МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Житомирський державний університет імені Івана Франка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції

5 лютого – 11 лютого 2024 року

Житомир-2024

УДК 378.147:81'243'42:82
А 43

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол №3 від 23 лютого 2024 року)

Рецензенти:

Могельницька Людмила, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики Державного університету "Житомирська політехніка".
Хмелівська Світлана, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Поліського національного університету
Махновська Ірина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін Житомирського медичного інституту ЖОР.

Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури: Збірник матеріалів всеукраїнської 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, 2024. – 120 с.

Збірник матеріалів всеукраїнської 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 378.147:81'243'42:82

ISBN

© Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ЗМІСТ

АПАЛАТ Г. П., МАКСИМОВА О. П.
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ…… 5

БОДИК О. П.
РОЗКРИТТЯ ВИМІРІВ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ ТА ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ НИМ КОНЦЕПЦІЙ В АНГЛОМОВНОМУ КЛАСІ ……. 11

БОРИСОВА Н. В.
ЕМОТИВНИЙ КОМПОНЕНТ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК СКЛАДОВА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ …… 18

ГИРИН О. В.
GRAMMATICAL MEANS OF POLITE COMMUNICATION …….. 25

ГРИГОР`ЄВА Т. Ю., БРУЦЬКА М. В.
РЕЗЕРВНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДРАМАТИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ УСНО МОВЛЕННЄВИХ ВМІНЬ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ…… 32

ГРИМАШЕВИЧ Г. І.
АНТРОПОНІМИ ЯК МОТИВАТОРИ ПРІЗВИСЬК ЖИТЕЛІВ С. ЧЕРЕВКИ КОРОСТЕНСЬКОГО Р-НУ ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛ. ……... 40

ДАВИДЕНКО О. В., ПОНОМАРЕНКО О. В., СМЕЛЯНСЬКА В. В.
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ FLIP ДЛЯ НАВЧАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ ОНЛАЙН …….. 47

ЖУКОВСЬКА В. В., ПРОЦЕНКО К. О.
СИМВОЛІКА ЧИСЛІВНИКІВ У СКЛАДІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ……... 52

КОЧУБЕЙ В. Ю., ЧАРНА Ю. П.
ЖАНРИ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО ПРОДУКУВАННЯ …….. 58

КУЗЬМЕНКО О. Ю.
ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ: ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА КЛЮЧОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ …… 64

ЛІСОВА Ю. О.
РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ …….. 70

ПАПІЖУК В. О., КОЗЛЕНКО Д. Д.
ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ …… 74

ПРОКОПЧУК Н. Р.
THE POTENTIAL OF GAME-BASED LEARNING IN A SEL ENGLISH CLASSROOM: PLANNING AND DELIVERING ……. 82

САВЧУК І. І., ФЕДОРИШИНА К. П.
СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ ПЕРЕМИКАННЯ КОДІВ У СУЧАСНІЙ КОМУНІКАТИВНІЙ ВЗАЄМОДІЇ …… 88

СЕРДЮК Н. Ю.
ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ОСВІТУ УКРАЇНИ ТА ЙОГО ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗЗСО …… 93

СЕРДЮК Н. Ю., ШАПОВАЛОВА Є. В.
THE IMPORTANCE OF KNOWING AMERICAN IDIOMS FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNERS …… 101

ХРИСТИЧ Н. С., СІРЯК А. А.
КОМІКС ЯК ЗАСІБ СОЦІОЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ……. 106

ЩЕРБА Н. С.
THE APPLICATION OF THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IN UNIVERSITY CURRICULUM DESIGN …… 113

УДК 811.111:378.147
Ганна АПАЛАТ
канд. філ. наук, доцент
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
Ольга МАКСИМОВА
канд. пед. наук, доцент
Донецький національний медичний університет

Особливості розвитку іншомовної професійної компетентності студентів немовних спеціальностей

Постановка проблеми. Готувати висококваліфікованих спеціалістів є головним завданням вищої освіти в Україні. Спеціаліст, який є конкурентоспроможним на глобальному ринку праці, має демонструвати окрім високого рівня володіння фахом, знання англійської мови. Отже, викладання англійської мови за професійним спрямуванням набуває все більшої важливості.

Викладання англійської мови за професійним спрямуванням продовжує бути викликом для викладачів англійської мови, адже їм необхідно розробляти курси для різноманітних спеціальностей, працювати з великою групою, де студенти мають неоднаковий рівень загальної англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійно-орієнтоване навчання досліджували О. Тарнопольський і З. М. Корнєва [6], , Р. Гришкова [3], І. Тимощук [5], У. Кецик-Зінченко [4], Р. Смоак [12], С. Салас, Л. Меркадо, Л. Оуедраого і Б. Мусетті [11] та Дж. Поркаро [10].

Однак, такі питання як обсяг граматичного матеріалу, необхідний для викладання певного курсу англійської мови за професійним спрямуванням, як і методика його навчання – розроблені не в повному обсязі.

Мета статті – дослідження особливостей навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Спілкування англійською мовою в професійній сфері з представниками інших культур залишається необхідністю для спеціалістів багатьох галузей, що зумовлює актуальність застосування професійно-спрямованому підходу до навчання англійської мови. Формування та розвиток іншомовної професійно-спрямованої комунікативної компетенції є метою навчання англійської мови за професійним спрямуванням. Студенти мають досягти рівня володіння англійської мови, що є достатнім для її практичного використання в майбутній професійній діяльності [4]. Професійно-спрямована комунікативна компетенція включає предметну, лінгвістичну, соціолінгвістичну, прагматичну, формально-логічну та психологічну компетенції [6].

Навчання англійської мови за професійним спрямуванням зазвичай розуміють як навчання професійної лексики певної галузі та навчання читання текстів потрібних для певних професій, іноді написання професійних текстів.

Викладати англійську мову за професійним спрямуванням ізольовано, не застосовуючи в професії неможливо. Для успішного створення та викладання професійно-орієнтованого курсу англійської мови необхідно, щоб викладач мав базове розуміння фаху студентів. Іншим чинником успішності курсу є висока мотивація студентів: адже вони вивчають іноземну мову і предмет, який їх цікавить найбільше.

Одним із викликів, з яким стикаються викладачі англійської мови за професійним спрямуванням, є викладання у великих групах, іноді зі студентами кількох споріднених спеціальностей, де студенти мають неоднаковий рівень володіння загальної англійської мови, зокрема, граматики. Інші проблеми включають відсутність навчальних ресурсів: викладачу потрібно створити специфічний курс англійської мови за професійним спрямуванням, підібрати та підготувати навчальний матеріал тощо. Викладання професійно-орієнтованого курсу англійської мови вимагає зусиль, часових затрат і є унікальним для кожної групи [12], оскільки має враховувати специфічні та актуальні потреби студентів.

Створюючи професійно-орієнтований курс англійської мови викладач має з'ясувати потреби студентів певної спеціальності: зрозуміти в якій ситуації, в якому обсязі та з якою метою студенти будуть використовувати англійську мову під час навчання за певною програмою, а також у подальшому професійному житті. Для визначення мовних потреб студентів певної спеціальності аналізують навчальні програми фахових дисциплін та проводять опитування викладачів фахових дисциплін, випускників та самих студентів.

Проте викладачі, зазвичай, не мають достатньо часу та ресурсів для детального збору та аналізу потреб студентів. На думку М. Гуеста [8] компетентний викладач, який створює новий курс англійської мови за професійним спрямуванням може визначити потреби студентів в іноземній мові, покладаючись на здоровий глузд та аналізуючи свій досвід роботи зі студентами певної спеціальності. З часом викладач накопичує досвід, підбирає та вдосконалює навчальний матеріал та інкорпорує його у свій курс.

Інший виклик у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням – з'ясувати в якому обсязі викладач має бути фахівцем в галузі спеціалізації студентів. Якщо викладач не є фахівцем в галузі студентів, йому доводиться вчитися в них, адже студенти є експертами з фаху, а викладач – експерт з англійської мови [8]. Д. Белл [7] пропонує такі критерії успішної взаємодії викладача професійно-орієнтований курсу англійської мови зі студентами: цікавість, впевненість і співпраця. Таким чином, щоб створити успішний курс та почувати себе впевнено, викладач має співпрацювати із експертами з фаху, дізнаватися більше про спеціальність студентів та їх мовні потреби.

Досвід викладання англійської мови за професійним спрямуванням свідчить, що причиною труднощів може бути завищені очікування від курсу – відсутність принципу "прозорості", щодо можливостей викладача [11: 18]. Для успішного викладання професійно-орієнтованого курсу англійської мови необхідно, щоб викладач був чесним, щодо своїх обмежень, особливо, щодо

часу й зусиль які він може приділити на те, щоб проаналізувати потреби студентів, створити та запровадити курс.

Питання викладання граматики є одним із найбільш контроверсійних, адже не має одностайної думки в якому обсязі та якими методами потрібно викладати граматику студентам немовних спеціальностей. Експліцитний метод навчання граматики передбачає, що студенти знайомляться з правилами та прикладами, а потім виконують вправи. За імпліцитним методом, студенти мають вивести правило самі, із контексту ситуації [9]. Для підвищення ефективності навчання в умовах обмеженого часу і великої студентської аудиторії найкращим варіантом є комбінування обох підходів: експліцитного та імпліцитного.

Найбільше сприяють мотивації студентів комунікативні вправи та завдання цілеспрямованого навчання (task-based teaching). Цілеспрямоване навчання має на меті виконання значущого завдання і спрямоване на передачу значення, а не на використання певної мовної форми [10: 36]. Цілеспрямоване навчання передбачає роботу в парах і групову роботу, а також виконання значимих завдань. Інтерактивні вправи сприяють більшій залученості студентів та більш ефективному засвоєнню граматичної теми.

На інтерактивному занятті студенти залучаються до спонтанного автентичного говоріння або виконують письмове завдання на актуальну тему. Викладач виконує функцію координатора роботи в аудиторії, та створює сприятливу атмосферу для дискусій, дебатів, рольових ігор, граматичних ігор тощо. Використання цілеспрямованого навчання в умовах роботи з великою аудиторією (29 студентів) надає студентам більше можливостей говорити.

Висновки. Викладання англійської мови за професійним спрямуванням вимагає багатьох зусиль викладачів, і пропонує великий потенціал для їх професійного зростання. Необхідними складовими успішного створення та викладання професійно-орієнтованого курсу англійської мови є: аналіз мовних потреб студентів, цікавість до їх фаху, співпраця з експертами та самими

студентами, аналіз можливостей викладача та дотримання етики “прозорості” у комунікації зі студентами.

Успішне навчання відбувається завдяки високій мотивації студентів, оскільки ґрунтується на їх професійних потребах. Комунікативні вправи та завдання цілеспрямованого навчання підвищують мотивацію студентів та сприяють розвитку англомовної професійної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Барабанова, Г. В. Мета навчання професійно-орієнтованого читання в немовних вищих навчальних закладах: Монографія / Галина Василівна Барабанова. К.: ІНКОС, 2005. 315 с.
2. Гринюк, Г. А., Семенчук Ю. О. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів. *Іноземні мови*. 2007. № 2. С. 30-34.
3. Гришкова, Р. О. Англомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей до міжкультурної взаємодії / Р.О. Гришкова. *Наукові праці* [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Сер.: Педагогіка. 2009. Т. 108, Вип. 95. С. 129-134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Npchduped_2009_108_95_26 (дата звернення: 25.01.2024).
4. Кецик-Зінченко, У. Особливості професійно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей *Молодь і ринок*. 2019. № 9. С. 101-106. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2019_9_21 (дата звернення: 25.01.2024).
5. Тимощук, І. В. Особливості викладання англійської мови професійного спрямування студентам економічних спеціальностей / І. В. Тимощук. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2013. Вип. 4. С. 64-68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2013_4_13 (дата звернення: 25.01.2024).

6. Тарнопольський, О. Б., Корнєва, З. М. Аспектний підхід до навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних ВНЗ. Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. 2011. Вип. 18. С. 231-239.
7. Bell, D. Help! I've been asked to teach a class on ESP! *IATEFL Voices*, 2002. 169. P. 23-31.
8. Guest, M. The Uni-Files research archive: Needs analysis nonsense. ELTNews.com. 2009. October 28. Retrieved from www.eltnews.com/columns/uni_files/university/research (дата звернення: 25.01.2024).
9. Larsen-Freeman, D. The Grammar of Choice. *School for International Training, Brattleboro, Vermont*. 2014. URL: https://clie.org.uk/wp-content/uploads/ 2023/06/Larsen-Freedman-The-Grammar-of-Choice.pdf (дата звернення: 25.01.2024).
10. Porcaro, J. W. Teaching English for Science and Technology: An Approach for Reading with Engineering English. *English Teaching Forum*, 2013. 51 (2), P. 32-38. URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/51_2_6_porcaro.pdf (дата звернення: 25.01.2024).
11. Salas, S., Mercado L., Ouedraogo L.H., & Musetti, B. English for Specific Purposes: Negotiating, Needs, Possibilities and Promises. *English Teaching Forum*, 2013. 51 (4), P. 12-19. URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/51_4_3_salas_et_al.pdf (дата звернення: 25.01.24).
12. Smoak, R. What is English for Specific Purposes? *English Teaching Forum*, 2003. 41 (2). P. 22-27. URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03-41-2-g_0.pdf (дата звернення: 25.01.2024).
13. Willis, J. A Framework for Task-Based Learning. Harlow, UK: Addison Wesley, 1996.

УДК 37.02/.09
Остап БОДИК,
канд. філол. наук, доцент,
Маріупольський державний університет

Розкриття вимірів саморегульованого навчання та пов'язаних із ним концепцій в англомовному класі

Навчання може відбуватися в кількох освітніх середовищах, як у школі, так і поза нею, з керівництвом чи без нього, свідомо чи несвідомо, формально чи неформально. Крім того, навчання може відбуватися на індивідуальній основі, у невеликій групі або в спільноті учнів. По суті, існує два типи навчання: ***кероване навчання***, якому сприяють інструкції або навчання, і ***самостійне навчання***, яке відбувається без інструкцій. Однак, цей поділ, на нашу думку, є занадто спрощеним. Більш прийнятним способом, як вважаємо, є розрізнення між ***навчанням, керованим учителем***, і ***навчанням, керованим учнем***, які можна розглядати як два кінці спектру. Незалежно від рівня уваги вчителя чи учня, здобувачі освіти повинні автономно регулювати свою навчальну діяльність *(Self-Regulated Learning (SRL))*. Це буде особливо важливим за тих обставин, що характеризуються мінімальним керівництвом учителя.

Вимоги до учнів контролювати та регулювати свої навчальні процеси було з'ясовано за допомогою певних концептуальних рамок [5]. Саморегульоване навчання є важливою ідеєю. Проте є декілька пов'язаних концепцій, які варто відзначити: ***метапізнання*** *(Metacognition)*, ***самокероване навчання*** *(Self-Directed Learning (SDL))*, ***персоналізоване навчання*** (*Personalised Learning*) та ***саморегульоване персоналізоване навчання*** *(Self-Regulated Personalised Learning (SRPL))*.

Метапізнання (Metacognition)

Концепція *метапізнання* [6; 8] тісно пов'язана з концепцією саморегульованого навчання. У той час як A. Efklides та J. Flavell у своїх роботах розрізняли метакогнітивне знання та метакогнітивний досвід, стало

загальноприйнятим розрізняти два аспекти концепції D. Hacker: (1) знання про власні когнітивні процеси та (2) моніторинг і контроль цих процесів [10]. Це розрізнення дуже подібне на те, яке зробив T. Nelson [15] (див. рис. 1).

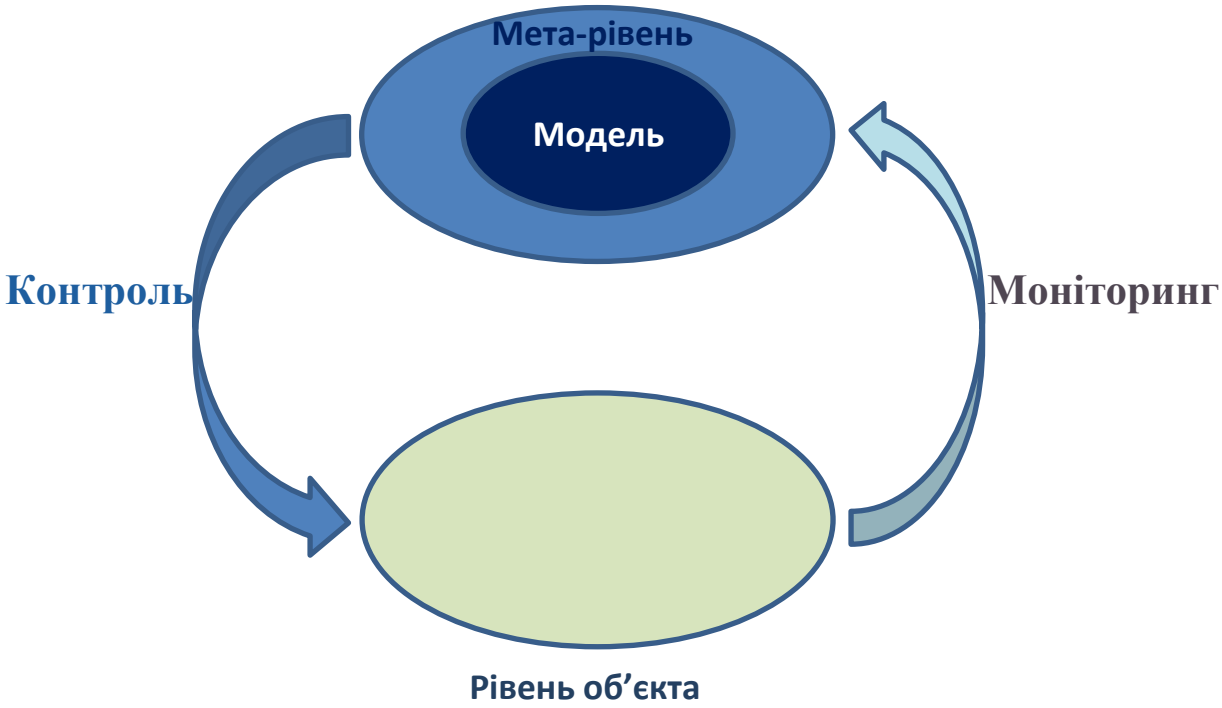

Рисунок 1. Метакогнітивна модель T. Nelson

На думку автора, навчання відбувається одночасно на двох рівнях: рівні об'єкта та мета-рівні. Мета-рівень містить модель рівня об'єкта. На основі цієї моделі, яка постійно оновлюється, учень контролює процес навчання. Крім того, здобувач здійснює виконавчий контроль над процесом навчання. Результатом цих процесів є (1) модифікація моделі на рівні об'єкта, а отже, (2) модифікація процесу навчання. Комбінації рівня об'єкта та мета-рівня можуть бути вкладені в рівень об'єкта вищого циклу контролю та моніторингу, що призводить до рекурсивних циклів діяльності саморегуляції.

