both by non-verbal and verbal behaviour of the participants which hinders cooperation. Developing of cognitive flexibility is expected to be useful in preventing communicative deviations in multicultural education process.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Савчук І.І. Основи теорії мовленнєвої комунікації: Навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 84 с.
2. Савчук І.І. Сучасні напрями дослідження міжкультурної комунікації: Методичні матеріали до семінарів. Житомир: Редакційно-видавничий відділ ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 66 с.
3. Kufelova B. Verbal and Non-Verbal Aspects in Multicultural Communication. *Linguistics and Didactics in the 21st century . Trend, Analyses and Prognoses*. Prague: Kernberg Publishing, 2008. P. 69-88
4. Salmond S.W. Culture Learning and Unlearning: Creating a Culture Supporting the Development of Transcultural Nurse Managers. *Understanding Cultural Diversity. Culture, Curriculum and Community Nursing*. London: Jones & Barlett Publishers, 2000. P. 149-160.
5. What Is Cognitive Flexibility and How Do I Help My Child With It? *Foothills Academy*. URL: <https://www.foothillsacademy.org/community/articles/cognitive-flexibility#:~:text=Cognitive%20flexibility%20is%20the%20ability,need%20to%20demonstrate%20flexible%20thinking>.
6. Yollnick D.M., Chinn Ph.C. Multicultural Education in a Pluralistic Society. Columbus, OH: Merrill Publishers Co., 1998. 364 p.

УДК 81'243:82-96
Ірина СВИРИДЕНКО
канд. пед. наук, доцент
Житомирський державний
університет імені Івана Франка
Дарина ЖЕЛІЗКО
магістрантка
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

Теоретичні аспекти поняття лінгвокраїнознавчої компетентності у науковій літературі

Постановка проблеми. Важливу роль у формуванні комунікативної компетентності відіграє лінгвокраїнознавчий аспект, в якому мова розглядається як форма історичної пам'яті, своєрідний культурний код нації, а не лише як засіб пізнання та спілкування. На думку дослідників відсутність глибоких знань про життя країни, мова якої вивчається, призводить до непорозуміння та порушенні комунікації.

Аналіз попередніх дослідників. Значенню лінгвокраїнознавчого аспекту як одного з складників процесу вивчення іноземної мови присвятили свої роботи такі вітчизняні та зарубіжні науковці як І.Васильцова, Л.Воскресенська, О.Коломінова, А.Солодка, Г.Томахін, Г.Рогова. Теоретико-експериментальне дослідження лінгвокраїнознавчого аспекту процесу навчання іноземної мови найбільш повне відображення знайшло у працях Н.П.Доценко, Н.Зінченко, В.Куркової, М.Нефедової, Б.Островського, С.Ремизової, Н.Сергєєвої, Н.Чайковської. За останні роки так чи інакше питаннями лінгвокраїнознавчої проблематики торкалися у своїх дослідженнях українські науковці: О.Гринчишин, Ю.Гулий, І.Дорожко, В.Калінін, О.Коломінова, О.Кузнєцова, Л.Онуфрієва, В.Співак, Т.Тихонова [1: 101].

Мета дослідження. Проаналізувати поняття лінгвокраїнознавчої компетентності у науковій літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «лінгвокраїнознавство» є похідним від "країнознавство", охоплюючи весь комплекс знань про країну, мова якої вивчається.

Знання культури та мови країни, яку вивчають, прописувалися в межах різних курсів, змістове наповнення та назви яких, змінювалися протягом декількох десятиліть. Так, Є.Верещагін та В.Костомаров ще у 1973 році вживають термін «лінгвокраїнознавство» для визначення прийомів ознайомлення тих, хто вивчає іноземну мову та нову для них культуру.

Зміст лінгвокраїнознавства, за визначенням деяких науковців є культура країни, що перетворена на предмет методики викладання цієї мови, або, точніше, на предмет вивчення при викладанні цієї мови. На відміну від

культурознавчих дисциплін, лінгвокраїнознавство має «філологічну природу», воно діє лише через мову в процесі її вивчення.

Значний внесок у розгляд соціальної обумовленості змісту лінгвокраїнознавчого аспекту внесли вчені-лінгвісти В.Костомаров, О.Ахманова, Є.Верещагін, Г. Томахін та ін.

Лінгвокраїнознавство визначають як аспект методики викладання іноземної мови, в якому вивчаються мови з новою для них культурою[1: 18].

За іншим визначенням лінгвокраїнознавство – це та область лінгвістики, що займається питанням національно-культурної специфіки в мовних одиницях, досліджує елементи семантики, які і відображають національну культуру[1: 19].

Питанням різних способів вивчення лінгвокраїнознавчої компетентності у процесі навчання іноземних мов займались В.Сафонова, Т.Лотарьова, М.Нефедова, В.Лещенко, С.Полякова, Л.Мамонова, І.Бронетко, Ю.Веклич, Д.Миронець, А.Мормуль, І.Судук, Н.Литвин, М.Титова та ін.

Вчені визначають лінгвокраїнознавчу компетентність визначають як цілісну систему уявлень про національно культурні особливості певної країни та володіння особливостями мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв мови у процесі життєдіяльності та комунікації. Важливим компонентом у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності є фонові знання та глибокий зміст, що відомий мешканцям саме цієї країни. Необхідність використання лінгвосоціокультурної методики, яка охоплює мовну та міжкультурну парадигми, що сприяють ефективнішому вивченню мови і кращим результатам [3: 67].