Відрізнити метапізнання від саморегульованого навчання може бути складно. Так, наприклад, P. Winne і A. Hadwin визначають концепцію «метакогнітивної саморегуляції» [17: 278]. Автори представляють чотирьохетапну модель саморегульованого навчання, яка включає: 1) визначення завдання, (2) постановка цілей і планування, (3) впровадження тактики і стратегії навчання та (4) метакогнітивна адаптація навчання. На

думку авторів, метакогнітивна діяльність може відбуватися на всіх чотирьох етапах. У недавньому дослідженні R. Azevedo розглянув різні аспекти дослідження навчання, зокрема теоретичні, концептуальні, методологічні та навчальні [2]. Він зазначив, що навчання зазвичай передбачає використання багатьох процесів саморегуляції, таких як планування, активація знань, метакогнітивний моніторинг і регуляція, а також рефлексія [2: 87]. Це означає, що саморегульоване навчання охоплює метакогнітивний моніторинг і регулювання. Для нас доцільніше розглядати метапізнання як еквівалент когнітивного аспекту саморегульованого навчання.

Самокероване навчання (Self-Directed Learning (SDL))

Поняття саморегульоване навчання використовується як у широкому, так і вузькому значеннях. Саморегульоване навчання в широкому сенсі еквівалентне самокерованому навчанню. Так, M. Knowles дав визначення самокерованого навчання як процесу, в якому учні виявляють ініціативу, за допомогою інших або самостійно, щоб визначити свої потреби в навчанні, встановити цілі навчання, знайти необхідні ресурси для навчання, вибрати і використовувати відповідні стратегії навчання та оцінювати результати свого навчання [12: 18].

Більш сучасне визначення, подібне на попереднє, дав M. Gibbons, згідно з яким при самокерованому навчанню здобувач освіти перебирає як ініціативу, так і відповідальність за процес навчання. Учні мають автономію вибирати, контролювати та оцінювати свої власні зусилля з навчання, які можуть бути здійснені у будь-який момент, у будь-якому місці, з використанням будь-яких доступних ресурсів, незалежно від віку [9]. Автор зазначає, що покращення самокерованого навчання в освітньому середовищі потребує адаптації шкільної освіти до унікальних вимог щодо навчання кожного учня і спонукає їх брати на себе велику відповідальність щодо того, що і як їм слід вивчати. Це, звичайно, стосується будь-якого типу саморегульованого навчання. Концепція кастомізації навчання набула значущості завдяки зміщенню акценту з учня на середовище навчання.

Персоналізоване навчання (Personalised Learning)

Персоналізація навчання є компонентом ширшої ініціативи, запропонованої урядом Великобританії у 2001 році з метою персоналізації державних послуг [4; 13]. Хоча її заявлена мета полягала у розкритті індивідуального потенціалу, фактично вона покладала більшу відповідальність (і більшу частку витрат) на окремого громадянина. Тому не дивно, що при персоналізації навчання (кастомізації освіти) акцент робиться на вигідних елементах розкриття індивідуального потенціалу особистості. M. Halm визначає персоналізоване навчання як підхід, який адаптує навчальний досвід до унікальних потреб кожного окремого учня, зважаючи на його власні інтереси, стиль (стилі) навчання, мотивацію та мету навчання [11]. Персоналізоване навчання відноситься до типу навчання, яке відбувається в освітньому середовищі, ретельно адаптованому до унікальних потреб та переваг кожного окремого учня. Персоналізоване навчання та учіння передбачає впровадження методичного та адаптованого підходу до освіти кожної окремої дитини та молодої людини. Мета полягає в тому, щоб усі учні могли досягти прогресу, своїх цілей і брати активну участь у процесі навчання. Йдеться про посилення зв'язку між освітою та навчанням шляхом залучення учнів – разом із їхніми батьками – як активних учасників процесу навчання. J. Underwood та інші зазначили, що у Великій Британії існують розбіжності у розумінні персоналізованого навчання серед менеджерів освіти, вчителів та учнів. Більше того, вони стверджують, що широке впровадження персоналізованого навчання може бути досягнуто лише за рахунок використання цифрових технологій [16].

Щоб зрозуміти, як цифрові технології можуть допомогти учням адаптувати свій досвід навчання, пропонується розрізняти три окремі простори: простір індивідуалізованого навчання, навчальний простір і шкільний простір [3]. На думку P. Banyard та J. Underwood, учителі та заклади освіти, як і раніше, можуть впливати на фізичні аспекти персоналізованого освітнього простору. Однак учень має право контролювати його дизайн та те, як у ньому використовуються технології [3: 11].

Концепція надання учням технологічно розширеного персоналізованого навчального середовища також обговорюється в серії статей, опублікованих в *eLearning Papers* [7; 14].

Саморегульоване персоналізоване навчання
(Self-Regulated Personalised Learning (SRPL))

Поняття саморегульованого персоналізованого навчання було сформульовано у проєкті *iClass* [1]. Його метою було створення веб-системи управління навчанням під назвою iClass (розумна розподілена когнітивно-орієнтована система навчання для шкіл – iClass, див. http://www.iclass.info), орієнтованої на розвиток саморегульованого навчання та внутрішньої мотивації. Ця система дозволяє учням налаштовувати своє середовище навчання. Таким чином, саморегульоване персоналізоване навчання демонструє значну подібність із поняттям самокерованого навчання.

Дослідження саморегульованого навчання (SRL) і пов'язаних із ним концепцій в англомовному класі розкриває нюанси та багатогранний ландшафт, зокрема:

- розуміння когнітивних процесів, визначення цілей навчання та моніторинг прогресу є невід'ємними компонентами метапізнання, які сприяють ефективній саморегуляції. Вчителі повинні наголошувати на метакогнітивних стратегіях, щоб надати учням можливість контролювати своє навчання;
- самокероване навчання постає як фундаментальний елемент, переплетений із саморегульованим навчанням. Учні, які проявляють схильність до самостійного навчання, демонструють активний підхід до отримання знань. Розвиток культури самостійності в англомовному класі може стимулювати самокероване навчання, заохочуючи здобувачів досліджувати теми, які відповідають їхнім інтересам;
- концепція персоналізованого навчального середовища є суттєвим аспектом у царині саморегульованого навчання. Визнання та пристосування до індивідуальних відмінностей у стилях, уподобаннях і

темпі навчання мають вирішальне значення. Інтеграція персоналізованих підходів до навчання може підвищити залучення учнів, мотивацію та загальну ефективність у досягненні цілей навчання;

- синергія саморегульованого та персоналізованого навчання очевидна в цій концепції: здобувачі не тільки керують своїми навчальними процесами, але й адаптують ці процеси відповідно до своїх індивідуальних потреб і вподобань. Учителі відіграють ключову роль у створенні середовища, яке підтримує та розвиває саморегульоване персоналізоване навчання.

Отже, аспекти саморегульованого навчання та його взаємопов'язані концепції пропонують учителям цінну інформацію про адаптацію навчальних підходів, які задовольняють різноманітні потреби учнів в англомовному класі. Використовуючи метапізнання, заохочуючи самокероване навчання, застосовуючи персоналізовані стратегії навчання та визнаючи важливість саморегульованого персоналізованого навчання, вчителі можуть зробити внесок у більш динамічний та ефективний досвід навчання для своїх учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Aviram, A., Ronen, Y., Somekh, S., Winer, A. & Sarad, A. Self-regulated personalized learning (SRPL): Developing iClass's pegagogical model. 2008. URL: http://surl.li/pegnc (Accessed: 15.01.2024).
2. Azevedo, R. Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition and Learning*. 2009. № 4. P. 87-95. https://doi.org/10.1007/s11409-009-9035-7.
3. Banyard, P. & Underwood, J. Understanding the learning space. *eLearning Papers, Special edition*. July 2008. № 9. P. 4-12. URL: http://surl.li/pegdj (Accessed: 15.01.2024).
4. Bentley, T. & Wilsdon, J. *The adaptive state: strategies for personalising the public realm.* London: Demos, 2003. 142 p. URL: http://surl.li/pefqr (Accessed: 15.01.2024).

5. Carneiro, R., Lefrere, P., Steffens, K. & Underwood, J. *Self-regulated learning in technology enhanced learning environments: a European perspective*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2011. P. 3-19. URL: https://shorturl.at/beHO1 (Accessed: 15.01.2024).
6. Efklides, A. Metacognition and Affect: What Can Metacognitive Experiences Tell Us about the Learning Process? *Educational Research Review*. 2006. № 1. P. 3-14. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001.
7. Ehlers, U. D. & Carneiro, R. Personal learning environments. *eLearning Papers*. 2008. № 9(2). URL: http://surl.li/peggo (Accessed: 15.01.2024).
8. Flavell, J. H. First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*. 1971. № 14(4). P. 272–278. https://doi.org/10.1159/000271221.
9. Gibbons, M. *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002. 183 p. URL: http://surl.li/pefnf (Accessed: 15.01.2024).
10. Hacker, D. J. Definitions and empirical foundations. *Metacognition in Educational Theory and Practice* / D. J. Hacker, J. Dunlowsky & A.C. Graesser (Eds). Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates, 1998. P.1-12. https://doi.org/10.4324/9781410602350.
11. Halm, M. M. Personalised learning. Presentation at a workshop on personalisation of learning. *Supporting Sustainable eLearning Forum (SSeLF)*, The Higher Education Academy, Manchaster, Dec. 6, 2006. URL: http://surl.li/pefuy (Accessed: 15.01.2024).
12. Knowles, M. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago, IL: Follett Publishing Company, 1975. 135 p.
13. Leadbeater, C. *Personalisation through participation*. London: Demos, 2004. URL: http://surl.li/pefrq (Accessed: 15.01.2024).
14. Mazzoni, E. and Gaffuri, P. Personal Learning environments for Overcoming Knowledge Boundaries between activity Systems in emerging adulthood, eLearning papers, 2009. URL: http://surl.li/peglg (Accessed: 15.01.2024).

15. Nelson, T. O. Consciousness and metacognition. *American Psychologist*. 1996. № 51 (2). P. 102-166. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.51.2.102.
16. Underwood, J., Baguley, T., Banyard, P., Coyne, E., Farrington-Flint, L. & Selwood, I. Impact 2007: Personalising learning with technology: Final Report. Coventry: Becta, 2008. URL: http://surl.li/pefwy (Accessed: 15.01.2024).
17. Winne, P. H. & Hadwin, A. F. Studying as self-regulated learning. *Metacognition in Educational Theory and Practice* / D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser (Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. P. 277-304. https://doi.org/10.4324/9781410602350.

УДК 37.01/.09
Наталія Борисова
канд. пед. наук, доцент
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Емотивний компонент у навчанні іноземних мов як складова міжкультурної компетенції

Донедавна навчання іноземної мови будувалося на парадигмі «знання-вміння-навички», основною метою якої є свідомість здобуівачів у процесі оволодіння іноземною мовою і яка орієнтувалась, здебільшого, на зміст у порівнянні з компетентнісною парадигмою, що окреслює у своїй подальшій перспективі практичні результати у вигляді компетенцій. Навчання мови, мовлення та мовленнєвої діяльності, відбувається за такою схемою [4; 45]:

1) почути (побачити) мовне явище у мовленні (тексті);

2) виділити його з речення, тексту (контексту);

3) зрозуміти явище, що вивчається (лексика, граматика) за допомогою роз'яснення вчителя;

4) засвоїти явище, що вивчається (ввести його в структуру внутрішнього лексикону людини);

5) вміти виконувати мовні та мовленнєві дії з даним матеріалом;

6) володіти матеріалом практично (вживати його в говорінні та на письмі, розуміти в текстах для читання та слухання) [4; 46]. Реалізуючи зазначену модель навчання, викладачі ставлять за мету – надати освітньому процесу комунікативно-мовленнєвий характер.

Отже, в межах даної парадигми основна мета зводиться до вміння користуватися явищами, що вивчаються в мові для вираження власних думок і розуміння думок із зовнішніх джерел [2; 223], таким чином, процес передачі знань у системі іншомовного навчання було підпорядковано саме цій моделі.

Багато вчених вважають, що періодичне оновлення змісту навчання, що сприятиме успішній взаємодії освітніх закладів і суспільства, згодом ставало не здатним досягти необхідних результатів через зростаючий темп змін в усіх сферах людської життєдіяльності (особливо соціальної та інформаційної). Стрімкий потік інформації різних видів, що став частиною людського життя, призвів до необхідності розвитку умінь оновлювати оперативну частину свого культурного досвіду та реалізації свого потенціалу для досягнення певних цілей, успішної взаємодії з іншими членами свого, так і іншого лінгвокультурного соціуму. І оскільки педагогічна система в цьому плані значно втратила свою здатність відповідати вимогам сучасного інформаційного суспільства XXI століття, в науці (мовній педагогіці) стався переворот, який А. Венді називає «зміною навчальної парадигми», який є в певному сенсі науковою революцією, що веде до незворотних змін [6].

Компетенціями називається сукупність знань, навичок, умінь, особистісних якостей (характеристик), і навіть набутого досвіду, які передбачають їх ефективне використання у різних ситуаціях із певною метою. Однак у розумінні С. Ніколаєвої, сукупність знань, навичок, умінь і якостей (особистісних та професійно значущих), а також здібності до опанування нових

знань та досвіду та готовність до їх реалізації на практиці є ні чим іншим, як компетентністю [4; 109].

Подібної думки дотримується й А. Венді, розглядаючи компетентність як особистісну характеристику або сукупність інтеріоризованих мобільних знань, умінь, навичок та гнучкого мислення [6]. Проте деякі вчені розмежовують дані поняття, представивши перше як теоретичні знання мови суб'єктом (competence), а друге – як «вживання» (performance), тобто реальне використання мови у певних ситуаціях, що пов'язане з особистістю самої людини [6].

Таким чином, компетентність є володіння, володіння людиною відповідними компетенціями. В цілому, можна відзначити, що ідея формування та розвитку компетенцій, що передбачають практичне застосування власних знань, навичок, умінь залежно від цілей та умов спілкування, формування таких якостей, як гнучкість, здатність адаптуватися до різних комунікативних ситуацій тощо, сприятливо позначається на навчальному процесі.

Наступним важливим етапом аналізу компетентнісного підходу ми вважаємо виділення ключових компетенцій (key competencies), які є показником особистісного розвитку школярів.

Для успішної взаємодії в суспільстві необхідно, по-перше, приймати всі його соціальні вимоги, по-друге, вміти адаптуватися до різних умов навколишнього світу. Отже, необхідно виділити найбільш значущі (ключові) компетенції, володіння якими дозволить здійснити ці вимоги.

Вважаємо за доцільне подати перелік ключових компетенцій:

1) політичні та соціальні компетенції;

2) компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві;

3) компетенції, що належать до володіння усною та письмовою комунікацією;

4) компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства;

5) здатність навчатися протягом життя [3; 134].

Змістовна сторона навчання іноземних мов у рамках компетентнісного підходу детально представлена у проекті «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою», у якому виділяють дві найбільш значущі частини змісту навчання:

а) «загальні компетенції» (general competences);

б) «комунікативні мовні компетенції» (communicative language competences) [3; 145].

Загалом вчені розглядають комунікативну компетенцію як здатність та готовність до реального іншомовного міжособистісного та міжкультурного спілкування у різноманітних ситуаціях. Ця компетенція передбачає лінгвістичну поінформованість, навички використання мовних засобів та наявність певного стану комунікативної налаштованості на спілкування, готовності до сприйняття та розуміння партнерів, здатності до адекватного, доречного та своєчасного вираження своїх розумових намірів тощо [6].

Наявність соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій, що входять до складу іншомовної комунікативної компетенції, дає можливість здобувачам вступати в міжкультурний діалог, усвідомлюючи себе частиною нашого світу і в той же час відносити себе до певного лінгвокультурного соціуму, мати уявлення про культуру країни/ всіма вже наявними мовними засобами у сфері граматики, фонетики і особливо лексики залежно від характеру спілкування тощо.

Прагнення до всебічного розвитку вимагає розгляду та прийняття відкриттів із різних галузей наукового знання, саме знань про «емоційну сферу» людини, у яку, на думку Р. Бака, входять:

1) емоційний тон відчуттів;

2) емоційна реакція (або емоційний процес);

3) емоційні стани;

4) емоційно-особистісні якості [5; 132].

Наголосимо на важливості наявності такої якості/властивості в особистості як емоційний інтелект, що є гарантією реалізації потенціалу

здобувачів. У межах моделі, зазначеної Р. Баком, емоційний інтелект постає як здатність сприймати, висловлювати і оцінювати емоції, керувати ними і використовувати емоційну інформацію на вирішення розумових завдань [5; 132].

Емотивний компонент спілкування так чи інакше входить до структури міжкультурної компетенції. У своїй роботі Л. Близнюк, Л. Сологуб, Т. Марєєва виділяють три основні групи здібностей:

1) здібності до пізнавальної діяльності;

2) здібності до емоційно-оціночної діяльності;

3) здібності, необхідні для функціонування діяльнісно-перетворюючої сфери, що в свою чергу, поділяються на здатності до здійснення репродуктивних та продуктивних мовленнєвих дій [1; 53]. Друга група здібностей вимагає цілеспрямований розвиток. У цій групі виділяють дев'ять окремих здатностей:

1) до вираження різних почуттів – радості, образи, гордості, дружби, неприйняття тощо;

2) до вираження різних емоційних станів і через це – до розвитку емоційності загалом;

3) до емпатії (співчуття);

4) до комунікабельності як явного чи неявного вираження свого ставлення до людей;

5) до вираження різних видів оцінки (пояснення, схвалення, визначення) фактів, подій, думок, текстів тощо;

6) до оцінки своїх висловлювань, дій, успіхів, невдач тощо;

7) до цілеспрямованої роботи задля досягнення цілей;

8) до самостійної праці;

9) до вольових зусиль, коли цього вимагає ситуація [5; 56].

Таким чином, є необхідність цілеспрямованого формування елементарного рівня емотивної компетенції. Все зазначене вище націлює на

необхідності розгляду таких понять, як емоційна та емотивна компетенції у здобувачів у межах компетентнісного підходу в освітньому процесі .

Вперше поняття емоційної компетенції було запропоновано Р. Баком [5; 24] і означало здатність діяти відповідно до внутрішнього середовища своїх почуттів та бажань. Однак деякі дослідники розглядають такі поняття, як «емоційна компетенція» та «емотивна компетенція». Перейдемо до їх безпосереднього розгляду:

«Емоційна компетенція мовної особистості набувається через життєвий досвід і в реальній комунікації, а емотивна компетенція – через комунікаційну та художню комунікацію» [5; 18]. Ця компетенція включає наступні компоненти:

1) знання загальних лінгвокультурних кодів емоційного спілкування;

2) знання емоційних домінант цих кодів у формі емоційних концептів;

3) знання правил code switching та їх кореляцію із загальнолюдськими/національно-культурними цінностями;

4) знання маркерів емоційно-етнічної ідентифікації мовних партнерів, підтримка емоційного спілкування з ними;

5) знання та володіння засобами номінації, експресії та дескрипції своїх та чужих емоцій в обох лінгвокультурних кодах [5; 18].

Зміст навчання іншомовної лексики доповнюється емотивним матеріалом, зокрема: а) емотивні лексичні одиниці; б) емотивні тексти; в) фрагменти художніх фільмів, які містять емоційні ситуації спілкування; г) комікси; д) анекдоти; е) ілюстрації, що викликають емоційний відгук у свідомості учнів.

Навчання передбачає формування іншомовної комунікативної компетенції, а також ключових компетенцій здобувачів в межах компетентнісного напряму в навчанні іноземних мов. Дане поняття передбачає самовизначення здобувачів щодо їх професійній діяльності в рамках обраного профілю. Ті, хто навчається, мають володіти досить високим рівнем

іншомовної комунікативної компетенції з перспективою її подальшого розвитку.

Процес навчання іншомовної емотивної лексики є повним і ефективним за умови цілеспрямованого формування та розвитку згаданих вище навичок та вмінь, що виступають головним показником сформованості елементарного рівня емотивної компетенції в рамках лексичного аспекту мови, включенні до змісту навчання зазначених у дослідженні компонентів, що враховано в спеціальних принципах навчання, запропонованих стратегіях та прийомах, що реалізуються в системі спеціальних вправ.

Розглянувши різні позиції вчених, ми робимо висновок про неоднозначний вплив цього підходу на систему освіти на території нашої країни. Серед переваг переходу до компетентнісної освіти можна відзначити підвищення якості як загальної, так і передпрофесійної освіти через її націленість не тільки на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, але й на розвиток у них певних особистісних характеристик і якостей для успішного виконання професійної діяльності на основі отриманих теоретичних знань, а також досвіду та здатності їх заломлення для подальшого застосування у конкретних умовах повсякденної та навчальної діяльності. Недоліками цього підходу виступає ігнорування духовно-моральної складової здобувачів, неоднозначність його базових категорій (компетенція та компетентність) та відсутність чіткої основи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Близнюк Л. М., Сологуб Л. В., Марєєва Т. В. Методичні аспекти креативної діяльності викладача іноземної мови. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 6(11) С. 49–60.
2. Борисова Н.В. Нестандартні прийоми як складова формування комунікативної компетенції при навчанні майбутніх вчителів англійської мови**.** *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 59, том 1, 2023. С. 221–226.

3. Засецька А. С. Формування іншомовних лексичних навичок на середньому етапі в умовах дистанційного навчання : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг : КДПУ, 2021. 74 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): Навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.
5. Buck R. The communication of emotion. New York : Guilford, 2004. 176 p.
6. Wendy A. Scott. Hethreberg L. Teaching English to Children. Pearson Education Limited, 2009. 116 p. URL: https://super.urok-ua.com/stattyaformuvannya-leksichnih-navichok-u-molodshih-shkolyariv-na-urokah-inozemnoyimovi/ (Last accessed: 15.01.2024).

UDC 811.111'36
Oleh HYRYN
канд. філол. наук, доцент
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

Grammatical Means of Polite Communication

Communication, wherever it occurs: on streets, in a classroom, or online follows certain principles depending on the aim of communication. In a democratic society, where its members respect each other one of the main principles of communication is politeness.

The best known and most widely used approach to the study of politeness is the framework introduced by Penelope Brown and Stephen C. Levinson [1].

Obviously, interlocutors know that they have to be polite and respect each other, what being polite means: using polite words like *please* and *thank you*, trying not to interrupt each other, speak in a mild voice. As far as the phonetic level of the

means satisfying the principle of politeness is concerned, it involves intonation, namely pitch, stress and tempo, which can render indifference or involvement, offensive or comforting messages. In other terms, these are various lexical and phonetic means. Grammatical means, however get little attention from researchers while considering linguistic means satisfying the principle of politeness.

The aim of this article is to single out and classify various grammatical means, that can be used by interlocutors to make sentences correspond to the principle of politeness.

From the point of view of sociolinguistics politeness is a wide notion: it suggests concern for the feelings of others and absence of threats to self-esteem, or "face" [6].

Studying politeness as the principle requires also considering impoliteness or rudeness. It suggests not only the presence of vulgarisms, obsoletisms etc., but also the absence of polite means. For example, a person expresses an idea using one set of speech units among the wider range of linguistic means. So they can choose one, stylistically and modally neutral way, though there exists a number of better, more polite ways. E.g. Along beside a neutral *I want to* there also exist *I'd like to* or *I'd love to,* or *It would be nice if,…* etc.

The choice of linguistic means for the sake of the principle of politeness is defined by the strategies that we want to follow during our communication. So we can distinguish between certain politeness strategies:

- friendly politeness strategies, that are aimed at stressing the speaker's good attitude towards the interlocutor, or in other words the speaker wants to be or stay friendly with the person that they are communicating with. So they can employ one or several of the following tactics: combining criticism with compliments, using jokes, honorifics, nicknames, defining common ground, using special discourse markers, familiar jargon and slang, phraseological units;

-softening strategies that are intended to avoid offending the interlocutor thus showing understanding of other participants' feelings (grounding, questioning, hedging, presenting disagreements as opinions, tag questions).

In the video material [8] (05`00``-6`00``) several of the tactics were employed: criticism (*long*) and praise (*amazing*)+ jokes; defining common ground (*I agree*)

When Rick Gervais tries to soften the offense from the joke he uses tag questions (*He isn't big enough to go on the rides, is he?*), presents his disagreement as an opinion (*I don't know what he is doing around theme parks*); jargon (*C'mon Leo, mate!*)

Obviously, in different cultures and speech communities, different politeness strategies are used, whereas others are peripheral. People, who are accustomed to utilizing only softening politeness strategies may perceive people from other cultures as unsophisticated or intrusive if they are more oriented at friendly politeness strategies. Alternatively speakers with prevailing friendly oriented politeness strategies may perceive "softeners" as weak-willed people, etc. (c.f. [4]).

As far as "polite" grammar is concerned, it has to be mentioned that a grammatically correct sentence does not necessarily mean that the sentence is polite; and conversely a sentence which is not grammatically accurate is not automatically impolite.

Let's have a look at the example from a sitcom: [9] (2`50``-3`00``)

Though *May we have a moment, please?* is grammatically correct, it is rather diminishing for a person to asking for a permission, so people tend to use *can* or *could* instead.

The following table (with the preserved grammar, punctuation, and orthography) with seemingly polite and impolite negative comments to various posts in social media can serve an illustration of how a statement can seem rude or offensive without expressive lexical and phonetic means – with use of only grammatical means.

Polite criticism comments	**Impolite criticism comments**
Commentaries about a low quality off a graphic image	
(1) You guys always have the	*(4) Guys, improve the quality,*

clearest text 😂	*resolution of the pics you're posting*
Commentaries about the complexity of Hungarian grammar	
(2) What about Spanish? I am a native Spanish speaker and I studied Spanish in school for 13 years, and still can't comprehend a lot of the grammar	*(5) Ehm, you most likely have no idea about Hungarian grammar - they have almost no grammar at all no declinations, no extra verbs that come with the main ones and so on... you should have put there Russian grammar instead*
Commentaries to a post with a picture: *Magnificent Linguistic Family Tree Shows How all Languages are Related*	
(3) I majored in Linguistic and English & American Studies in Japan. This tree I see quite closer to the accurate theories and historic data. Unfortunately the roots and the relation among East Asian languages both in spoken and written systems which are very old from ancient times, for example, are still not clear.	*(6) It actually shows that not all languages are related. It's a cool image but a bit anti climatic. It says all the languages are related. It's not all the languages. And they're not all related.*

In sentences (1)-(3) we encounter the following politeness tactics: a joke (sarcasm) – sentence (1), grounding (*I am a native Spanish speaker and I studied Spanish in school for 13 years* and *I majored in Linguistic and English & American Studies in Japan*), questioning (*What about Spanish?*), presenting the disagreement as an opinions(*I see*), hedging (*Unfortunately, for example*)

As for the examples (4)-(6), they contain a number of grammatical means, which render the sentences unfollow the principle of politeness, thus making them rude:

Sentence (4) is an imperative sentence. An imperative without softening means or a "cushion" is impolite both in informal and in formal communication. Speakers in order to sound more polite tend to amend imperatives

The most common way is employing lexical means, adding *please* in oral form and *kindly* in the written form. As for the grammatical means, there is a choice of the following:

-to transform an imperative into a request: *Could you….? If you sent….*

-to transform an imperative into a question: *Why don't you/we….? Would you mind ...ING?*

-to transform an imperative into a statement: *It'd be great if you… I'll be grateful if you …*

-to transform an imperative into a statement with a modal: *You might want to... You will need to …*

-to add a conditional to the imperative: *Take a seat if it's OK with you*. *Send me your homework if you're ready*

-to use first-person pronoun: *Let's all have our seats, shall we?*

As for the negative imperative sentences – those that express prohibition in addition to the above mentioined ways, prohibition can be rendered with three milder ways: Instead of *Don't do it!* speakers tend to use *You don't want to do it! Try not to do it!* As an option, instead of prohibiting something a speaker can allow the opposite: e.g.: ~~*Don't interrupt me*~~ -*Please save your questions till the end of the class.*

Sentence (5) *Ehm, you most likely have no idea about Hungarian grammar* contains an example of bridging (*Most likely*).

Bridging is an antonym to hedging – which is linguistic means – both lexical and grammatical, which you add to the sentence to make it sound less direct and categorical [3]. Bridging means on the other hand make the sentence emotional load

even more sharp than it initially is. (compare: *You are careless* and *You are absolutely/highly/immensely/careless.*)

*you should have put…*in Sentence (5) contains the modal which expresses past advice/reproach. Both advice and reproach are speech actions that are connected with the notion of patronizing [5]. In our previous work [2] we established that partonizing and judgmental speech behaviour betray a speaker's feeling of superiority, immediately put the interlocutor in a defensive position where the interlocutor has to look for excuses and reasoning of an action.

In the following video example by health bloggers [7] (05`05``-07`00``) the advice – which obviously lies in the nature of the video is expressed alternatively: *try not to… , we can do it in two ways, you wanna take a pillow, make sure you experiment, you can…*

So, there is a number of ways for suggesting somebody an action without giving an actual advice:

-it can be presented as an option; (*You can/could*)

-first person pronoun can be used; (we / I should / I would)

- *should* can be replaced with a less imposing modal (*You might need to* ...).

- it can be replaced with a passive structure (*It has to be done*)

The above mentioned judgmentalism lacks in tolerance, compassion, objectivity, etc. Compare – *You are wrong* (judgment) and *I don't agree with you* (opinion).

The example (6) creates a negative impression as it presents a subjective statement in an argument as an objective one - *It's not all the languages. And they're not all related.*

In a discussion it is impolite and patronizing to present your subjective opinion as general truth. Therefore the participants of a discussion need to make their statements less objective and more subjective. This can be achieved with the above mentioned hedging and presenting our arguments as opinions:

~~*It's not all the languages.*~~ ~~*And they're not all related.*~~ - *This seems like not all the languages. And as far as I know they are not related*

Conclusion. Polite communication presupposes the use of not only lexical and phonetic means, but also grammatical ones. The study of such means can contribute to keeping pace with the currently shifting accents in interpersonal communication in modern society thus emphasizing humanistic and democratic approach to speech.

REFERENCES

1. Brown P., Levinson S. C. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1987. 345p.
2. Hyryn O. V. Humanization tendencies in Present-day English grammar. Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Filolohichni nauky. 2022. Iss. 2 (97) C. 61-69.
3. Hyryn O.V. Lexical and Grammatical Hedging as the Means of Author's Modality // Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Filolohichni nauky. 2020. No 2 (93). P. 96-103.
4. Meyerhoff M., Introducing Sociolinguistics. Routledge, 2018. 400p.
5. Murphy T. F. Patronising Advice. The Curious Task of Writing About Wellness. URL: https://www.flourishinglifesociety.com/patronizing-advice.html (ref.date: 25.01.2024)
6. Nordquist R. Politeness Strategies in English Grammar. 2020 URL: https://www.thoughtco.com/politeness-strategies-conversation-1691516 (ref.date: 25.01.2024).
7. How To Cure Your Shoulder (Tendonitis, Bursitis, & Impingement). Video. / channel Bob & Brad. URL://https:// https://youtu.be/K8-ruqhKhF4?si=ZsePTyhmTX9lc6T5 (ref.date: 25.01.2024)
8. Ricky Gervais – Golden Globes 2020 (Uncensored, HD). Video . / channel caruthersm. URL://www.youtube.com/watch?v=iJOb9xHggS4 (ref.date: 25.01.2024)
9. Two and a Half Men | Jake Flips Off His Teacher. Video . / channel peacock. URL://https://www.youtube.com/watch?v=8_Fu3l0BPdg (ref.date: 25.01.2024)

УДК 378:37.011.3:316.61
Тетяна ГРИГОР'ЄВА
канд. пед. наук, доцент
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Марина Бруцька
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня
Житомирський державний університет
імені Івана франка

Резервні можливості використання драматико-педагогічних технологій на уроках англійської мови для розвитку усно мовленнєвих вмінь учнів молодшої школи

Вивчення англійської мови включає драматизацію на кожному етапі: не лише лексика та розмовні форми вправляються в монологічному мовленні, а й взаємодія учнів у діалогах. Учні активно спілкуються англійською на визначені теми, часто творять свої діалоги на основі ключових слів, впроваджуючи елементи драматизації у всі вправи.

У педагогічній та методичній літературі проблему використання драматико-педагогічних технологій у навчанні англійської мови розглядають такі автори, як Т. І. Олійник, А. І. Лозанов, Чарльз Куррак, Джеймс Ангер, Марк Крашен, Сара Філіпс, Галеб Гатегно, М. З. Біболетова, І. М. Верещагіна, Г. В. Рогова, З. І. Никитенко, В. О. Калінін. Дослідження драматико-педагогічних технологій дозволяє підвищити мотивацію молодших школярів, забезпечити практичну спрямованість занять і досягти більш гарантованих результатів у процесі вивчення англійської мови учнів початкової школи.

Спираючись на досвід вищезгаданих вчених та шукаючи шляхи оптимізації використання драматико-педагогічних технологій у навчанні англійської мови, ми вважаємо необхідним акцентувати увагу на можливостях використання цих технологій у навчанні англійської мови дітей молодшого шкільного віку.

Підходячи до проблеми використання театральної педагогіки в процесі вивчення іноземної мови, важливо відзначити, що театральна педагогіка найчастіше розглядається як процес формування особистості через застосування драматизації, інсценізації та інших методів для залучення людини до новостворених соціальних конструкцій [1].

Використання елементів театральної педагогіки сприяє розвитку творчих здібностей, формуванню ініціативності, вміння самостійно вирішувати проблеми. Тому використання театральної педагогіки в процесі викладання англійської мови має розглядатися як один із найважливіших засобів навчання, що сприяє розвитку природних здібностей учнів та підвищенню пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови.

Так, С. Русова виділяла драматизацію як "живий і необхідний засіб розвитку мови та виховання" та рекомендувала використовувати елементи театралізації під час навчання дітей раннього віку [5: 113-115]. Н. Водолага [2] стверджує, що драматизація вчить дитину: 1) співпереживати думками та почуттями інших людей; 2) наслідувати те, що вона бачить, та передавати своє ставлення до побаченого; 3) активно мислити; 4) щиро переживати події; В. Сілівон обґрунтовує, що драматизація естетично виховує учнів; Н. Карпинська [3: 222-232] підкреслює вплив драматизації на розвиток виразності та образності мови молодших школярів; С. Роман вважає, що драматизація в процесі вивчення іноземної мови стимулює розвивально-творчі здібності молодших школярів [4].

Так, молодший шкільний вік вважається найбільш сприятливим для засвоєння іноземної мови. Пластичність природного механізму засвоєння мови дітьми раннього віку, їхні імітативні здібності, природна допитливість і потреба в пізнанні нового, відсутність "застиглої" системи цінностей і установок, а також відсутність "мовного бар'єру" сприяють ефективному вирішенню завдань, пов'язаних із вивченням іноземної мови в якості навчального предмета.