Лінгвокраїнознавчу компетентність можна розділити на компоненти:

- пізнавальний: лінгвістичні знання, де особлива увага приділяється вивченню лінгвокраїнознавчого матеріалу; тематичні знання (знання з тем країнознавчого змісту: етнографія, суспільно-політичний устрій, система освіти, культура тощо);
- праксеологічний: лінгвістичні вміння (лексичні, орфографічні, вміння розпізнавання мови на слух), тут особлива увага приділяється вмінням оперувати лінгвокраїнознавчим матеріалом;
- мотиваційний: має на увазі мотиви формування лінгвокраїнознавчої компетентності; інтерес до вивчення іншомовної культури та вивчення іноземної мови, до лінгвокраїнознавчого матеріалу як прояву цієї культури у мові та діяльності з формування лінгвокраїнознавчої компетентності та засвоєння лінгвокраїнознавчого матеріалу [1: 93].

В основі процесу формування лінгвокраїнознавчої компетентності лежать такі принципи:

- за принципом діалогу культур передбачено розвиток культури сприйняття сучасного полікультурного світу, загалом, поважне ставлення до «інших» культур, відкритість культурних цінностей інших народів та їх толерантне сприйняття;
- за принципом когнітивного навчання передбачено формування когнітивної свідомості особистості з іншою культурою, системи знань

про світ, співвідносних із системою знань представників культури, що вивчається, перебудову стереотипів мислення;

- за принципом застосування нових знань на практиці, отримані знання не можуть стати міцними. Необхідно вміння використовувати їх, що може бути дуже непросто, тому що складно співставляти нові знання іноземної мови та культури країни цієї мови зі вже наявними знаннями рідної мови та культури;
- за принципом комплексної реалізації цілей навчання передбачено формування лінгвокраїнознавчої компетентності у нерозривному зв'язку з вивченням культури мови [1: 102].

На думку багатьох методистів, лінгвокраїнознавчий напрямок слід враховувати при підготовці методичних розробок. Він має бути представленим в цілях та завданнях навчання будь-якої іноземної мови, а також у змісті і прийомах навчання, що дозволяє цілеспрямовано здійснювати формування фонових країнознавчих знань від початку мовної підготовки. Наприклад, у підручниках із німецької мови має бути вміщено велику кількість лінгвокраїнознавчої інформації. Цей метод формування лінгвокраїнознавчої компетентності і є найоптимальнішим. Він дозволяє носію іноземної мови ознайомитися з національно культурними особливостями країни, мову якої вони вивчають, уникати комунікативних бар'єрів у спілкуванні з оточенням та не почуватися ізольовано у чужій країні. Сучасні укладачі посібників обов'язково вводять лінгвокраїнознавчий компонент до кожної теми. Зв'язок між історією та культурою народу з мовою, на думку науковців, особливо яскраво проявляється на фразеологічному рівні. Саме у прислів'ях та приказках, наприклад, відображено специфічні національні риси характеру, побуту, звичаїв і традицій історії народу. Тому вивчення фразеологізмів варто вводити під час вивчення тем, пов'язаних з особливостями іноземного культурного простору, це стимулюватиме пізнавальну активність учнів. Тому, на заняттях варто вводити та опрацьовувати прислів'я, приказки і віднаходити до них відповідники в рідній мові [5: 156].

Вміння розпізнати реалії у ситуаціях міжкультурної комунікації передбачає також вміння відрізнити їх від термінів, з якими їх зближує характер референтів, а також діалектизмів, професіоналізмів, жаргонізмів, сленгової лексики. Мовні одиниці, що належать до цих лексичних груп, на відміну реалій, що належать до національної літературної мови, входять у мовну периферію, вважаються нелітературними, відрізняються від реалій у стилістичному відношенні [4 : 65].

Набагато складніше встановити відмінність реалій від деяких термінів. У науковій літературі пропонується кілька критеріїв такої відмінності: сфера застосування, шляхи поширення, етимологія, емоційно-стилістична забарвленість та ін.

Найбільш переконливими засобами відмінності реалій та термінів слід вважати національний та тимчасовий колорит, властивий лише реаліям, жанрово-стилістичну специфіку текстів, їх контекстуальні особливості.

Лінгвокраїнознавча теорія слова дає його визначення як окремої одиниці мови, яка включає знання про реальність, властиве як масовій, так і індивідуальній свідомості. Слово складається із логічного поняття, що характеризується як наївне, побутове, та логічного значення, що відрізняється національною своєрідністю. До таких лексичних одиниць можна віднести:

- безеквівалентну лексику – назви реалій, предметів і явищ, які характерні для однієї культури та відсутні в іншій (назви грошових одиниць, специфічних знарядь праці, архаїзми тощо);
- конотативну лексику – слова, які збігаються за денотатом, але відрізняються за культурно-історичними особливостями;
- фонову лексику – назви предметів та явищ, які загалом збігаються у різних культурах, проте мають національні особливості функціонування;
- ономастичну лексику – слова, які є загальнонаціональними, але мають культурно-історичні особливості (компоненти-топоніми та власні імена);
- лексичні одиниці афористичного рівня;
- правила мовної поведінки, у всіх сферах комунікації великого значення набувають знання та адекватне використання правил мовного етикету [3 : 173].