Дійсно, за Ч. Уесселзом існують різні **типи драматизації**, які можуть бути використані у вивченні англійської мови. Розглянемо їх детальніше:

Пантоміма базується на невербальних засобах вираження і може включати рухи, жести, міміку для передачі значень. Використання пантоміми на уроках англійської мови може сприяти розвитку емоційної та афективної сфери учнів, розширювати їхні можливості вираження почуттів і допомагати в усвідомленні значень через рух та міміку.

Імпровізація **–** це гра без попереднього планування чи підготовки. Мета імпровізації полягає в спонтанності. Використання цього методу може розвивати креативне мислення учнів, сприяти їхній здатності виражати думки та відповідати на нові ситуації.

Ситуативна драматична гра моделює ситуації, які можуть траплятися в щоденному житті. Вона сприяє розвитку уяви, творчого мислення і виховує здатність швидко знаходити вихід із нестандартних ситуацій. Цей метод також сприяє соціалізації, оскільки вимагає взаємодії та спільної діяльності учнів.

Використання різноманітних методів драматизації в класі може робити навчання англійської мови захоплюючим та ефективним для учнів.

Драматизація відповідає таким **цілям навчання англійської мови**:

- *Практичні цілі:* розвиток мовленнєвих навичок через активну участь учнів у діалогах та виставах. Вдосконалення вимови та інтонації шляхом втілення ролей та використання мовленнєвих елементів на практиці.
- *Освітні цілі:* сприяння засвоєнню лексики та граматики через їх використання у різних сценаріях. Розширення знань учнів про культуру та традиції англомовних країн через створення та інтерпретацію сцен.
- *Виховні цілі:* формування емпатії та взаєморозуміння через відтворення різних життєвих ситуацій. Розвиток самостійності та творчості в учнів під час підготовки та виконання ролей.
- *Розвиваючі цілі:* розвиток комунікативних, артистичних та організаційних навичок. Підвищення рівня впевненості у себе та самовираження.

Таким чином, драматизація стає важливим інструментом для навчання англійської мови, який сприяє комплексному розвитку учнів у різних аспектах.

С. Ю. Ніколаєва до технологій формування іншомовної комунікативної компетентності відносить саме: комунікативні, ігрові, драматико-педагогічні [7].

Драматико-педагогічні технології – це підхід до освіти, який поєднує елементи драматургії (театрального мистецтва) і педагогіки (методи навчання та виховання). Цей метод дозволяє використовувати театральні техніки та елементи гри для досягнення освітніх та виховних цілей.

Основні ідеї драматико-педагогічних технологій включають в себе: залучення учасників, емоційну інтенсивність; розвиток комунікаційних навичок; створення живого навчального середовища; підтримку творчості та самовираження [16].

Класифікація драматико-педагогічних технологій може здійснюватися за різними *критеріями*: за методами впровадження (драматичні ігри, рольові ігри, драматичні казки, театралізовані уроки, театральні проекти), за спрямованістю (освітні, виховні), за типами занять (театралізовані уроки, театралізовані тренінги, драматичні читання), за формами використання (групові, індивідуальні); за віковою групою [8; 9].

Вчителі іноземних мов повинні створювати ситуації реального спілкування, щоб заохотити учнів впевнено говорити англійською мовою і для цього вчителі іноземних мов повинні дотримуватися комунікативного підходу. За А. Улас [15] усне мовлення є найбільш поширеним і важливим засобом забезпечення спілкування між людьми. Драматико-педагогічні технології є цінним прикладом інтерактивної діяльності, яка дозволяє учням розвивати усно мовленнєві навички.

На основі вищесказаного, ми виділяємо *критерії драматико-педагогічних технологій* на: за кількістю навчальних дій, які виконують учні; за домінуючою комунікативною дією; за ступенем детермінованості навчальної/комунікативної дії (див. рис. 1).

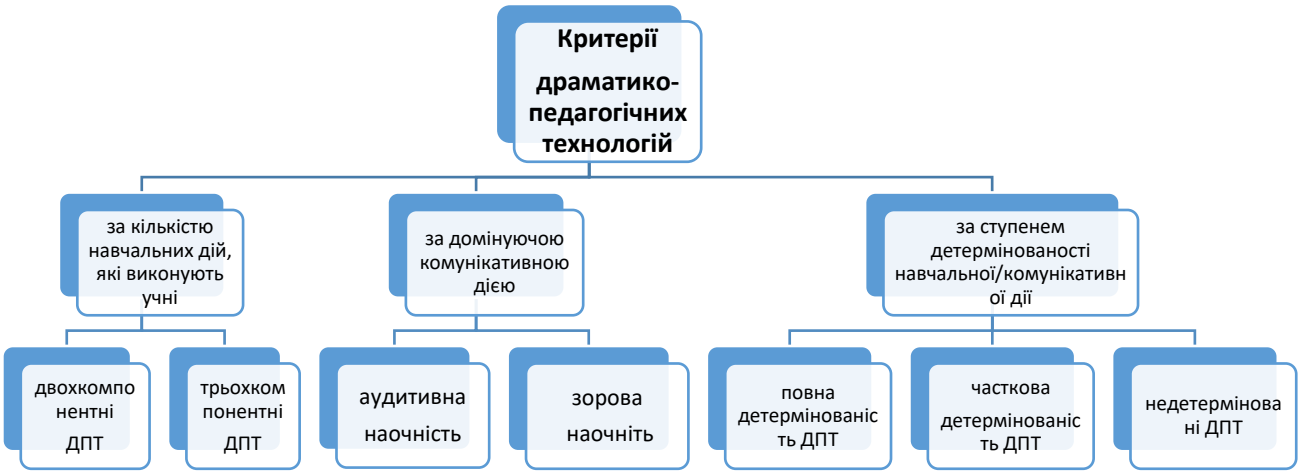

Рис. 1. Критерії драматико-педагогічних технологій

Ці технології дійсно об'єднують різні мистецькі елементи та засоби в навчанні для досягнення комплексного розвитку учнів. Драматико-педагогічні технології можуть включати в себе різноманітні види мистецтва та активні методи навчання, спрямовані на стимулювання творчості, розвиток емоційної сфери та активну участь учнів у навчальному процесі.

Зазначимо деякі ключові аспекти того, як драматико-педагогічні технології сприяють розвитку різних навичок та здібностей учнів:

- мова та комунікація: розвиток мовленнєвих навичок через вистави, імпровізації та інші діалогічні вправи; навчання артикуляції, правильної вимови та використання емоцій у мовленні;
- музика та ритміка: розвиток ритмічних навичок через музичні елементи в драматичних сценах; сприяння музичній обізнаності та апробація різних жанрів музики;
- візуальні мистецтва: розвиток образного мислення через використання живопису, скульптури та інших візуальних елементів;
- творчість та самовираження: сприяння творчому самовираженню через створення та виконання ролей у виставах;
- розвиток емоційної сфери: виклик емоцій та їх вираження у різних ситуаціях.

- активна участь та командна робота: сприяння спільному навчанню через участь в групових вправах та виставах.

Отже, драматико-педагогічні технології допомагають учням розкривати свій потенціал через різноманітні мистецькі та творчі дії.

Крім того, в результаті використання драматико-педагогічних технологій для розвитку усно мовленнєвих умінь учнів на уроках здійснюється:

вербальне лінгвістичне навчання через використання мови, сценарії, словниковий запас і читання;

внутрішньо особистісне навчання, яке відноситься до почуттів та емоцій, характерів;

міжособистісне навчання, яке відбувається у співпраці з іншими учнями, які задіяні у створенні казки чи рольової гри;

кінестетичне навчання, яке активує фізичне «я», тіло та виконання дій (відтворення образів, малюнків, візуальних деталей, сцени, рухів місця розташування тощо);

логічне навчання випливає з використання раціональних моделей, причин і наслідків відносин всіх учасників. и та інші правдоподібні концепції, пов’язані з драмою [10].

У процесі використання драматико-педагогічних технологій повинні бути враховані не тільки переваги, але й труднощі, з якими можуть зіткнутися вчителі, а саме: неналежні умови навчання; велика кількість учнів у класі і часто з різним рівнем знань; створення складних та реальних ситуацій, за допомогою яких учнів долають страх говорити; занурення учнів у проблему.

Незважаючи на певні труднощі, використання драматико-педагогічних має багато переваг у розвитку усно мовленнєвих умінь молодших школярів [13: 1424-1431]: забезпечують основу для спілкування; допускають непередбачуваність у використанні мови; створюють зв'язок між класом і реальним світом; можливість для творчості та залучають «цілісну людину»; передбачають фізичне залучення та звільнення; розвивають впевненість та

мотивують; допомагають навчати учнів з різними здібностями; можуть залучати кількість учнів.

Підводячи підсумки щодо проблеми використання драматико-педагогічних технологій у процесі вивчення іноземної мови доречно наголосити, що під драматико-педагогічними технологіями найчастіше розуміють процес становлення особистості за допомогою драматизації чи інсценізації.

Отже, використання драматизації для розвитку усно мовленнєвих умінь молодших школярів є вірним та перспективним. Дійсно, драматизація може стати ефективним інструментом для подолання емоційної скутості, невпевненості в собі та активізації творчих здібностей учнів.

Основні переваги використання драматизації в навчанні у молодшій школі включають:

- *стимулювання мовленнєвого розвитку:* учні, граючи ролі та використовуючи мовні конструкції в контексті сценаріїв, покращують свої усно-мовленнєві навички.
- *розвиток креативності та фантазії:* драматизація сприяє розвитку творчих здібностей, фантазії та уяви учнів.
- *сприяння самовираженню та самостійності:* виконання ролей дозволяє учням виражати свої думки та емоції, сприяє розвитку самостійності в виборі та реалізації ролей.
- *навчання співпраці та комунікації:* групові вправи та вистави створюють можливість для спільної роботи, взаємодії та вирішення завдань.
- *впровадження літературних знань:* драматизація казок та літературних творів допомагає учням краще зрозуміти та усвідомити зміст оповідань.
- *подолання соціальних бар'єрів:* драматичні вправи допомагають у подоланні страхів перед публічним виступом, розвивають уміння спілкуватися та взаємодіяти.

Загалом, стратегія використання драматизації має потенціал позитивно вплинути на розвиток учнів і створити цікавий та навчальний процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. К. : Лібра, 1996. 224 с.
2. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. О., 2001. 216 с.
3. Карпинська Н.С. Сприймання дітьми літературних творів. Виразне читання вихователя. Гра-драматизація як засіб розвитку творчих здібностей дітей: Дошкільна лінгводидактика: хрестоматія / упоряд. А. М. Богуш. Ч. 2. К. : Вища школа, 1999.
4. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навч. посібник. К.: Ленвіт, 2005. 208 с.
5. Русова С. Розвиток мови дитини. К. : Освіта, 1996.
6. Сорочинська С. Fly High Teacher’s Companion: методичний посібник для вчителів англійської мови. Pearson, 2014. 105 с.
7. Сучасні технології навчання іноземних мов та культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія/ С.Ю. Ніколаєва та інші; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. К: Ленвіт, 2015. 444 с.
8. Maley, A. Duff, A. Drama Techniques in Language Learning. Cambridge University Press, 1978. 104 p.
9. Maley, A. Duff, A. Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers. Cambridge University Press, 2005. 246 p.
10. Ashton-Hay, S. Drama: Engaging all Learning Styles. Proceedings. *9th* International INGED (Turkish English Educational Association) Conference. Economics and Technical University in Ankara, Turkey.

http://eprints.qut.edu.au/12261/1/12261a.pdf (дата звернення: 30.01. 2024).

11. Ckukueggu, C.O.C. The Use of Drama and Dramatic Activities in English Language Teaching. *The Crab: Journal of Theatre and Media Arts*, 2012. P. 7.
12. Dervishaj, A. Using drama as a creative method for foreign language acquisition. *Linguistic and Communicative Performance*, 2009. 2(1), P. 53-62.
13. Dundar, S. Nine drama activities for foreign language classrooms: *Benefits and challenges. Social and Behavioural Sciences*, 2013. 70, 1424-1431.
14. Miccoli, L. English through drama for oral skills development. *ELT Journal*, 2003. 57(2), P. 122-129.
15. Ulas, A.H. Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applies Sciences*, 2008. 5(7), P. 876-880.
16. Wessels C. Drama. Oxford Unversity Press, 1998. 137 p.

УДК 81'373.2(477.83)

Галина ГРИМАШЕВИЧ
канд. філол. наук, доцент
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

Антропоніми як мотиватори прізвиськ жителів с. Черевки Коростенського р-ну Житомирської обл.

Неофіційні найменування як складова антропонімії здавна привертали увагу лінгвістів з огляду на їхню архаїку, розмаїтість, активність побутування, особливості словотворення, адже в них відображено ментальність як певного

народу загалом, так й окремих територіальних груп зокрема, водночас такі культурно-лінгвальні одиниці сприяють пізнанню розвитку мови та культури, свідчать про особливості народного мовотворення.

Українські неофіційні антропоніми з позиції діахронії в контексті дослідження антропонімійної системи відповідного періоду вивчали І. Франко, В. Сімович, Л. Гумецька, Р. Керста, М. Худаш, Р. Осташ, І. Фаріон, І. Єфименко, С. Медвідь-Пахомова, П. Чучка, В. Денисюк, М. Демчук та ін.

Територіальний аспект функціювання прізвищ представлено в дослідженнях таких лінгвістів, як П. Чучка, Г. Бучко, Ю. Редько, С. Брайченко, П. Грищенко, І. Ковалик, В. Чабаненко, Р. Осташ, Н. Осташ, М. Лесюк, Г. Аркушин, Н. Шульська, М. Наливайко, І. Козубенко, С. Павелко, В. Павлюк, А. Свашенко, І. Скорук Н. Фєдотова, О. Вербовецька, О. Антонюк, Б. Близнюк, Л. Кравченко, Р. Лук'янюк та ін. Найдокладніше історію дослідження неофіційних найменувань в українському мовознавстві висвітлила М. Наливайко [3].

Мета нашої розвідки – проаналізувати прізвиська жителів с. Черевки Коростенського (раніше Овруцького) р-ну Житомирської обл. як частину мови та культури мешканців цього населеного пункту, який уже був об'єктом нашого дослідження [1; 2], оскільки це рідна говірка авторки. Репертуар номінативних одиниць неофіційних антропонімів – понад 500, тому в запропонованій статті обмежимося аналізом лише однієї з груп прізвиськ, мотивованих антропонімами. Крім того, практично всі аналізовані прізвиська позначені діалектним впливом, оскільки досліджуваний населений пункт розташований на теренах Середнього Полісся, яке зберігає багато говіркових особливостей, передовсім на фонетичному рівні.

В українській антропоніміці відомо багато дефініцій терміна прізвисько. Нам імпонує визначення М. Наливайко: прізвисько – це неофіційне іменування, яке дають номінатори особі чи колективові людей за індивідуальними ознаками, а також за спорідненістю і свояцтвом між носієм і членами родини для ідентифікації та конкретизації [4: 103].

Одне з теоретичних питань, яке досить часто порушують ономасти, – проблема класифікації прізвиськ, у розпрацювання якої неабиякий внесок зробили ще І. Франко, М. Сумцов, В. Охримович, пізніше – П. Чучка, Г. Аркушин, Ю. Редько, О. Михальчук, Н. Шульська, О. Антонюк та ін.

Зокрема, досить докладною є класифікація П. Чучки, у якій учений виокремлює дві групи, поділяючи їх на підгрупи: 1) індивідуальні прізвиська (а) прізвиська за фізичними ознаками носія; б) прізвиська за психічними рисами носія; в) прізвиська за особливостями мовлення носія; г) прізвиська за видом діяльності носія; д) прізвиська за вчинками, звичками, пригодами носія; е) прізвиська за етнічною ознакою носія; є) прізвиська за територіальною ознакою носія; ж) прізвиська за місцем найменованого в громаді); 2) родичівські прізвиська (а) патроніми – прізвиська за назвою батька; б) матроніми – прізвиська за назвою матері; в) пропатроніми – прізвиська за назвою діда; г) проматроніми – прізвиська за назвою баби; д) андроніми – прізвиська за назвою чоловіка; е) гінеконіми – прізвиська за назвою жінки; є) гіоніми – прізвиська за назвою сина; ж) гамброніми – прізвиська за назвою зятя; з) адельфоніми – прізвиська за назвою брата) [6]. У контексті нашої розвідки актуальною є друга група прізвиськ.

Водночас Н. Шульська репрезентує прізвиська крізь призму мотиваційної типології, функційного призначення, експресивного наповнення, специфіки лексичного компонента, структури, що дає дослідниці змогу на основі мотиваційних ознак і функційного призначення виокремити 9 мотиваційних груп: 1. Вуличні особові найменування, похідні від антропонімів. 2. Неофіційні назви осіб, що характеризують їхню зовнішність. 3. Прізвиська за внутрішніми особливостями денотатів. 4. Найменування за специфікою мовлення носіїв. 5. Прізвиська, що свідчать про вид заняття чи професію людей. 6. Неофіційні найменування за територіальною належністю. 7. Прізвиська, що відображають випадок чи незвичайну подію в житті людини. 8. Полімотиваційні прізвиська. 9. Прізвиська з утраченою мотивацією [7]. У досліджуваному населеному пункті

представлено прізвиська всіх дев'ятьох груп, хоча тут закцентуємо саме на першій – вуличних особових найменуваннях, похідних від антропонімів.

Насамперед зазначимо, що в основі значної частини відантропонімних прізвиськ лежать суфіксальні відіменні утворення (для чоловіків – суфікси -ік (літературний -ик), -к(о), -к(а), для жінок – переважно -к(а), спорадично -ечк(а)): *Дєніско, Василько, Санько, Колік, Рігорік Вовік, Мішік, Петік, Юрік, Толик* (останнє містить суфікс -ик, який не притаманний досліджуваній місцевості, бо в основі цього прізвиська лежить ще одна мотиваційна ознака – 'випадок із життя' (так мати-вчителька назвала свого сина-першокласника, і це стало його прізвиськом на все життя, оскільки сьогодні його носієві близько 60 років), *Гаврішка, Мікітка*), лише одне прізвисько має суфікс -ун (*Сашуня*) та -ец (*Ігорец*); *Улянка, Вєрка, Ганька, Лєнка, Павлінка, Марійка, Євка, Надєчка*. Наші спостереження збігаються з висновками Р. Осташа щодо жіночих прізвиськ: «Якщо в селі є кілька жінок із однаковим іменем, то деякі народні варіанти можуть служити індивідуальними прізвиськами, щоб виділити цю людину з гурту». Скажімо, із кількох Василин одну називають Василина, іншу – Василинка, ще іншу – Василинця. Таким чином, ім'я ніби бере на себе функцію прізвиська» [5: 119], хоча в досліджуваному селі це стосується й чоловічих. Крім того, такі прізвиська мають люди з досить розповсюдженими в селі іменами, тому ці найменування виконують не власне демінутивну функцію з огляду на їхню словотвірну структуру, а диференціювальну та ідентифікувальну.

Серед зафіксованих прізвиськ цікавими видаються називання людей (здебільшого чоловіків) на по батькові: *Прокоповіч* (тільки так називали Бокиєвця Івана Прокоповича, оскільки чоловіків з іменем Іван у селі багато, а Прокопович один); з цієї ж причини чоловіків називали на по батькові, щоб відрізнити від носіїв таких самих імен: *Піліповіч, Зєньковіч, Даніловіч, Максімовіч, Салімоновіч, Мартіновіч, Артємовіч, Мартіяновіч, Тєрешковіч*. Цілком закономірно такими прізвиськами наділені лише ті, хто має рідкісне для села ім'я батька, практично воно таке одне.

Антропоніми (імена переважно дідуся, рідше – батька, бабусі, спорадично прізвиська) стали основою для утворення сімейно-родових назв: *Прокопі, Прокопішиниє* (дідусь Прокіп), *Соловушкі* (дідусь Соловей), *Лукашишиниє* (дідусь Лукаш), *Піліповіє, Піліпі* (дідусь Пилип), *Дєнісюкі* (дідусь Денис), *Федосє, Федосьовськіє* (дідусь Федось), *Тімоховськіє, Тімохі* (дідусь Тиміх), *Саньковіє* (батько Санько (прізвисько чоловіка, на ім'я Олександр), *Мєдовіє* (прізвисько дідуся Мєд, бо все життя працював на пасіці в колгоспі), *Лісаветініє* (бабуся Лисавета), *Орініниє* (бабуся Орина), *Харітініє* (бабуся Харита).

Значну частину відантропонімних прізвиськ як індивідуальних найменувань жінок становлять похідні від прізвищ носіїв: *Нікончучка, Нікончукова* (прізвище Никончук), *Захарчучка* (Захарчук), *Соючка* (Союк), *Харланіха* (Харлан), *Янковенчіха* (Янковенко), *Хоменчіха* (Хоменко), *Гузіха* (Гуз), *Богданіха* (Богдан), *Бідіха* (Бідюк), *Зубаріха* (Зубрейчук)) *Рушалючка* (Рушалюк), Єременчіха (Яременко), *Бокієвцова* (Бокиєвець), *Іващіха* (Івашко).

Прізвища рідше лежать й в основі неофіційних найменувань чоловіків, досить часто в усіченій формі: *Біда* (Бідюк), *Янік* (Янковенко), *Жура* (Журавель), *Зубар* (Зубрійчук).

Утворення патронімів – найменування сина чи дочки (невістки) на основі батьківського імені чи його прізвиська – спостерігаємо тоді, коли батько відзначався виразними внутрішніми чи зовнішніми фізичними рисами, найчастіше позитивними: *Мікітка* – від імені батька Микита, *Йовков* – від Йовко, *Гріша Сєргєйов* – від Сергій, *Василєцкі* – від Василь, *Савчіха* – від Сава; *Піліпеїха, Піліпова* – від Пилип; *Федьчіха* – від Федір, *Макаріха* – від Макар, *Міроніха* – від Мирон, *Гріціха* – від Гриць, *Гавріліха* – від Гаврило, *Редішка* – від Редько, *Радькова* – від Радько (Родіон), Одамова – від Одам (Адам), зрідка – від імені свекра: *Прокопіха* – від Прокіп; *Кірілікова* – від Кирило, *Льовіха* – від Льова (Лев).

Фіксуємо патроніми, утворені від прізвиська батька: *Євка Йванкова* – батько Йванко (Іванко < Іван), *Нінка Рігорікова* – батько Рігорік (Григорик < Григорій), *Таня Санькова* – батько Санько (Олександр), *Мішкова Таня* – батько *Мішко* (Мишко < Михайло), *Санькова Таня* – від Санько (Олександр), *Іванчікова Іра* (від Іванчік (< Іван) .

Відзначаємо й пропатроніми – прізвиська за іменем, прізвищем, прізвиськом діда. У населеному пункті зафіксовано такі утворення: *Прокопішка, Прокопішкі* (внучка(и) Прокопа), *Ліда Прокопова* – внучка Прокопа; *Таня Василькова* (внучка Василька < Василь), *Надька Кононіха* – внучка Конона, *Льошіха* – внучка Льоші (Олексія), *Міроніха* – внучка Мирона (дід), *Кірілік* – внук Кирила, *Салімончік* – внук Салімона (Соломона).

Матроніми – прізвиська за іменем, прізвищем, прізвиськом матері – становлять один із розрядів родичівських прізвиськ. Історично склалося так, що діти часто отримували прізвиська за матір'ю, якщо вони росли без батька або якщо дитина позашлюбна. Така традиція називання збережена й досі в с. Черевки: *Павлініна* – мати Павлина; *Коля Марінчін* – мати Марина; *Катя Федосіна* – мати Феодосія, *Сергєй Зєнін* – мати Зінаїда (у селі називають Зєня), *Жанка Євчіна* – мати Євка, хоча сьогодні деякі матроніми утворюються й від імені заміжньої жінки: *Вася Лєнчін* – мати Лєнка, *Ніна Йовжіна* – мати Йовга (Ївга), *Хіма* – мати Йовхима (Юхима), від прізвиська: *Вєрка Улянчіна* – Улянка.

Зрідка в селі існують проматроніми – прізвиська за іменем бабусі: *Лісаветініє* (бабуся Лисавета), *Орінін* (бабуся Орина), *Харітіна* (бабуся Харита), *Марусєй*, *Марусіха* (бабуся Маруся).

Менш уживаними в досліджуваному населеному пункті є андроніми – прізвиська жінок за іменем чи прізвиськом чоловіка: *Мішкова* (чоловік Михайло, якого селі називають Мішко); *Санькова* (дружина Санька < Олександр); *Даніловічова* (дружина Даниловича); *Єва Сержікова* (дружина Сєржіка < Сергій); *Іванчікова* (дружина Іванчіка < Іван); *Демніха* – дружина Демна < Демко (Дмитро); *Ігорцова* (дружина Ігорца < Ігор); *Колікова* (дружина Коліка < Коля).

Отже, відантропонімні прізвиська с. Черевки Коростенського р-ну Житомирської обл. мають послідовний характер, сягають давніх часів, особливо сімейно-родові. Цілком закономірно, що вони побутують в усному мовленні, яке не передбачає офіційного найменування, оскільки для ідентифікації особи його функцію виконують андроніми, патроніми, матроніми, пропатроніми, проматроніми.

Проаналізований матеріал свідчить, що в неофіційній антропонімії сучасного села активно функціонують прізвиська та сімейно-родові іменування. Здійснивши статистичне порівняння офіційних і неофіційних антропонімів досліджуваного населеного пункту, зазначимо, що більша частина жителів села – носії індивідуальних прізвиськ. У сучасних умовах дещо менше функційне навантаження мають сімейно-родові найменування, оскільки, на жаль, уже втрачається зв'язок із минулими поколіннями, відбувається швидкий занепад давніх родових антропонімів, якими вже не послуговуються, хоча представники старшого покоління їх ще вживають у мовленні. Крім того, практично всі зафіксовані відантропонімні прізвиська відображають фонетичні діалектні риси середньополіських говірок.

Перспективи наукових пошуків убачаємо в дослідженні інших груп неофіційних антропонімів у контексті системи власних найменувань с. Черевки Коростенського р-ну Житомирської обл. для створення цілісної картини сучасного онімного простору поліського села.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Гримашевич Г. І. Морфологічні особливості говірки с. Черевки Овруцького району Житомирської області. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2022. Вип. 58. С. 51–54.
2. Гримашевич Г. І. Фонетичні особливості говірки села Черевки Овруцького району Житомирської області. *Науковий вісник*

Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія. Вип. 56. 2022. С. 43–46.

3. Наливайко М. Я. З історії вивчення неофіційних іменувань. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2022. Вип. 3 (98). С. 159–170.
4. Наливайко М. Я. Неофіційна антропонімія Львівщини : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Тернопіль, 2011. 201 с.
5. Осташ Р. І. Із життя сучасних українських прізвиськ. *Українська пропріальна лексика* : матеріали наук. семінару 13–14 вересня 2000 р. К. : Кий, 2000. С. 115–121.
6. Чучка П. П. Антропонімія Закарпаття : монографія. К. : ТОВ «Папірус», 2008. 671 с.
7. Шульська Н. М. Неофіційна антропонімія Західного Полісся : дис. … канд. філол. наук : 10.02.01. Луцьк, 2011. 339 с.

УДК 811:111:378.22:37.091.33

Олена ДАВИДЕНКО
канд. пед. наук, доцент
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Ольга ПОНОМАРЕНКО
канд. пед. наук, доцент
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Вікторія СМЕЛЯНСЬКА
канд. пед. наук, доцент
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Можливості використання FLIP для навчання та оцінювання англомовного говоріння онлайн

Пандемія та війна в Україні суттєво змінили підходи до викладання

англійської мови, зокрема у вищих навчальних закладах. Викладачі, які продовжують працювати зі студентами, повинні навчитися робити це ефективно, задовольняючи потреби здобувачів вищої освіти, піклуючись про їхнє благополуччя та враховуючи життєві обставин, будь-то в онлайн/ дистанційному, змішаному форматі чи віч-на-віч. Проте наразі викладачі краще підготовані до зміни режимів навчання завдячуючи різноманітним онлайн-технологіям (напр., Zoom, LMS, Flip), інструментам та стратегіям соціально-емоційного навчання тощо. Деякі з них стали невід'ємною частиною процесу навчання студентів англійської мови, зокрема навчання та оцінювання говоріння, незалежно від формату навчального середовища.

Як зазначає К. Кумб (Coombe), оцінювання передбачає систематичний аналіз та оцінку зібраних даних та інформації про знання мови, розуміння та здібності студентів з метою покращення їхнього розвитку та вивчення мови. Крім того, оцінювання – це процес вимірювання продуктивності людини у виконанні певного завдання, щоб зробити висновки щодо її здібностей. Оцінювання може мати різні форми, включаючи тести, вікторини, інтерв'ю, спостереження тощо [1: 10]. Існує чимало різноманітних завдань, які використовуються в оцінюванні усного мовлення. Найпоширенішеми є завдання описати чи порівняти щось, розповісти історію, реальну чи вигадану, надати інформацію, зокрема персоніфіковану тощо.

Ф. Мартін та ін. виокремлюють такі компоненти онлайн-оцінювання курсу, як: 1) різноманітність оцінювання курсу: формувальне та підсумкове оцінювання (вікторини, дискусійні форуми, іспити, контрольні роботи, дипломні роботи, підсумкові проєкти (текстові або мультимедійні), оцінювання іншими студентами, самооцінювання та рефлексія); 2) використання традиційних та автентичних форм оцінювання (студенти створюють цифровий контент для демонстрації результатів свого навчання); 3) використання самооцінювання та рубрик для оцінювання діяльності дискусійного форуму [2]. Flip може бути використаний з метою реалізації зазначених вище компонентів.

Flip (https://info.flip.com/) – це онлайн-додаток для відеодискусій, який

можна використовувати для представлення підготовленого усного мовлення, тому його можна інтегрувати в процес навчання та оцінювання усного монологічного мовлення студентів. Як правило, студенти демонструють своє підготовлене усне мовлення (переказують тексти, діляться новинами в Інтернеті, готують міні-презентації на запропоновані теми від 1 до 5 хвилин, розмірковують про своє навчання) на Flip. Крім того, ці дії можна використовувати для різних видів оцінювання (формувального, підсумкового, автентичного, взаємооцінювання тощо). Наприклад, щоб зробити завдання формувального оцінювання більш захоплюючими та інтерактивними, студенти повинні подивитися відео своїх одногрупників на Flip та прокоментуати одне із них, поставити/ відповісти на запитання, поставити вподобайку за найкраще відео, оцінити своїх одногрупників відповідно до поданих критеріїв в рубриках тощо. Взаємодія студентів на Flip відповідно до чітких інструкцій викладача створює спільне навчальне середовище та відбувається асинхронно.

Використовуючи Flip, було розроблено завдання для навчання та оцінювання вмінь говоріння майбутніх вчителів ІМ з використанням підходу МППР (Мета, Продукт, Процес, Ресурси) (PPPR (Purpose, Product, Process, Resources)) [3].

Sample task 1: *Freewriting and rehearsed speaking*

Subject: General English

Purpose: oral and written production skills through freewriting and rehearsed speaking after reading a text.

Product: a mini-presentation

Process: After reading a thought-provoking text from the course book ask students to write down a sentence from it and use it as a starting point for their freewriting. Then they are to make a one-minute video using their freewriting as a script, watch their peers and reply to the one they agree or completely disagree with. To assess their peers according to the given criteria in the rubric they are to like the best presentation.

Resources: PC or smart phone, Flip.

Sample task 2 "Town or country mouse?"

Subject: General English

Purpose: oral production skills through summarizing text after reading and listening to it.

Product: a mini-presentation, written questions and answers

Process: After reading and then listening to the text "Town or country mouse?" by John Russell students summarize it in 10 sentences using as many items of topical vocabulary as possible on Flip. They like the best video summary, ask one of their peers 5 questions as a response on Flip, answer the questions addressed to them. The teacher assesses the accuracy, fluency, and vocabulary variety and the feedback response is given on Flip.

Resources: PC or smart phone, Flip.

Sample task 3

Elective Subject: Speak English with ease

Purpose: oral production skills through rehearsed speaking.

Product: a mini-presentation

Process: After reading and discussing in class a thought-provoking text "Worry more, live longer" ask students to make a video using the questions from the Talking points from linguahouse.com as a plan of their talk, watch their peers and reply to the one they disagree with. The students are assessed according to the criteria in the rubric and the teacher's feedback response is given on Flip.

Talking points: 1. What was the most interesting part of the article for you? Did anything surprise you? 2. Have you thought about the positives of stress in the past? Why do you think people only see stress in a negative light? 3. Do you think the article will make you think twice when you get stressed in the future?

Resources: PC or smart phone, Flip.

Sample task 4

Elective Subject: Listen to English with ease

Purpose: oral production skills through rehearsed speaking.

Product: a mini-presentation

Process: After watching and discussing in class the video “4 things all great listeners know” from https://ed.ted.com/ ask students to make a video “I am a good/ bad listener”, watch their peers, like the best presentation, and respond with one tip how to become a better listener. The students are assessed according to the criteria in the rubric and the teacher’s feedback response is given on Flip.

Resources: PC or smart phone, Flip.

Таким чином, Flip – це спеціальний онлайн-додаток, який викладачі англійської мови можуть використовувати для навчання англомовного говоріння та створення різних завдань для оцінювання усного мовлення, інтегруючи інші мовні навички та мовленнєві вміння та створюючи спільне навчальне середовище.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Coombe, C. An A to Z of Second Language Assessment: How Language Teachers Understand Assessment Concepts. London, UK: British Council, 2018. 46 p.
2. Martin, F., Ritzhaupt, A., Kumar, S., & Budhrani, K. Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *The Internet and Higher Education*, 2019. 42. P. 34–43.
3. Smelianska V., Plotnikov, E. Making the most of Flip to assess students online in higher education. *TESOL-Ukraine National Convention. Teaching English in Wartime: Challenges and Opportunities for Community Building and Social Change: Book of Convention Papers*, 2023. P. 133–135.
4. Clarkin, P. Worry more, live longer. Lesson plan for English teachers. URL: https://www.linguahouse.com/esl-lesson-plans/general-english/worry-more-live-longer (дата звернення 9.01.2024).
5. 4 things all great listeners know. URL: https://ed.ted.com/lessons/4-things-all-great-listeners-know (дата звернення 9.01.2024).

УДК 811.161.2’271:2

Вікторія ЖУКОВСЬКА
канд. філол. наук, професор
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Ксенія ПРОЦЕНКО
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Середня освіта (Мова і література (англійська та німецька))
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Символіка числівників у складі англійських фразеологізмів

В останні роки фразеологічний склад англійської мови все частіше стає об’єктом вивчення дослідників мови, яких цікавлять питання семантики, структури та лексичного складу фразеологічних одиниць, особливості їхнього функціонування та специфіка перекладу в різних мовах. Особлива увага мовознавців зосереджена на вивченні глибинного зв'язку мови й культури та мови й свідомості (Загнітко, Богданова (2017), Тодорова (2018); Власенко, Тригуб (2019), Матузкова (2022) та ін.). Утім, низка питань сучасної фразеології ще не цілком досліджені, зокрема питання актуалізації оцінного та лінгвокультурологічного потенціалу фразеологічних одиниць потребує подальших наукових пошуків. У цьому аспекті, особливої ваги набувають англійські фразеологізми з компонентом-*числівником* [4; 9; 10], які уможливлюють вираження ціннісно-емоційного відношення мовців до навколишнього світу через культурно специфічну символіку чисел у їхньому складі. *Мета* презентованої статті – проаналізувати символьне значення числівників першого десятка, що вживаються в англійських фразеологічних одиницях.