Необхідно створювати сприятливі умови для сприйняття лінгвокраїнознавчої інформації, доречно підбирати історичні теми на літературні тексти, емоційно сприймати іноземні культури та глибоко усвідомлювати цінність власної [2: 186].

Так французький вчений Ж. Ласера правдиво визнавав: «...яким би не був підручник або метод викладання, саме відомості про культуру перш за все складають основне багатство освіти. Викладач не повинен обмежуватися вузькими мовними цілями. Без звернення до явищ культури вивчення мови збіднюється і зводиться до засвоєння фонетичних та граматичних явищ» [2:218].

Г.Томахін вважав, що відбір одиниць з яскраво вираженою національно-культурною семантикою є завданням тих розділів лексикології і фразеології, які виступають в якості лінгвістичної основи лінгвокраїнознавства і можуть бути названі країнознавчо орієнтованою лексикою. Таким чином лінгвокраїнознавчий аспект поступово вплітатиметься у власне лінгвістичний аспект, а в результаті взаємодії мовної структури і краєзнавчої інформації створюється органічна система комунікативних навичок та умінь [5: 55].

З методичної точки зору існує два способи подання країнознавчої інформації:

- загальновідомий, коли найбільш суттєві факти про історію, географію, державний устрій, культуру та інші аспекти країни, мова якої вивчається, систематизуються за відповідними темами і повідомляються студентам;

- філологічний спосіб, коли країнознавча інформація вилучається з найбільш іншомовних структур – слів, словосполучень, речень, фрагментів тексту та цілих текстів [3 : 24].

Перший підхід ґрунтується на дисципліні, що традиційно пов'язана з вивченням будь-якої іноземної мови.

На думку вчених, за філологічного підходу можлива постановка двох різних завдань. Одна з них – це витяг культурознавчої інформації з мовних одиниць. У цьому випадку наперший план як основне завдання вивчення висувається культура. Образ, у якому будується семантика слова чи фразеологізму, створюється послідовно у процесі роботи над значенням мовної одиниці, і виникає у всій повноті, коли учень зіштовхується з цією одиницею.

Висновки. Отже, за такого підходу до роботи над семантикою, над національно-культурним компонентом головним значенням є не культура, а мова, і лінгвокраїнознавча компетентність покликана забезпечити комунікативну компетентність. Головною метою лінгвокраїнознавства є забезпечення комунікативної компетентності в актах міжкультурної комунікації, насамперед через адекватне сприйняття мови співрозмовника та оригінальних текстів, розрахованих носіїв мови.

Терміни «країнознавство» та «лінгвокраїнознавство» є близькими за значеннями. Наука про закономірність розвитку країни та наука про вплив цих закономірностей на мову доповнюють одна одну та складають загальну картину про життя країни, мова якої вивчається. Основний зміст лінгвокраїнознавчого аспекту складають про історію держави, географічні дані, політичний устрій, культуру, архітектуру, науку, звичаї та традиції.

Вивчаючи іноземну мову, учень має оволодіти різноманітними аспектами іншомовної культури: навчальним, пізнавальним, розвиваючим та виховним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Веклич Ю., Миронець Д. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови // Молодь і ринок. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2012. 121с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія /Юрій Данилець. Ужгород : УжНУ "Говерла", 2020.259 с.
4. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / Ю.В. Косенко. Суми: Сумський державний університет, 2011. 187 с.
5. Судук І.І., Литвин Н.Б., Титова М.В. Шляхи формування лінгвокраїнознавчої компетенції на заняттях з української мови як іноземної // Вісник ОНУ. Сер.: Філологія, вип. 2(14). Одеса : ОНУ, 2016. 161 с.

Основні засади етнолінгвістичного дослідження обрядових текстів у студентських наукових роботах

Початковий етап підготування молодих дослідників до наукової роботи передбачає з'ясування поняття про етнолінгвістику, її предмет, завдання й методiku досліджень; ознайомлення з історією виникнення та розвитку етнолінгвістики; орієнтування в сучасних етнолінгвістичних школах, їх дослідженнях; а також вироблення елементарних навичок етнолінгвістичного аналізу культурних явищ.

Обряди є одним із найбільш складних компонентів інформаційної мови народної культури, які виконують комунікативну функцію і є “текстом у семіотичному значенні слова”, культурним текстом, що складається з вербальних і невербальних засобів вираження [2]. Досліджуючи явища традиційної народної духовної культури, насамперед вивчаємо обрядові тексти, записані зі слів діалектоносіїв за спеціально розробленою програмою-питальником.

Для кращого розуміння студентами особливостей опрацювання обрядового тексту можемо співвіднести його з лінгвістичним, оскільки як і останній, він сформований з масиву невербальних і вербальних знакових одиниць, об'єднаних за законами своєрідного синтаксису смисловими й формальними зв'язками у співвідносні з *фразами* культурно-інформаційні відрізки, вибудовані в лінійній послідовності й композиційно об'єднані спільною тематичною та сюжетною установкою. Експресивні та композиційні засоби вираження в культурних текстах також значною мірою співвідносні з *мовними фігурами* лінгвальних текстів. Отже, дослідження культурного тексту може базуватися на тій самій методологічній основі, що й дослідження лінгвістичного.