Фразеологія як особливий пласт номінативних одиниць віддавна привертає увагу мовознавців, оскільки фразеологічний фонд мови зберігає й передає мудрість, культуру та світобачення народу, і саме фразеологізми «найвиразніше передають дух, красу мови, яку витворив народ протягом віків

для потреб спілкування в усній та писемній формах» [8: 3]. Фразеологізми обґрунтовано вважають «дзеркалом життя нації», вони відіграють вагому роль у побудові мовної картини світу. Семантики фразеологічних одиниць визначається фоновими знаннями носіїв певної мови, а також практичним досвідом, культурними й історичними традиціями певного народу.

Попри значну кількість різноаспектних досліджень, виконаних у річищі фразеології, найбільш дискутованим питанням досі залишається визначення основної одиниці дослідження цієї галузі – фразеологічної одиниці (*далі по тексту ФО*). Сьогодні не існує загальноприйнятого визначення ФО, як і відсутня згода дослідників у питанні класифікації фразеологічних одиниць (ФО) [2: 10]. У лінгвістиці відомо понад двадцять визначень фразеологічних одиниць, проте жодне з них не знайшло загального визнання. До прикладу, лінгвісти активно послуговуються такими термінами як *«фразеологічна одиниця», «фразеологізм», «ідіома», «стійкий зворот», «стійке словосполучення»* та *«стійка фраза»*.

У вітчизняній лінгвістиці традиційно використовують термін *«фразеологічна одиниця»* або *«фразеологізм»*. До прикладу, Л. Г. Скрипник трактує фразеологічні одиниці як стійкі сполучення двох і більше слів, що становлять семантичну цілісність та відтворюються в мовленні в готовому вигляді [6: 7]. На думку О. О. Селіванової, фразеологізми – це «стійкі, зв'язані єдністю змісту, постійно відтворювані в мовленні словосполуки або висловлення, які ґрунтуються на стереотипах етносвідомості, є репрезентантами культури народу й характеризуються образністю й експресивністю» [5: 768]. Узагальнюючи погляди вітчизняних та закордонних лінгвістів, Н. Ю. Тодорова сутнісними властивостями фразеологізмів визнає 1) роздільно оформленість (фразеологічна одиниця складається з двох та більше слів); 2) цілісність значення (значення фразеологізму формується в наслідок повного або часткового переосмислення вільного словосполучення прототипу); 3) відтворюваність у мові (фразеологізми не створюються, а відтворюються в мові як готові цілісні словесні комплекси); 4) відносна стійкість (ФО властива

відносна постійність компонентного складу та структури); 5) виконання номінативної функції (образне позначення фрагментів об'єктивної дійсності) [7: 34].

З опертям на наведені вище визначення фразеологічної одиниці та узагальнений огляд їхніх ознак у нашому дослідженні під ФО розуміємо стійкі, відтворювані, семантично цілісні мовні одиниці, що базуються на стереотипах етносвідомості, слугують репрезентантами культури народу й вирізняються образністю й експресивністю. Фразеологічні одиниці з числівниковим компонентом становлять важливу складову фразеологічного фонду сучасної англійської мови та ґрунтуються на культурних й образних асоціаціях та відображають специфічну історично обумовлений інтерпретацію навколишньої дійсності англійськомовною спільнотою.

Числа постійно привертають інтерес науковців, адже саме вони пронизують будь-яку культуру, акумулюють закладену в неї багатовікову інформацію, уможливлюючи передачу знань з покоління в покоління. Категорія кількості, що виражає зовнішні, формальні відносини предметів та їх частин, а також властивостей, зав'язків (їх величину, число і т. ін.), отримує найбільш конкретне вираження в числівниках, що входять до складу фразеологічних одиниць. Числівник є важливою одиницею комунікації, що відіграє надзвичайно вагому роль у житті суспільства.

Звернення до символічного значення чисел сприяє встановленню культурних уявлень та асоціацій, що входять у семантику мовного знаку, та як результат впливають на оцінку фразеологічної одиниці. З позиції мови, числа виконують кількісну функцію та є знаками, необхідними для рахунку. В аспекті культури числа являють собою символи, що отримують особливе сакральне значення та відбивають цінності конкретної лінгвокультури [3].

Для аналізу значень числівників у складі фразеологічних словників необхідно встановити первинні значення чисел в англійській картині світу. Числівники англійської мови, як і числівники в інших мовах, актуалізують абстрактне значення числа, що є результатом процесу складної когнітивної-

мовної еволюції. Числівники з'явилися для задоволення потреби людини порахувати та виміряти предмети та у різних мовах пройшли шлях поступового розвитку від предметного до кількісного значення. Сучасні англійські числівники є носіями абстрактно лічильного значення. О. С. Швачко зауважує, що числівники абстрагують й узагальнюють кількісні ознаки та постають потужним знаряддям пізнання світу й об'єктивації знань про навколишній світ [10].

Як відомо, ставлення до цифр у різних культурах світу безпосередньо відбивається в мовах цих культур. Англійська мова не є винятком у цьому аспекті [11]. Наприклад, вважають, що в англійськомовній культурі концепт числа ***one*** (*один*) характеризується позначенням цілісності, одиничності, унікальності . Часто цей числівник позначає не предмет чи явище в кількості однієї одиниці, а визначає сам предмет чи явище. Число ***one*** у буденному розумінні трактується як символ початку, знак людського «я» та самотності (*be one of the boys, as one man, be one in a million, be one of a kind*). Концепт числа ***two*** може реалізувати як позитивні (значення переваги множинності над одиничністю, швидкості, миттєвість), так і негативні значення (значення несумісності, складного становища, подвійність) (*to be in two minds, make two ends meet*).

Концепт числа ***three*** реалізує значення як невизначено-малої, так і невизначено-великої кількості. Найчастотніша реалізація значення завершеності, притаманна числу три як символу гармонії, досконалості, порядку, а також щастя та добробуту (*God loves trinity, three is a holy number, three fingers make a cross*). Концепт числа ***four*** співвідноситься з просторово-часовою сферою. Число «чотири» символізує цілісність, стійкість усього, що цього потребує: від сторін світу до сторін будинку (*the four corners of the world* ; *within these four walls*). Концепт числа ***five*** співвідноситься зі сферою людини. Це число вважають священним і пов'язують з любов'ю, здоров'ям, чутливістю, медитацією, взаємозалежністю, органічним ростом і серцем. Концепт числа ***six*** включає значення союзу й рівноваги. Це число трактується як символ удачі (*be*

at sixes and sevens). Концепт числа ***seven*** характеризується позначенням удачі та успіху. Число «сім», як і число «дев'ять», вважають символом щастя (наприклад, *in (the) seventh heaven, on cloud (number) nine* означають «бути надзвичайно щасливим/ задоволеним», «у стані екстазу» [11: 250]). Концепт числа ***eight*** актуалізує значення рівноваги, циклічності та відродження (*be behind the eight ball*). Концепт числа ***nine*** включає значення завершення певного циклу, межу, максимум можливого. Символіка числа «дев'ять» має спільні риси з числом «сім» *(nine times out of ten, go the whole nine yards).* Концепт числа ***ten*** характеризується позначенням цілісності, довершеності. Число десять є символом рівноваги й гармонії (*the upper ten* (*the upper crust* або *ten thousand*). Концепт числа ***zero*** (*нуль*) включає значення вихідної точки, необхідності діяти *(*напрклад*, zero hour a zero-sum game,)*.

У підсумку зазначимо, що символіка, закладена англійським народом у числа, відбивається в конкретних числівниках у складі фразеологічних одиниць. Водночас у мовленні числівники можуть репрезентувати найрізноманітніші значення, відмінні від початкового символічного значення. Вивчення фразеологічних одиниць із компонентом-числівником постає цікавим і важливим для лінгвокультурології, оскільки дає змогу глибше пізнати особливості культури та світогляду англійськомовної лінгвоспільноти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бехта І.А., Матвієнків О.С. Структурно-семантичні типи фразеологізмів в англійськомовному художньому прозовому тексті. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації.* 2020. Том 31 (70) № 2 Ч. 2. С. 22–28.
2. Власенко Л. В., Тригуб І. П. Фразеологічні одиниці та їх класифікація. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2019. № 39. Том 3. С. 10–13.

3. Мацюк З., Фенко М. Символічно-сакральна мотивація семантики числа у фразеології Західного Полісся. *Science and Education a New Dimension. Philology*, 2015. III(15), Issue: 68, С. 71–74.
4. Медвідь О. М. Системно-функціональні особливості квантитативних одиниць (на матеріалі сучасної англійської мови) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / О. М. Медвідь ; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Х., 2001. – 18 с.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К., 2010. 843 с.
6. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови. К.: Наук. думка, 1973. 279 с.
7. Тодорова Н. Ю. Фразеологічні одиниці просторової семантики в українській та англійській мовах. Дисертація . ... канд. філол. наук : 10.02.04; Львів, 2018. 244 с.
8. Фразеологічний словник української мови / Уклад.: В. М. Білоноженко та ін. К.: Наук, думка, 1993. 984 с.
9. Швачко С. О. Квантитативні одиниці англійської мови: перекладацькі аспекти. Вінниця : Нова книга, 2008. 128 с.
10. Швачко С.О. Термінологізація і детермінологізація слів міри і ваги англомовного дискурсу / Слова міри і ваги: лінгвокогнітивні аспекти: монографія. Суми: Вид–во СумДУ, 2008. С. 78–103.
11. Zoltan I.G. Numbers in English idioms. Studia Universitatis Petru Maior. Philologia, № 10, 2011. P. 247–253.

УДК 378.4.091.322:811.111
Вікторія КОЧУБЕЙ
канд. філ. наук, доцент
Юлія ЧАРНА
студентка І курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка

Жанри англомовного писемного продукування

Писемне мовлення – вид мовленнєвої діяльності, що передбачає створення письмових текстів, які використовуються в різних сферах діяльності. Особливості письмових текстів обумовлюються комунікативною метою, цільовою аудиторією, а також жанрами. Зважаючи на різноманіття жанрів писемного продукування, необхідним є висвітлення ключових жанрових особливостей письмових текстів.

Жанр – це узагальнена форма писемного висловлювання, яка характеризується певними рисами, такими як структура, стиль, мова та цільова аудиторія [7: 137-142]. Він визначає, «як» ми пишемо текст, щоб досягти певної мети й задовольнити очікування читачів. Жанри можуть бути простими, наприклад, електронна пошта, або складними, як-от наукова стаття.

Жанри розвиваються з часом, реагуючи на зміни людської діяльності та соціальних ситуацій. Вони відображають те, як люди взаємодіють у конкретних контекстах. Останнім часом жанри писемного англомовного продукування змінюються та ускладняються. Це пов'язано з появою нових технологій і зміною суспільних потреб. Наприклад, з появою Інтернету виникли нові жанри, такі як електронні листи, блоги та веб-сторінки.

В сучасних мовознавчих, літературознавчих і методичних дослідженнях знаходимо багато різних визначень поняття «жанр».

Жанр визначають як «соціально-дискурсивну єдність, яка має характерні для неї когнітивні, комунікативні та лінгвістичні характеристики» [12: 256]. Жанри є соціальними конструктами, які формуються в рамках певних дискурсних спільнот.

Жанр розглядають як динамічну категорію, яка може тлумачитись як тип тексту, процес і підхід [8: 12].

Жанри англомовного писемного продукування з точки зору системно-функціональної лінгвістики важливі для розуміння мови як системи, що виконує певні функції в суспільстві [9: 224]. За такого підходу, жанри є способами виконання певних мовних функцій.

У літературознавстві жанр розглядається як тип літературного твору, що має спільні ознаки, пов'язані з темою, сюжетом, композицією, стилем та іншими компонентами [1: 368]. Для письменників жанри надають гнучкі моделі для аналізу ситуацій та ефективного реагування. Вони допомагають спрямовувати творчість, генерувати ідеї та презентувати їх різним аудиторіям. Для читачів жанри слугують орієнтирами для розуміння та навігації в текстах. Вони формують очікування щодо змісту, організації, стилю та призначення.

Жанр як тип тексту є традиційною категорією, яка використовується для класифікації текстів за їхніми загальними ознаками.

У процесі навчання іноземних мов розрізнюють як жанри академічного письма, так і типи писемного продукування. До функціонально-смислових типів письма належать опис, повідомлення та міркування [2: 397-398]. Опис (наприклад, людини чи природи) є констатуючим типом писемного висловлювання, у той час як повідомлення/розповідь є динамічним типом тексту, де йдеться про події, дії, пригоди, що сталися в минулому або відбуваються зараз. В текстах-міркуваннях простежується процес мислення, в ході якого на основі вихідної тези або кількох суджень робиться висновок.

Тексти, написані з навчальною метою, називають навчальними, або академічними. В закладах освіти учні та студенти пишуть тексти таких академічних жанрів: план, переказ, анотація, реферат, доповідь, тези, рецензія, стаття, проект, есе [2: 400]. Ці академічні жанри відрізняються розміром, ступенем деталізації та стислості, схожістю з текстом-оригіналом, структурними та мовними особливостями.

Великої популярності в академічній сфері набув жанр есе – це письмовий твір на певну тему, який має творчий характер. Есе може бути описовим, розповідним, міркувальним [2: 314-315]. Есе також можна розрізнювати за

жанрами, а саме: есе-опис людей, есе-опис місць, есе-розповідь, есе-класифікація, есе-порівняння та контрастування, есе причини та наслідку, есе-визначення, есе-опис процесів, есе-переконання [4: 45].

Окрім есе, студенти закладів вищої освіти опановують навички створення інших жанрів письмових документів, які відносяться до ділової сфери комунікації. Це ділові листі, резюме (автобіографія для прийому на роботу), контракти та угоди. Ділові листи в свою чергу поділяються на дрібніші жанри, а саме: листи-запити щодо певної інформації, листи-відповіді на такі запити, листи-скарги/рекламації, листи-відповіді на скарги/рекламації, листи-вибачення, листи подяки, листи-заяви про прийом на роботу, офіційні листи-запрошення, офіційні листи-відповіді на запрошення [4: 46].

У своїй книзі «A Handbook for Writing in the Disciplines» Б. Палтрідж надає детальний огляд жанрів англомовного писемного продукування, а також практичні поради щодо їх написання. Дослідником виділено п'ять основних жанрів англомовного писемного продукування [11: 28]:

1. Наукове есе (research essay), в якому автор досліджує та аналізує певну тему.

2. Науковий звіт (research report), де автор представляє результати свого дослідження.

3. Наукова стаття (academic journal article), в якій автори публікують результати своїх наукових досліджень.

4. Наукова книга (academic book) – жанр, в якому автори більш детально та всебічно досліджують певну тему.

5. Наукова презентація (academic presentation) – це жанр, де представлено результати дослідження перед аудиторією.

Підходів до написання письмових текстів багато, тож необхідним є застосування критеріїв до їх класифікації, серед яких найбільш важливими є мета, цільова аудиторія, структурні характеристики текстів.

За метою англомовні писемні жанри можна поділити на такі групи [10]:

1. Інформаційно-розповідні жанри передають інформацію, наприклад, новинні статті, наукові статті, звіти, есе.

2. Інструктивні жанри спрямовані на те, щоб навчити або проінформувати читача, наприклад, інструкції, рецепти, посібники.

3. Переконливі жанри спрямовані на те, щоб переконати читача в чомусь, наприклад, рекламні оголошення, листи з проханням, політичні маніфести.

4. Особисті жанри передають особисті думки, почуття та переживання автора, наприклад, листи, блоги, мемуари.

За аудиторією англомовні писемні жанри можна поділити на такі групи [6: 153-160]:

1. Офіційні жанри призначені для професійного використання, наприклад, ділові листи, юридичні документи, наукові статті.

2. Неофіційні жанри призначені для особистого використання, наприклад, листи, блоги, соцмережеві пости.

За структурою розрізняють дві групи англомовних писемних жанрів: лінійні та нелінійні жанри. Лінійні жанри мають чітку структуру, в якій кожна частина має певну функцію, наприклад, ділові листи, наукові статті. Нелінійні жанри не мають чіткої структури, а їхня форма залежить від змісту, наприклад, есе, блоги, пости в соціальних мережах.

Термін «жанр» вживається для характеристики різних типів письмової та усної комунікації, кожен з яких має свої стилістичні особливості та вимоги до структури. Всю різноманітність існуючих жанрів писемного мовлення можна поділити на дві основні категорії: наративні та ненаративні [5].

Наративні жанри зосереджуються на описі подій, персонажів та їхніх дій у хронологічному порядку. Прикладами таких жанрів є романи, оповідання, біографії та казки.

Ненаративні жанри фокусуються на представленні інформації, аргументів чи ідей у логічному порядку. До цієї категорії належать експлікаційні, аргументативні, переконливі та інші жанри.

Виокремлюють окремо класифікацію ненаративних жанрів [3: 33-35] залежно від комунікативної мети:

1. Експлікаційні жанри: ці тексти мають на меті пояснити певну тему або концепцію, надаючи факти та детальну інформацію. Прикладами є підручники, статті й огляди.

2. Аргументативні жанри: такі тексти наводять докази на підтримку певної точки зору чи позиції. До них належать есе, редакційні статті та судові дебати.

3. Переконливі жанри: ці тексти мають на меті переконати читача прийняти певну думку чи виконати певну дію. Прикладами є рекламні оголошення, політичні промови та пропагандистські матеріали.

Кожен жанр має такі елементи [9]:

1) ціль, або комунікативна мета,

2) структура, що допомагає реалізувати мету,

3) мовні засоби.

Розуміння жанрів є важливим для ефективного англомовного писемного продукування [9]: К. Хайленд пропонує наступні підходи до навчання жанрів на заняттях іноземної мови:

1) учні аналізують різні жанри, щоб зрозуміти їхні характеристики,

2) учні створюють тексти різних жанрів,

3) учні використовують моделі жанрів як основу для написання творів.

Отже, жанри англомовного писемного продукування є різноманітними і використовуються в різних сферах діяльності. Вивчення жанрів англомовного писемного продукування дозволяє краще зрозуміти, як створювати письмові тексти, які відповідають сучасним вимогам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Копистянська, Н. І. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: монографія. Львів: ПАІС, 2005. 368 с.

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів: кол. авт.: О. Б. Бігіч, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Плющ, О. М. Теорія літератури. Київ : Либідь, 2008. 480 с.
4. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою: кол. авт.:. Вінниця: Нова книга, 2008. 288 с.
5. Charless, F. M. The Types of Literature. New York: Henry Holt and Company. 1904.
6. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 420 p.
7. Driscoll, D. L., Paszek, J., Gorzelsky, G., Hayes, C. L., & Jones, E. Genre knowledge and writing development: Results from the writing transfer project. Written Communication, 37(2), 2020. 137-172 p.
8. Hope, K., & Smith, J. Genre-Based Approach: what and how to teach and to learn writing. London: Bloomsbury Academic, 2016. 12 p.
9. Hyland, K. Genre and Second Language Writing. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004. 224 p.
10. Huntley, M., Ros, D. Genres in English Writing. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2013.
11. Paltridge, B. A Handbook for Writing in the Disciplines. London: Routledge, 2012. 288 p.
12. Swales, J. M. Research Genres: Explorations and Applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 256 p.

УДК 37:013
Олена КУЗЬМЕНКО
канд. філол. наук, доцент
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

Формувальне оцінювання: історія становлення та ключові характеристики

Оцінювання навчальних досягнень учня є важливим інструментом у забезпеченні якості освітнього процесу. Від правильної організації оцінювання значною мірою залежить ефективність управління навчальним процесом, ось чому в Державному стандарті з освіти висуваються вимоги не тільки до результатів засвоєння учнями нових знань, але й до підходів до оцінювання навчальних результатів школярів.

На жаль, у вітчизняних джерелах бракує інформації щодо сучасних підходів до оцінювання, до того ж, окреслена тема виявляється недостатньо дослідженою, оскільки вчителю часто важко зафіксувати і позитивно оцінити реальні досягнення кожної конкретної дитини, надто, якщо він проводить таке оцінювання, виходячи з порівняння з іншими учнями, а не попередніми результатами самої дитини.

Значну плутанину спричинює і паралельне існування в англійській мові двох слів на позначення оцінювання: assessment та evaluation, що українською отримують один і той же переклад – оцінювання, хоча в західних джерелах assessment та evaluation розділені чітко і зрозуміло.

Звідси, необхідно розрізняти оцінку **для** навчання (Assessment **for** Learning), або формувальне оцінювання, і оцінку навчання (Assessment **of** Learning (evaluation)), остання з яких виступає підставою для звітності учителя перед контролюючими інституціями, а тому часто трактується як підсумкова оцінка. У той же час оцінка **для** навчання є поняттям менш дослідженим, що

потребує кардинальної зміни в ставленні до неї освітян та учасників навчального процесу.

Англійське «assessment» в українській трактують як оцінювання «формувальне», «формативне», «формуюче», «формаційне», «розвивальне», “аналітичне” тощо. А evaluation перекладають як “традиційне”, “підсумкове”, «сумативне» оцінювання. Водночас, різні автори наділяють поняття різними якостями, інколи заплутуючи і розпорошуючи увагу читачів [12]. У нашій роботі будемо послуговуватися поняттям «формувальне» оцінювання. Представимо різницю між поняттями «формувальне» оцінювання та «підсумкове» оцінювання на рисунку нижче (Див. Рис.1):

Рис.1. Підсумкове та формувальне оцінювання: спільне і відмінне

У зарубіжній літературі значна увага приділяється саме мотивуючій ролі оцінки, розгляду особливостей прогресу дитини, а не лише кінцевого результату, що змушує формувальне оцінювання бути в фокусі уваги методистів (Блека С., Кларка С., Крукса Т., Натріелло Дж., Седлера Д., Херітадж М, Фукса Л.) уже упродовж більше 30 років.

До фундаментальних робіт в царині оцінювання можна віднести праці П. Блека та Д. Вільяма [2]. Починаючи з 1990 року вищевказані автори видають цикл праць з формувального оцінювання, порівнюючи його приховані

можливості з чорним ящиком («Усередині чорного ящика: Підвищення стандартів за допомогою оцінки на уроці» (1990), «Робота всередині чорного ящика: оцінювання для навчання на уроках» (2003), «Сім стратегій оцінювання для навчання» (2008) та ін.), доводячи, що оцінювання для навчання є способом підвищення якості навчального процесу, скорочення дистанції між учнями і досягнення запланованих результатів.

У 70-х роках ХХ ст. інтерес до формувального оцінювання потроху згасає, щоб відродитися знову наприкінці 80-х рр. з появою публікацій авторства Т. Крукс [4], Дж. Натріелло [9] і Д. Седлера [10]. Саме Седлеру належить ідея важливості зворотного зв'язку та самомоніторингу як функцій формувального оцінювання, які й сприяють оптимізації якості навчання, що надалі отримує висвітлення у праці Л. Фукса [5: 201] та В. Харлен, які наголошують, що фідбек у формувальному оцінюванні є засобом усунення провалів у навчанні, а отже, знаменує поступ уперед [6: 74].

Позитивний вплив формувальної оцінки на навчання засвідчили й публікації С. Кларка [3] та Л. Шепарда [11], де висловлюється думка про те, що формувальне оцінювання є потужним інструментом з моніторингу якості освітнього процесу для усіх трьох учасників – учнів, вчителів та батьків.

Однак просто механічне виконання тестів та інформування учнів про результати не дає потрібного ефекту. Для того, щоб формувальне оцінювання реалізувало повною мірою свій потенціал, має застосовуватися спеціальний механізм зворотного зв'язку (feedback), що полягає в усвідомленні учнями своїх досягнень і невдач та поетапній роботі ними над індивідуальною корекцією процесу навчання.

У 2009 р М. Херітадж створює власну модель формувального оцінювання, що складається з кількох рівнів-етапів: 1) Визначення цілей навчання і відбір критеріїв для оцінювання → Збір даних про навчальні досягнення учнів → Інтерпретація отриманої інформації → Виявлення пробілів → Зворотній зв'язок (фідбек) → Коригування плану навчання → Підтримка нового плану → Закриття пробілів та досягнення поставлених цілей навчання

[7]. Така модель наочно демонструє зв'язок між поступом учня у навчанні та інвестиціями зусиль учителя.

Представлені вище роботи стали підставою введення поняття «формувальне оцінювання» як методичного терміну в офіційні документи і рекомендації [8: 63], підкресливши той факт, що функція оцінювання більше не зводиться до виставлення оцінок і фіксації досягнень або невдач учнів, а є засобом підвищення якості їх освіти та освітнього зростання.

Формувальне оцінювання – новий педагогічний інструмент, що фокусується на навчальній самостійності кожного учня, допомагаючи йому самостійно добирати найкращі стратегії і засоби для забезпечення навчальної діяльності. Формуюче оцінювання чи «оцінювання для навчання» (Formative Assessment, Assessment for Learning) є близькими до поняття «навчання без оцінок». Формуюче оцінювання– це процес збору та інтерпретації фактичних даних, які дозволяють учням і їхнім вчителям зрозуміти, на якому етапі засвоєння знань вони знаходяться, і в якому напрямку їм слід рухатися.

У 2002 році командою експертів з реформування оцінювання в освіті (Assessment Reform/Activity Group) були сформовані базові принципи ефективного формувального оцінювання (ФО), які мають бути покладені в основу взаємодії вчителя і учня на уроці:

✓ Формувальне оцінювання має бути частиною успішного планування навчальної діяльності у системі вчитель-учні;

✓ має фокусуватися на тому, *як* вчаться учні;

✓ йому відводиться ключова роль в практиці навчання, бо все, чим займаються діти на уроці (запитання, відповіді, продукування діалогів) потенційно може бути предметом оцінювання;

✓ є ключовою професійною компетентністю вчителя;

✓ має здійснюватися із дотриманням етичних норм та має містити конструктивну критику, висловлену у прийнятній, необразливій формі;

✓ мотивує учня, підкреслюючи прогрес і досягнення, а не помилки і провали;

✓ сприяє розумінню критеріїв, на яких базується, та цілей навчання;

✓ допомагає учням здійснювати діагностувати власних невдач з можливостями до самовдосконалення;

✓ розвиває здатність до саморефлексії та планування майбутніх кроків;

✓ має сприяти саморозвитку та визнанню досягнень учнів у різних сферах начальної діяльності, а не тільки у конкретно взятому предметі [1].

Реалізація названих умов при оцінюванні сприяє підвищенню рівня пізнавальної активності учня, навчальної мотивації, збереженню емоційної врівноваженості і впевненості у власних можливостях.

Сьогодні принципами формувального оцінювання активно послуговується НУШ, оскільки упродовж перших трьох років навчання молодші школярі отримують від вчителя переважно словесний зворотній зв'язок, без виставлення балів, тому, для того, щоб такий фідбек був по-справжньому мотивуючим, необхідним є дотримання кількох умов:

1. Відсутність у формулюваннях частки НЕ, негативних суджень чи критики з акцентом на діагностиці сфер, які потребують покращення.

2. Наявність обов’язкового словесного пояснення чи характеристики досягнень учня, а не лише сухих балів, цифр, букв чи одного слова.

3. Фокусування на процесі, а не результаті, що, відповідно, не потребує проведення спеціальних контрольних робіт.

4. Зміна ставлення не тільки з боку вчителя, а й з боку батьків. Це означає не ставати в захисну позицію відносно вчителя і не нападати на дитину, якщо вона не досягла очікуваних ними результатів та вимагає зміни культурних норм у суспільстві в цілому [12].

Загалом, хоч формувальне оцінювання є поширеною практикою за кордоном та має низку переваг, його належне сприйняття та «адаптація» в Україні (як відносно нового феномену) потребуватимуть значної кількості часу, бажання та зусиль усіх учасників освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Assessment Reform Group. Assessment for learning: 10 Principles. Cambridge, England: University of Cambridge School of Education. 2002. URL: http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf (Last access date: 17.01.2024).
2. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5. № 1. 7–74 p.
3. Clarke S., McCallum B., Lopez-Charles partnership formative assessment project 2000-2001. London, Uk: Institute of Education, University of London, 2002.
4. Crooks T.J. The impact of classroom evaluation practices on students / Review of Educational Research. 1988. Vol. 58. № 4. P. 438–481.
5. Fuchs L.S., Fuchs D. Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*. 1986. Vol. 53. № 3. P. 199–208.
6. Harlen W. Effective teaching of science: a review of research. Scottish Council for Research in Education, Edinburgh, 1999. 105 p.
7. Heritage M. The process of formative assessment. Presentation at the meeting of Iowa Assessment for Learning Institute. Des Moines, IA: Iowa Assessment for Learning Institute, 2009.
8. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. The student evaluation standards: How to improve evaluations of students / Ed. A.R. Gullickson; American Association of School Administrators. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; Educational Policy Leadership Institute, 2003. 240 p.
9. Natriello G. The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*. 1987. Vol. 22. № 2. P. 155– 175.
10. Sadler D.R. Formative assessment and the design of instructional strategies. *Instructional Science*. 1989. Vol. 18. P. 119–144.
11. Shepard L.A. Formative assessment: Caveat emptor «ETS Invitational Confence The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning».

New York: ETS Invitational Conference, 2005. 37 p. URL: http://www.cpre.org/ccii/images/stories/ccii_pdfs/shepard%20formative%20assessment%20caveat%20emptor.pdf (Last access date: 29.01.2024).

12. Work about assessments in the new Ukrainian school: a resource for development instead of a sentence [Электронный ресурс] 2018. URL: https://nus.org.ua/view/otsinyuvannya-v-novij-ukrayinskij-shkoli-resurs-dlya-rozvytku-zamist-vyroku/ (Last access date: 24.01.2024).

УДК 378'811.133.1

Юлія ЛІСОВА
канд. філол. наук, доцент
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

Реалізація інтегрованого підходу у навчанні французької мови студентів магістратури

Усвідомлення соціокультурних реалій є невід'ємним елементом знань і вмінь, необхідних для гармонійного співіснування у межах багатокультурного суспільства; це своєрідний місток, який забезпечує міжкультурний обмін. Включення студентів у реальні соціокультурні контексти уможливлюється інтегративним характером змісту навчання іноземної мови [1: 51].

Однією з необхідних умов забезпечення інтеграції навчального процесу є наявність інтегрованих змістових ліній, тобто соціально значущих міжпредметних тем, що сприяють формуванню у студентів уявлень про суспільство в цілому та розвивають здатність застосовувати знання у різних ситуаціях [2: 4]. Звернення до художньої літератури як автентичного матеріалу й носія культури країни, мова якої

вивчається, видається досить вдалим кроком, незважаючи на присутність у підручниках з опорою на комунікативний підхід літературних текстів лише як демонстративного матеріалу для граматичних явищ або через представлення автора певного літературного періоду. Поєднання художньої літератури й ділової іноземної мови (у нашому разі французької) є спробою подолання труднощів, з якими зіштовхуються колишні студенти у ситуаціях спілкування [4].

Перш ніж продемонструвати фрагменти інтегрованого заняття у межах освітніх компонент «Комунікативні стратегії французької мови», «Практикум з мовної комунікації (французька мова)», «Історія літератури країн, мова яких вивчається (французька мова)», які викладаються здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньої програми «Середня освіта (Мова і література (англійська та французька))», вважаємо за доцільне обґрунтувати наш вибір. Зі стрімким розвитком глобалізаційних процесів, економічного ринку і двосторонніх/багатосторонніх відносин у міжнародній торгівлі постає питання зорієнтованості мовної освіти до таких компетентностей, які якнайкраще відповідають запитам ринку. Тут важливим є оволодіння спеціалізованим вокабуляром, і саме текст у такому разі може привабити увагу студентів, внести певну інформацію або думку стосовно спеціалізації, у межах якої здійснюється інтеракція. Обрані нами у якості навчального матеріалу уривки художнього тексту дозволяють заглибитись не тільки у міжкультурний простір, а й опанувати лексику ділової французької мови.

Враховуючи інтегрований підхід і мету заняття, що передбачає ознайомлення із національними, культурними відмінностями, необхідними для ведення діалогу в іншомовному діловому середовищі, а відтак, відповідними мовними й мовленнєвими компетентностями, зупиняємо наш вибір на автобіографічному романі *«Stupeur et Tremblement»* («Подив і тремтіння») Амелі Нотомб, письменниці бельгійського походження, яка розповіла про свій досвід стажерки в токійській компанії. Іронічно зображуючи внутрішню

організацію і методи роботи персоналу, авторка робить акцент на культурних конфліктах Сходу й Заходу.

Виходячи із вищезазначеної мети, передбачається розвиток соціокультурних компетентностей: відкриття Іншого (культурного), ознайомлення із японським суспільством (поставити себе на місце представника японської культури в умовах робочого місця, жіночих і чоловічих ролей), організацією підприємства (назва, діяльність, організаційна структура, ієрархія, стосунки персоналу тощо). При такому підході в роботі із текстом варто зосередитися на таких аспектах:

- аналіз міжкультурних особливостей;
- визначення уривків й тем, сфокусованих на діловий світ і культурну відмінність;
- вилучення лексичного поля ділової французької мови;
- підбір синонімів до технічних термінів, опрацювання тематичної лексики;
- пошук підтвердження економічним, культурним і соціальним фактам, присутнім у романі, їх порівняння із реаліями своєї країни або країни, мова якої вивчається.

Іронічний опис організаційної структури компанії на початку роману у повному обсязі занурює читача у діловий світ, а легке сприйняття слугує мотивуючим моментом для студентів, оскільки вони усвідомлюють комунікативну ситуацію і вже зіштовхуються із деякими елементами японської культури. Уже перший абзац містить лексику на позначення ієрархічної структури, а в подальших абзацах розширюється. На цьому етапі викладачем вводяться у контекст лексичні одиниці, притаманні організаційній структурі: *superviser un service, être assisté de/par, diriger, être placé sous la direction de, être secondé par, être placé sous l'autorité de, être responsable de, avoir sous sa responsabilité, travailler avec, être aidé de, être confié à, s'occuper de, contrôler* тощо [5].

Опрацювання наступного абзацу передбачає роботу у парах/групах, кожна з яких повинна проаналізувати запуск продукту на ринок і запропонувати свій

продукт. Такий вид діяльності – це рефлексія над культурним аспектом суспільства, якому пропонується продукт, його цільовою аудиторією і які культурні елементи можуть вплинути на його продаж.

Такий метод (approche actionnelle) роботи дозволяє закріпити нову лексику шляхом занурення студентів у конкретну ситуацію.

Серед позитивних рис такого заняття варто відзначити комунікативний і діяльнісний підходи, результатом яких є формування і розвиток ключових компетентностей, що передбачають інтерактивні форми роботи, рольові ігри, проєктну діяльність, кооперативне навчання, внаслідок якого формуються соціально важливі навички, лідерські якості і скорочується дистанція між викладачем і студентом.

Працює тут і міжкультурний підхід, підґрунтям якого є усвідомлення Іншого шляхом самопізнання, що, зрештою, доводить втрату мовою без культури своєї ідентичності [3: 21].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Калініна Л. В. Можливості інтегрованого навчання іноземної мови та культури учнів старшої школи філологічного профілю. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Вип. 74. С. 50–54. DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.11.
2. Самойлюкевич І. В., Забелло Л. О., Глібко І. А., Дєньгаєва С. В., Зимовець О. А., Мазко, Прохорова С. М. Методичний експрес: Інтегровані змістові лінії та шляхи їх реалізації на уроках англійської мови: навчально-методичн. пос. для студ. загальноосв. навч. закл. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2017. 106 с.
3. Galisson R. D’hier à demain, l’interculturel à l’école. Etudes de Linguistique Appliquée. 1994. №94. Paris: Didier Erudition. P. 15–26.
4. Kaya M. Stupeur et Tremblement d’Amélie Nothomb. Croisement de la littérature et du monde des affaires. Le Langage et l’Homme. 2007. Vol.

42. Bruxelles. P. 115–124. URL: https://www.academia.edu/29802402/M%C3%BCmtaz_Kaya_Stupeur_et_Tremblements_d_Am%C3%A9lie_Nothomb_Croisement_de_la_litt%C3%A9rature_et_du_monde_des_affaires_. (дата звернення: 28.01.24).
5. Nothomb A. Stupeur et Tremblements. Paris: Editions Albin Michel S.A. 1999. 186 p.