Проте важливо усвідомлювати, що обрядовий текст складніший, ніж мовний, оскільки складається з таких елементів, які неможливо передати лише за допомогою мовних знаків, у створенні культурологічної інформації важливе значення мають і немовні засоби вираження – ритуальні предмети, обрядові дії та їх виконавці, обрядовий час і простір тощо. Обрядовий текст становить єдність вербального, реалемного, акціонального, агентивного, темпорального планів, тому відрізняється від лінгвістичного субстанцією плану вираження. З огляду на загальну семіотичну основу етнолінгвістичних досліджень, в обряді *семантику слова*, ритуально зумовлену *функцію предмета* та міфологічно, магічно наповнене *функціональне спрямування дії* необхідно сприймати як співвідносне, певною мірою тотожне. Адже функціонування предмета (навіть

того самого) в обряді й поза обрядом дещо різне, оскільки в обряді воно зумовлене міфологічною символікою, що надає предмету властивостей *знака* [1: 33–34].

У вивченні обрядових текстів важливо акцентувати увагу молодих дослідників на співвідношенні з багатозначністю слова явищі багатоаспектності одного символу, який може бути залучений до різних обрядових контекстів з різними якостями та властивостями. Наприклад, *великоднє яйце (крашанка та писанка)* як символ життя та воскресіння використовують у різних обрядових сферах: як подарунок під час взаємних відвідувань на Великдень; в обрядах поминання померлих; в аграрних обрядах для забезпечення гарного врожаю; в обрядах першого вигону худоби; вмиваються водою з крашанками, щоб бути здоровими й красивими тощо. Багатоаспектність сприйняття обрядових символів зумовлює виникнення одиниць плану вираження з різними обрядовими функціями, часто набутими вторинно в процесі переосмислення та залучення в обрядовий контекст реалій побутового вжитку.

Також студенти повинні вміти усвідомлено виявляти в тексті явище своєрідної синонімії: як однопланові, так і різнопланові одиниці в межах однієї теми плану змісту можуть мати семантичну спільність, однакові символічні значення й ритуальні функції, оскільки їх постання зумовлене одним міфологічним мотивом. Наприклад, у середньополіській народній традиції магічну властивість оберігати від грози, грому, блискавки або припиняти їх приписують *свічці, освяченій на Стрітення*, рідше для цього використовують *свічку, освячену в Чистий четвер*. Схожі за семантикою функції виконують також *вербова гілка, освячена на Вербну неділю; ніж, освячений на Великдень; вінок, освячений на Спаса; трійцька зелень; соснина (новорічна сосна)*. Поряд із обрядовими предметами апотропеїчні функції можуть виконувати предмети позаобрядового вжитку, наприклад, *лопата* або *вилушник, якими виймають хліб з печі*. Отже, за спільною семантичною ознакою всі ці предмети є синонімічними одиницями реалемного плану змісту обрядового тексту. Ці одиниці реалемного плану перебувають у відношеннях синонімії з такими синонімічними в межах акціонального плану одиницями: *запалювання свічок у хаті під час грози, винесення (викидання) обрядових предметів надвір, установлення обрядових предметів на вікні, спалювання обрядових предметів, складання з обрядових предметів символічного хреста – ‘обрядові дії, спрямовані на припинення природної стихії’*. Дослідження таких особливостей взаємозв’язку різнопланових одиниць обрядового тексту сприяє встановленню мотивів постання значної кількості складових обряду, зокрема вербальних; реконструкції втрачених елементів, їх семантики.

У змісті багатьох обрядів народної культури відображено прагнення давньої людини за допомогою ритуалу зберегти життєвий порядок: стимулювати здійснення перебігу необхідних природних та життєвих подій; захистити людину, худобу, навколишнє середовище та простір від впливу всього негативного; використати життєдайні сили природи; заручитися

підтримкою та допомогою померлих предків тощо. Семантичну єдність усіх елементів обрядових текстів зумовлюють міфологічні уявлення носіїв культури, які лежать в основі творення єдиної картини світу. Один міфологічний мотив може зумовити постання кількох різнопланових одиниць – як вербальних, так і невербальних одиниць предметного, дійового, персонажного, ознакового, часового, просторового та інших планів. Тому обрядовий текст розглядаємо як семіотичну цілість за допомогою виділення тем плану змісту (наприклад, теми *природи, плодючості, очищення* тощо), які його формують; це полегшує встановлення семантики вербальних і невербальних одиниць, окремих елементів обрядовості та з'ясування їх походження, витоків формування та розвитку.

Важливим аспектом етнолінгвістичного дослідження є з'ясування відношення між вербальними та невербальними одиницями обрядового тексту, що передбачає, крім встановлення структури на основі сюжетного набору обрядів, розгляд структури плану вираження (предметно-дійовий склад та номінація). Номінація явищ традиційної народної духовної культури була й залишається об'єктом уваги діалектологів поряд з іншими тематичними групами лексики. Насамперед важливою в таких дослідженнях є фіксація діалектного й етнографічного матеріалу. До того ж його системний опис, вивчення й аналіз виявляється результативним внаслідок використання перевірених у діалектології методів і прийомів дослідження діалектної лексики.

Дослідження ТГЛ, що становить номінацію явища традиційної духовної культури, можна здійснювати лінгвістичними методами, що передбачають, зокрема, виділення основних лексико-семантичних груп описуваного обряду (наприклад, *назви обрядових дій, обрядових предметів, учасників обрядових дій, часових понять, міфічних персонажів та образів, просторових понять; назви явищ, процесів, станів, почуттів* тощо), опис складу й семантичної структури номінації явищ традиційної культури, опис типів номінації за структурою (наприклад, *лексична, аналітична, пропозитивна й дискурсивна* номінація), опис співвідношення *загальновоживаної, універсалізованої та специфічної* номінації, співвідношення *первинної та вторинної* номінації, співвідношення номінації *предметів, дій, ознак*, співвідношення *запозиченої, питомо слов'янської та власне української* лексики, що й наявне в дослідженнях різних ТГЛ [1: 31].

У процесі виділення лексико-семантичних груп та встановлення семантичної структури обрядових назв важливо акцентувати увагу студентів на тому, що семантичні зв'язки вербальних компонентів із різноплановими невербальними одиницями обрядового тексту зумовлюють необхідність виявлення уявлень діалектоносіїв про ритуал, до якого залучено денотат. Так, семантику аналогічних назв різних лексико-семантичних груп, можна дослідити, оперуючи відомостями про культурний підтекст, у якому їх використано; семантика назв обрядових предметів, які мають спільну похідну основу з назвами обрядових дій, може бути з'ясована за допомогою встановлення мотивів постання цих обрядових дій; також мотиви називання

значної кількості обрядових назв зумовлені народними віруваннями, повір'ями тощо.

З'ясування семантики назв обрядових реалій вимагає визначення невербальних ознак, якими наділено денотат у свідомості мовця. Так, у середньополіських весняно-літніх календарних обрядових текстах номінативна одиниця *волошебне* (у різних фонетичних та словотвірних виявах) є репрезентантом семми, яка складається з різних сем, що варіюються. В основу творення цих сем покладено різні ознаки обрядової реалії: реалемні ознаки (з яких предметів складається обрядова реалія), акціональні ознаки (як її використовують), агентивні ознаки (хто її використовує), темпоральні ознаки (коли її використовують).

Важливим аспектом опрацювання обрядових текстів є також розуміння того, що одним із прийомів організації міфопоетичного та ритуально-магічного тексту є народна етимологія, яка може мотивувати або породжувати як вербальні, так і невербальні одиниці обрядового тексту (окремо або у взаємозв'язку). Наприклад, поряд із назвою церковного походження *Трійця* в середньополіських говірках на позначення цього свята поширена також двокомпонентна атрибутивна назва *Зелені Свята*. В основі постання цієї назви лежить міфологічний мотив вшанування природи в період її найбільшого розквіту, сприймання рослинності як символу життєдайної сили природи. Відомо, що основною обрядовою дією цього свята було прикрашання будівель, дворів та господарських приміщень різноманітними травами (зіллям) та гілками дерев.

Оскільки мова культури користується природною мовою, то слова та інші одиниці природної мови набувають у ній додаткову, культурну семантику, надбудовану над усіма іншими рівнями значення: власне лексичним, лексичними конотаціями, екстралінгвістичними (енциклопедичними) конотаціями. Але одиницями мови культури можуть бути не тільки вербальні символи, але й знаки іншої природи – предмети, дії, зображення й таке інше, їх символічні значення можуть бути тотожними семантиці вербальних елементів, а можуть створювати з ним складне синкретичне ціле [2]. Тому повне та ґрунтовне дослідження номінації обрядового тексту можливе лише за умов попереднього вивчення мотивів постання, існування, розвитку інших його структурних невербальних елементів.

У обрядах часто використовують предмети побуту; дії, які належать до обрядового тексту, також можуть бути не спеціально обрядовими, а практичними. Вони набувають знакову функцію вторинно, у складі обряду, в системі культурної мови. Значно менше в мові культури знаків “первинних”, тобто тих, які не мають утилітарного застосування, а створені спеціально з культурною метою. Неоднаковий характер мовних та культурних знаків, широке застосування в культурному тексті не лише спеціальних обрядових символів та обрядових назв на їх позначення, але й побутових предметів та загальноживаних мовних одиниць зумовлює неоднорідність номінації явищ традиційної духовної культури з погляду функціонування. Так, винятково

обрядові поняття можуть бути представлені в обрядовому тексті спеціальними обрядовими та позаобрядовими (загальноживаними) назвами; також у складі досліджуваної обрядовості можуть бути реалії, які, крім ритуального, мають також побутове призначення, що відбито на їх назвах, які різняться в межах їх застосування; в обрядовому тексті можна зафіксувати також значну кількість позаобрядових понять, позначених загальноживаною лексикою.

Наприклад, у дослідженнях лексичної номінація середньополіських весняно-літніх календарних обрядів виявлено неоднорідність із погляду функціонування, а саме:

1) спеціальні обрядові та позаобрядові (загальноживані) назви предметів і дій, які належать винятково до сфери весняно-літньої обрядовості:

– спеціальні обрядові назви дій: *чіпляти колодку; тягнути колодку; умиватися крашанками*; назви предметів: *крашанки; волочобне; клечання*;

– позаобрядові (загальноживані) назви обрядових предметів: *яйце, яєчко* – ‘фарбовані великодні яйця’; *зелень, зелене, кльон* – ‘сукупність рослин та трав, які використовують для прикрашання осель, господарських будівель, дворів на Трійцю’; *хрест, чучело* – ‘купальська антропоморфна фігура’;

2) назви предметів, побутування яких виходить за межі обряду, але поза обрядом відповідні реалії відомі з іншими назвами: *страсна свічка; громнича ~, громниця; Чистого четверга ~, четвергова ~* – ‘свічка, освячена в церкві в Страсний (Чистий) четвер’, позаобрядова назва – *свічка*;

3) загальноживані лексеми зі значенням реальності весняно-літньої обрядовості: назви обрядових дій *обходити поля; ходити (до церкви, у гості, на могилки); святити (свічку, воду, зілля, мак, жито тощо)*; назви обрядових предметів *зілля, вінок, опудало, колодка, хрест, свічка*; назви просторових понять *сволок, стеля, ворота, двері, покуть* тощо. Виявити такі розбіжності в називанні обрядової реалії можливо лише за допомогою залучення свідчень про специфіку її обрядового призначення.

Отже, зважаючи на те, що розвиток явищ традиційної духовної культури відбувається нерівномірно, більшість елементів не зникають, а змінюються в процесі нашарування, взаємозаміни, переходу в інші сфери побутування, у процесі етнолінгвістичних досліджень студенти повинні уміти розглядати обрядовий текст у цілості всіх його компонентів, виконувати системний опис його номінації в комплексі з іншими його складовими – одиницями реалемного (предметного), акціонального (дійового), агентивного (персонажного), атрибутивного (ознакового), локативного (просторового), темпорального (часового) та інших планів; а також встановлювати семантичні зв'язки елементів у межах однієї обрядової сфери та елементів різних обрядових сфер, усвідомлюючи, що постання обрядів як цілості, як своєрідного *культурного тексту* відбувалося на основі різних мотивів, за різних умов та в різні часові проміжки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Конобродська В. Курсова і дипломна роботи з етнолінгвістики: Навчальний посібник. Житомир, 2003. 236 с.
2. Конобродська В. Л. Поняття семантики в культурному контексті // Етнолінгвістичні студії. 1. Житомир : Полісся, 2007. С. 23–37.

УДК 372.881.1

Наталія ЩЕРБА

*доктор педагогічних наук, доцент
Житомирський державний
університет імені Івана Франка*

Можливості використання віртуальної навчальної платформи Perusall у навчанні іноземної мови

Визначення Україною курсу на євроінтеграцію та вступ до Європейського Союзу передбачає розуміння та врахування у всіх сферах суспільної діяльності перспективних напрямів його розвитку.

За заявою Європейської комісії, що виконує функції вищого органу виконавчої влади та законодавчої ініціативи ЄС, європейські пріоритети на 2019-2024 роки втілені у таких програмах, як: "Європейський зелений курс" (European green deal); "Європа, готова до цифрового століття" (a Europe fit for the digital age); "Економіка, що працює для людей" (An economy that works for people); "Сильніша Європа у світі" (A stronger Europe in the world); "Просування європейського способу життя у світі" (Promoting our European way of life) та "Новий поштовх для європейської демократії" (A new push for European democracy) [1]. Згідно з Додатком 1 до Листа Міністерства освіти і науки України №1/16073-22 від 30.12.2022, призначеного для керівників закладів фахової передвищої, вищої та професійної (професійно-технічної) освіти, указані пріоритети мають регіональну проекцію для закладів вищої освіти та мають враховуватись при організації наукової та освітньої діяльності здобувачів – особливо в межах міжнародного співробітництва. Серед них:

- Зелений курс (Green Deal)
- Цифрова трансформація (Digital transformation)
- Інтеграція мігрантів (Integration of migrants)
- Урядування, мир, безпека та людський розвиток (Governance, peace, security and human development)
- Стале зростання та успішне працевлаштування (Sustainable growth and jobs) [2].

Як можна помітити, діджиталізація є пріоритетним напрямом соціального розвитку в Україні та Європі за обома документами.

Загалом поняття "**діджиталізація**" визначається як загальний термін для цифрових процесів у суспільстві та економіці, що характеризує перехід від промислової епохи з її аналоговими технологіями, до епохи знань і творчості, що вирізняється цифровими технологіями та (...) інноваціями [3]. Діджиталізація освіти в Україні підтримується чинними освітньо-нормативними документами. Зокрема, з 2013 року в нашій країні діє Положення про дистанційне навчання, що поширюється, зокрема, на заклади вищої освіти та передбачає діджиталізацію змісту і форми навчального процесу.

Потреби для запровадження дистанційного навчання визначені сучасними реаліями (COVID-19, російське вторгнення), що не обходять стороною жодного українця. А його метою є уможливлення реалізації освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [4].

Діджиталізація процесу викладання навчальних дисциплін у закладах середньої та вищої освіти може проводитись за допомогою запровадження спеціалізованих веб-ресурсів, зокрема дистанційних курсів. В Положенні про дистанційне навчання останні визначені як систематизоване зібрання інформації та засобів навчально-методичного характеру, необхідних для засвоєння навчальних дисциплін, яке доступне через Інтернет (локальну мережу) за допомогою веб-браузера та / або інших доступних користувачеві програм [4].

Електронні освітні ресурси включають:

- електронні документи (електронний словник, електронний довідник, електронний навчальний посібник, електронний підручник, електронні методичні матеріали) [5];
- інформаційні системи у вигляді депозитаріїв електронних ресурсів, курсів дистанційного навчання, електронних лабораторних практикумів;
- електронні дидактичні демонстраційні матеріали (презентації, схеми, відео- й аудіозаписи тощо);
- електронні освітні ігрові ресурси;
- комп'ютерні тести [6].

Всі електронні освітні ресурси створюються та реалізуються за допомогою різноманітних програмно-технічних засобів і, зокрема, веб-технологій, серед яких: веб-конструктори, веб-платформи, веб-сайти, віртуальні освітні середовища, веб-застосунки, блоги та інші.

Згадані вище **курси дистанційного навчання**, що належать до інформаційних систем і являють собою зібрання матеріалів, укомплектованих згідно з робочими програмами відповідних навчальних дисциплін, можуть бути розміщені на цифрових носіях чи в мережі Інтернет. У другому випадку існує широкий спектр сучасних веб-технологій, придатних для їх поширення та подальшого використання здобувачами освіти. Серед них за своїм широким функціоналом вирізняються віртуальні навчальні середовища.

Віртуальне навчальне середовище (Virtual learning environment) – це платформа для спільного використання, що надає ефективніший доступ до

навчання. Корисна для будь-яких навчальних закладів, вона допомагає освітянам успішніше здійснювати роботу, дозволяючи учням і студентам виконувати домашню роботу з будь-якого місцезнаходження [7]. До популярних безкоштовних віртуальних навчальних середовищ належать:

- EdApp
- LearnWorlds
- V360E
- WizIQ
- Edvance360
- Wooclap
- LearnCube
- Raven360
- Kajabi
- SHIFT

Останніми роками гідне місце серед популярних віртуальних навчальних середовищ займає Perusall. Його функціонал активно використовується освітянами та вивчається науковцями (див. [8-12]).

Perusall використовується як інструмент для колективного анотування інформації, що дозволяє вчителям / викладачам та учням / студентам взаємодіяти з матеріалами для читання, зображеннями, відео і подкастами у стилі, подібному до соціальних медіа. Замість того, щоб читати та обговорювати документ в окремій дискусії, середовище дозволяє синхронну роботу над матеріалами онлайн (коментування, виділення, поширення приміток, створення дискусії безпосередньо у вікні з текстом). При цьому вчитель може завантажити як свій матеріал, так і працювати над матеріалами підручника [13] (див. Рис. 1).

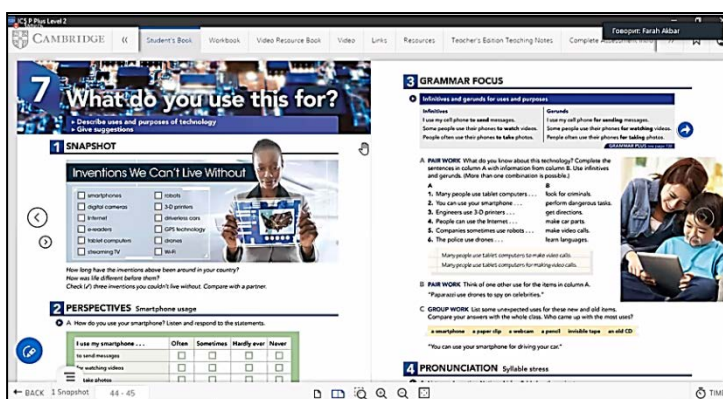


Рис. 1. Вигляд завантаженого підручника у віртуальному навчальному середовищі Perusall

До можливостей віртуального навчального середовища Perusall належать:

1. Колективна робота над текстом в синхронному чи асинхронному режимі.
2. Індивідуальне чи групове коментування і поширення коментарів (див. Рис. 2).

Рис. 2).

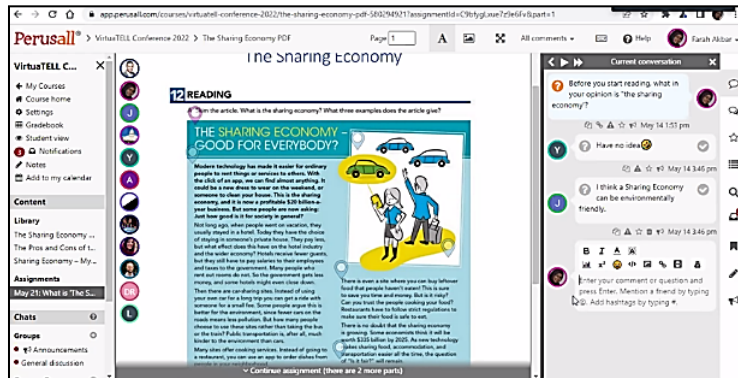


Рис. 2. Вигляд сторінки для читання та групового коментування тексту в віртуальному навчальному середовищі Perusall

3. Організація роботи над поняттями, темами для дискусій через хештеги.

4. Мультимедійне анотування через відео, зображення, зовнішні посилання тощо.

5. Наявність дошки для завантажених документів / посилань на веб-сайти для полегшення навігації та аналізу діяльності учнів / студентів.

Серед додаткових переваг Perusall можна виокремити:

1. Наявність платформи для формальної та неформальної взаємодії зі змістом навчальної дисципліни.

2. Можливість експортувати знімки для колекцій цитат.

3. Можливість отримати детальну інформацію про взаємодію учня / студента зі змістом курсу, зокрема: час взаємодії, утруднення, частоту і зміст коментування матеріалів (див. Рис. 3).

Last name	First name	Viewing time	Active reading time	# annotations	# comment upvotes student gave	# question upvotes student gave	# comment upvotes student received	# question upvotes student received
Abdullah	Abdumalham Aysan	7 minutes	5 minutes (74%)	1	0	0	0	1
DiGennaro	James	6 minutes	6 minutes (95%)	4	0	0	0	0
Ebly	Mohammed	12 minutes	6 minutes (72%)	2	0	0	0	0
Fermos	Yulia	12 minutes	6 minutes (50%)	1	0	0	0	0
Gatani	Helena	0 minutes	0 minutes (0%)	0	0	0	0	0
Kypa	Anna	2 minutes	1 minute (60%)	0	0	0	0	0
Maak	Amayn	1 minute	0 minutes (0%)	0	0	0	0	0
Michael	Flora	6 minutes	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

Рис. 3. Вигляд даних про роботу учнів у віртуальному навчальному середовищі Perusall

4. Доступність матеріалів через функцію читання вголос багатьма мовами.

У вивченні іноземної мови до переваг Perusall можна віднести наступні:

1. Можливість завантажувати підручники та інші потрібні матеріали в курс для дистанційного навчання, де учні / студенти зможуть з ними самостійно працювати.

2. Можливість розподіляти матеріали за окремими папками відповідно до занять, тем чи інших критеріїв.

3. Можливість завантажувати та аналізувати текстові, аудіо, відео чи графічні матеріали (див. Рис. 4).

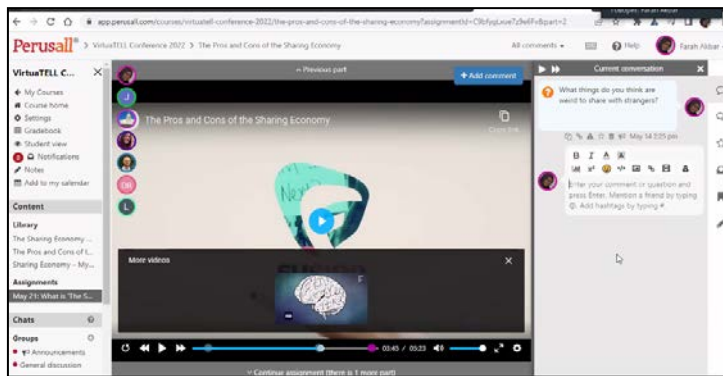


Рис. 4. Вигляд завантаженого відео та коментарів до нього у віртуальному навчальному середовищі Perusall

4. Можливість створювати тестові завдання для перевірки рівня сформованості знань учнів / студентів.

5. Прості реєстрація та інтерфейс.

Висновки. Віртуальне навчальне середовище Perusall відрізняється від інших платформ специфічними функціями, що є корисними у вивченні іноземної мови, серед яких: можливості навчання читання, аудіювання та писемного мовлення. Середовище також може використовуватись для комунікативного навчання іншомовної лексики та граматики в опорі на текст чи аудіотекст. Зважаючи на це, середовище можна рекомендувати для використання у вивченні іноземних мов у середніх і вищих закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. The European Commission's priorities. *European Commission* : website. URL: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024_en
2. Регіональні пріоритети для врахування при підготовці проєктних заявок за напрямом КА2: Співпраця між організаціями та установами, тип проєкту: Розбудова потенціалу у сфері вищої освіти (Strand 1, Strand 2). Додаток 1 до Листа Міністерства освіти і науки України №1/16073-22 від 30.12.2022. *Національний університет водного господарства та*

- природокористування* : website. URL: <https://nuwm.edu.ua/university/ads/uchast-v-prohrami-yes-erazmus>
3. What is digitalization? *Innolytics.ag* : website. URL: <https://innolytics.net/what-is-digitalization/>
 4. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. Документ z0703-13, поточна редакція від 16.10.2020. *Верховна Рада України* : вебсайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
 5. Закон України "Про освіту". Документ 2145-VIII, поточна редакція від 01.01.2023. *Верховна Рада України* : вебсайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
 6. Наказ № 1662 від 22.12.2017 "Про внесення змін до Положення про електронні освітні ресурси". *Legislation of Ukraine* : вебсайт. URL: <https://web.archive.org/web/20180211200327/http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0066-18?test=XX7MfyrCSgkygyRIZiQnsqlyHI4PYs80msh8Ie6>
 7. Walleit S. The Key Characteristics and Benefits of a Virtual Learning Environment. *Parallels* : website. URL: <https://www.parallels.com/blogs/ras/virtual-learning-environment/>
 8. Bharath, D. M. N. & Brownson, S. Perusall (www.perusall.com): Read, connect, discuss! *Journal of Public Affairs Education*, 2021. Vol. 27.
 9. Biro, S. Reading in a Time of Crisis: Using Perusall to Facilitate Close Reading and Active Discussion in the Remote Philosophy Classroom. *Teaching Philosophy*, 2021. 44(3), pp. 241-254.
 10. d'Entremont, A. G. & Eyking, A. Student and instructor experience using collaborative annotation via Perusall in upper year and graduate courses. 2021: *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA-ACEG) Conference*, 2021.
 11. Gray, L. How Can We Get Students to Do the Reading? Perusall May Help. *Journal of Innovation, Teaching & Digital Learning Excellence*, 2021. 1, pp. 23-27.
 12. Nel, C. & Marais, E. (2021). Addressing the wicked problem of feedback during the teaching practicum. *Perspectives in Education*. 2021, 39(1), pp. 410-426.
 13. Perusall: About Perusall. *GHC* : website. URL: <https://getlibraryhelp.highlands.edu/perusall>

Електронне видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ
ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

2023