УДК УДК 37.091.33:004.8:81'243
Валентина ПАПІЖУК
кандидат педагогічних наук, доцент
Діана КОЗЛЕНКО
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
Житомирський державний університет імені Івана франка

Дидактичні можливості інструментів штучного інтелекту у навчанні іноземної мови

Вивчення мови завжди було динамічною галуззю, яка постійно розвивається разом із розвитком технологій та змінами в суспільних потребах. Коли ми дивимося в майбутнє, стає очевидним, що ландшафт вивчення мов знаходиться на межі серйозної трансформації. Саме тому, використання штучного інтелекту для викладання іноземних мов є актуальною та перспективною проблемою, яка вимагає глибокого теоретичного та практичного дослідження [2].

Станом на 2023 рік в нашій державі на загальнодержавному рівні впровадження нейромереж у закладах освіти для оптимізації методичного забезпечення викладання англійської мови не набуло широкого розповсюдження, все зводиться лише до індивідуальної ініціативи викладачів до їх застосування.

В останні роки різноманітні типи нейромереж і їх використання в навчальному процесі викладання іноземних мов досліджувались і описувались різними науковцями, наприклад, Спіцин Є. та Кирикилиця В. досліджували дидактичні можливості застосування електронних словників у розвитку іншомовної мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти [5]. Використання нейромереж для проведення занять з іноземної мови в ЗВО (на прикладі англійської мови) було досліджено автором Домаренко М.В [2]. Науковцями Вдовичин Т.Я., Когут У.П., Сікора О.В. було описано цифрові інструменти Google для організації освітнього процесу педагогічного університету в кризових ситуаціях [1]. Автори Москальов Д.П. [3] та Наливайко О. [4] окреслили перспективи використання нейромереж у вищій освіті України та визначили найбільш вживані та популярні на час проведення дослідження нейромережі.

Метою статті є вивчення дидактичних можливостей штучного інтелекту та сучасних технологічних розробок у навчанні англійської мови.

Розвиток сучасного суспільства визначається широким впровадженням нейромереж у різні сфери діяльності, у тому числі й в освітню галузь.

Нейромережі – це інформаційні системи, які намагаються моделювати роботу людського мозку. Вони складаються з великої кількості зв’язаних між собою одиниць, яких називають нейронами або штучними нейронами. Кожен такий нейрон приймає вхідні дані, обробляє їх і видає вихідні дані. Основна ідея полягає в тому, що штучні нейрони можуть навчатися і адаптуватися до нової інформації на основі прикладів. Нейромережі використовуються для обробки природної мови, яка включає в себе тексти, мовлення та інші аспекти комунікації. Для цього використовуються спеціальні архітектури, які навчаються розуміти та генерувати мову [2]. Основними засобами нейромереж є програмні, програмно-апаратні та технічні пристрої для пошуку, зберігання, обробки та обміну інформацією [4].

У проєкті «Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні» поняття «штучний інтелект» визначають як «властивість систем коректно

інтерпретувати зовнішні дані відповідно до поставленої мети, навчатися з таких даних та використовувати результати навчання для досягнення поставлених цілей, у тому числі зі збирання та використання нових даних шляхом взаємодії з навколишнім середовищем» [4].

Мета штучного інтелекту полягає в тому, щоб створити розумні машини, які думають і діють як люди, зі здатністю моделювати інтелект і знаходити рішення за допомогою процесу, подібно до людського мислення [13: 3-4].

Викладання іноземних мов оптимізується з використанням технологій штучного інтелекту. Проблеми, пов'язані з коротким навчальним часом, обмеженим простором, обмеженими ресурсами та монотонними методами вимірювання результатів навчання, можуть бути ефективно вирішені за допомогою технологій ШІ, тощо [10]. Торнтон [15] зазначає, що майже всі програми/технології штучного інтелекту можна назвати такими, що виконують певну роль у вирішенні проблем, зокрема, методичних [7].

Використання ШІ на уроках іноземної мови дозволяє створити більш зрозумілі та цікаві уроки, підвищити інтенсивність навчального процесу, сприяти пізнавальній активності учнів, активізувати їх інтелектуальні здібності, залучати учнів до пасивної роботи, формувати логічне мислення та сприяти індивідуалізованому розвитку учнів та інтенсифікацію навчання через самостійну роботу з цифровими ресурсами. Однак під питанням залишається безпека використання ШІ. Тільки враховуючи всі ризики, можна ефективно опанувати іноземні мови за допомогою ШІ.

Існує дуже багато варіантів програм для вивчення мови, заснованих на технології штучного інтелекту, які можуть використовуватися як вчителями англійської мови, так і студентами. Ось лише деякі приклади технологій штучного інтелекту, які можна використовувати у вивченні англійської мови:

1. Google Translate. Перекладач Google створив величезний набір інструментів для користувачів, але після їх основної пошукової системи, можливо, найважливішим додатком є Google Translate, доступ до якого можна отримати на http.google.com/translate. Цей додаток корисно використовувати для

перевірки орфографії слів, а також як інструмент вивчення вимови слів іноземною мовою.

2. Text to speech (TTS). Систему озвучування тексту можна визначити як систему, яка може автоматично перетворювати друкований текст на мовлення за допомогою фонетизації (розташування фонем для формування мови). Ця технологія може спростити процес викладання та навчання та доповнити навчальні засоби для вивчення предметів англійської мови, особливо в лабораторії англійської мови [17].

3. English Able English відноситься до навчального середовища, яке зосереджене на тестах, щоб допомогти тим, хто вивчає англійську мову, опанувати граматику англійської мови. Тут використовується бібліотека завдань TOEFL CBT для створення нових збірників тестів за розділами граматичних тем.

4. Orai. Орай має кілька функцій, призначених для відточування розмовних навичок студентів, а саме уроки, практика, прогрес і записи. Кожна з основних функцій має цікавий зміст і може бути пройдена учнем багаторазово, щоб відточити розмовні навички. У функції «Уроки» студенти можуть вчитися на наданому матеріалі. Кожен урок складається з трьох етапів, які необхідно пройти, перш ніж можна переходити до наступного уроку. Orai – це програма, призначена для розвитку комунікативної компетентності учнів [14].

5. Elsa (English Learning Speech Assistant). Додаток ELSA Speak – це програма для вивчення англійської мови, яка застосовує штучний інтелект та розпізнавання мови, щоб допомогти студентам покращити свої фонетичні навички. Ця технологія дозволяє здійснювати двосторонній процес навчання, наприклад, користувачі можуть вимовляти англійські слова або речення на різні теми, після чого система виконає аналіз і надасть оцінку та рекомендації щодо виправлення помилок [8].

6. Chatbot. Чат-боти - розмовні системи штучного інтелекту є новітніми технологіями, призначеними для автоматичного спілкування як з людьми, так і з

комп'ютерами. Сучасні дослідження їх можливостей довели використання чат-ботів як засобу навчання, особливо у навчанні іноземної мови [6].

Створений додаток Chatbot може виступати в ролі розмовного партнера англійською мовою. Бесіди, як правило, можуть проводитися в усній або письмовій формі, щоб користувач міг практикувати і те, і інше. Серед доступних функцій додатку є функція виправлення граматичних помилок і функція щоденного журналу користувача. Таким чином, користувачі не тільки комуні кують англійською, а й отримують корекцію та оцінку своєї практики. Перевага чат-ботів полягає у можливості спростити онлайннавчання, зробити його більш персоналізованим та продуктивним.

7. Duolingo. Застосунок для вивчення іноземних мов Duolingo пропонує власну навчальну програму Duolingo Max, створену на основі GPT-4. Цей навчальний ресурс не лише дає можливість користувачам вивчати граматику та за допомогою повторення збільшувати словниковий запас, а й симулювати діалоги з реальними людьми. ШІ Duolingo ставить користувачу запитання, на які потрібно вводити відповіді, наприклад, можна поспілкуватися з шеф-кухарем піцерії Роберто, отримати вказівки від водія Рене або завести розмову з офіцером Едом [7]. Важливим є початок використання Duolingo, коли користувач проходить тести на визначення рівня знань. Тільки після цього Duolingo надаватиме англомовний матеріал, адаптований до здібностей користувача. У 2023 році користувачам в Україні було надано через додаток ДІЯ вільний доступ до аналогічного додатку з вивчення іноземних мов – Promova.

8. Neo. Neo Nexgen English Online Co, компанія-розробник додатків для англійської мови з Каліфорнії, США, запустила Nexgen Neo – нове рішення для вивчення англійської мови [7]. Штучний інтелект у додатку neo Study регулярно аналізує мовну поведінку і дані користувачів, з метою надання адаптованого контенту. За допомогою програми Neo Study користувачі використовуватимуть розширену функцію розпізнавання мови, яка навчатиме їх виправляти вимову кожного слова, доки учні не опанують розмовну англійську.

9. Grammarly. Grammarly – це американський хмарний помічник для набору тексту, що перевіряє орфографію, граматику, пунктуацію, ясність, і помилки в англомовних текстах, а також виявляє плагіат і пропонує заміни для виявлених помилок [11]. Крім того, Grammarly дозволяє користувачам налаштовувати стиль, тон і мову відповідно до контексту. За інформацією, яку надає сама компанія, з нею співпрацюють понад 3000 закладів освіти, в тому числі і ЗВО [9].

Загалом, сучасні дослідження доводять ефективність використання технологій ІШ як засобу навчання англійської мови, що оптимізують процес викладання та засвоєння знань [6].

Підсумовуючи, можемо визначити, які основні переваги використання інструментів штучного інтелекту у навчанні та вивченні англійської мови:

1. Штучний інтелект може робити речі, які є недосяжними окремим людям, наприклад, оцінювати англійську з точністю до фонеми та розуміти, як індивідуальні мовні навички прогресували протягом навчального процесу.

2. Доступність у будь-який момент (іноді навіть без інтернету).

3. Інструменти ШІ для вивчення розмовної англійської мови є доступною та успішною альтернативою рокам академічного навчання.

4. Інструменти ШІ більш масштабовані і можуть обслуговувати набагато більше студентів(учнів), ніж викладачі.

5. Для тих, кому не вистачає віри у власні мовленнєві здібності, інструменти штучного інтелекту допомагають навчатись власним темпом і без тиску.

Висновки. З розвитком цифрових платформ вивчати англійську стало простіше. Комп'ютерні та мобільні технології допомагають розширити навчальні можливості людей у всьому світі, використовуючи штучний інтелект. Завдяки адаптивним системам штучного інтелекту можна визначити найкращі способи вивчення англійської мови відповідно до потреб і розкладу кожного користувача. Слід зазначити, що проблема впровадження освітніх нейромереж у практику навчання іноземної мови потребує подальшої розробки, оскільки

психолого-педагогічні аспекти навчання іноземної мови за допомогою ІШ є недостатньо з’ясованими.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Вдовичин Т.Я. Цифрові інструменти Google для організації освітнього процесу педагогічного університету в кризових ситуаціях / Інформаційні технології і засоби навчання. 2022. Том 9. №6. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/366717312.
2. Домаренко М.В. Використання нейромереж для проведення занять з іноземної мови в ЗВО (на прикладі англійської мови) // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2023. № 62. Том 3. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v62/part_3/2.pdf.
3. Москальов Д.П. Перспективи використання нейромереж при вивченні та дослідженні японської мови // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2022. № 55. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v55/15.pdf.
4. Наливайко О. Перспективи використання нейромереж у вищій освіті України // Інформаційні технології і засоби навчання. 2023. Том 97. №5. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http/www.researchgate.net/publication/375670837
5. Спіцин Є. С., Кирикилиця В. В. Дидактичні можливості використання електронних словників для розвитку іншомовної мовленнєвої діяльності студентів немовних спеціальностей. //Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. 85(5). С. 270–287. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.3672

6. Afrianto, I., Irfan, M. F., & Atin, S. (2019). Aplikasi Chatbot Speak English Media Pembelajaran Bahasa Inggris Berbasis Android. Komputika: Jurnal Sistem Komputer, 8(2), 99–109.
7. Cobar, J. (2019). Artificial Intelligence: Data Analytics and Robot Learning in Practice and Theory. Self Publisher.
8. Eka, I. (2020, February 20). Aplikasi ELSA Speak Ekspansi ke Indonesia, Fokus Tingkatkan Kemampuan Berbicara Bahasa Inggris. Dailysocial. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://dailysocial.id/post/elsaaplikasi-belajar-bicara-bahasa-inggris
9. Grammarly for education. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www. grammarly.com/edu.
10. Luo, M., & Cheng, L. (2020). Exploration of Interactive Foreign Language Teaching Mode Based on Artificial Intelligence. 2020 International Conference on Computer Vision, Image and Deep Learning (CVIDL), 285–290.
11. Moore Ben. "Grammarly Review." PCMag, 2020. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.pcmag.com/reviews/grammarly.
12. Salvaris, M., Dean, D., & Tok, W. H. (2018). Deep Learning with Azure: Building and Deploying Artificial Intelligence Solutions on the Microsoft AI Platform. Apress.
13. Suryani, L., Syahrizal, T., & Fauziah, U. N. E. (2019). Using Orai Application in Teaching Pronunciation. Indonesian EFL Journal, 5(2), 93–102.
14. Thornton, C. (2007). Artificial Intelligence. New Age International.
15. Yudhistiro, K. (2016). Pemanfaatan Teknologi Text-To-Speech Sebagai Media Pembelajaran Pada Laboratorium Bahasa Inggris. Jurnal Teknologi Dan Manajemen Informatika, 2(1), Article 1.
16. Zapata-Rivera, D., Vanwinkle, W., Shute, V., Underwood, J. S., & Bauer, M. (2007). English ABLE. Proceedings of the 2007 Conference on

Artificial Intelligence in Education: Building Technology Rich Learning Contexts That Work, 323–330.

УДК 811:111:378.22:37.091
Наталія ПРОКОПЧУК
канд. пед. наук, доцент
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

The Potential of Game-Based Learning in a SEL English Classroom: Planning and Delivering

The impacts of the COVID-19 pandemic and the war actions in Ukraine caused by the Russian invasion have affected many students to fall behind in reaching their assessment targets, including social and emotional learning (SEL) skills. It forced educators all over the world and in Ukraine in particular to explore innovative learning solutions, like gamification, to help students develop the SEL skills needed for success (e.g. simple board, active, digital, online games). Their effectiveness lies in the ability to captivate students' interest, enhance motivation, stimulate communication, and consequently, elicit positive feedback. The integration of gamification principles with socio-emotional learning not only enriches the educational experience but also cultivates vital life skills. The tasks and activities the teacher creates may be tailored to the language level, needs and interests of the students as well as the lesson objectives.

Thus**, the aim** of this article lies in unveiling the necessity and benefits of incorporating game-based learning (GBL) into the EFL classroom with the purpose of developing students' SEL skills.

SEL is increasingly recognized as a vital component of education, fostering holistic development in students. Integrating game-based learning into an SEL-focused English classroom not only enhances language skills but also nurtures

emotional intelligence, communication, and collaboration [5]. Social and emotional understanding and skills underpin both personal resilience and healthy relationships [6].

Robyn Hromek and Sue Roffey identify SEL as including the following characteristics: *recognizing and labeling personal feelings, strengths and values; knowing how to regulate and express feelings effectively and safely; having a prosocial orientation to others which is not bound by pre-judgment being able to read and take account of the emotional content of situations; being responsible to oneself and others and making ethical decisions; being able to set goals in both the short and longer term; problem-solving skills, especially in the domains of personal coping and interpersonal relationships; focusing on the positive; respect for others, including valuing diversity; treating others with care and compassion; good communication skills; knowing how to establish, develop and maintain healthy relationships that promote connection between individuals and groups; being able to negotiate fairly; having skills to de-escalate confrontation and manage conflict well; being prepared to admit mistakes and seek help when needed; having personal and professional integrity demonstrated by consistently using relational values and standards to determine conduct* [6].

Considering the said, we may conclude that playing all kinds of games in the EFL/ESL classroom creates the relaxing atmosphere where the learners acquire and practice the language material not focusing on it and acquiring the important SEL skills presented in **Figure 1.**

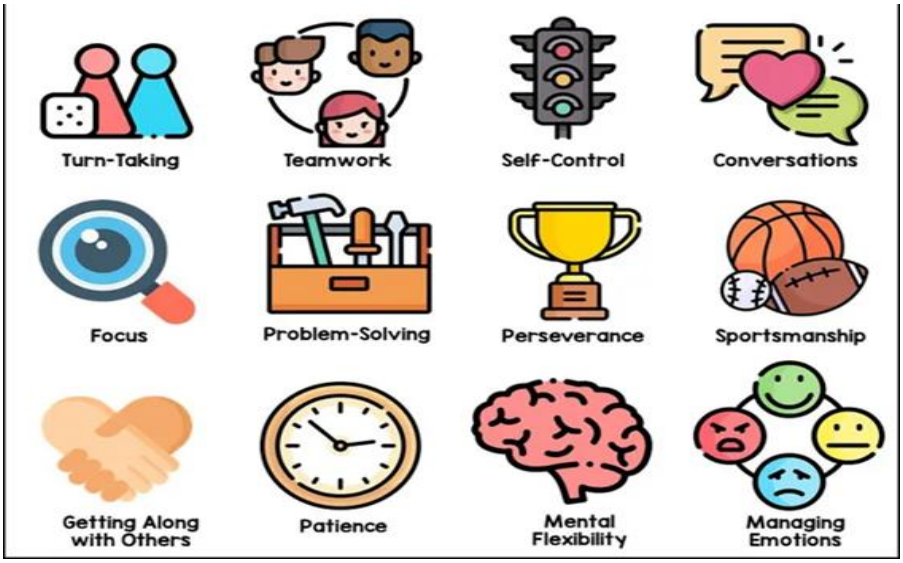

Figure 1. Social Emotional Skills Built by Games and Simulations

Let's dwell on each of them in details.

Turn-taking: throughout any game, students are learning and practicing how to take turns with one another. This also builds on other skills like patience and self-control at the very same time.

Teamwork: not every board or game-based activity targets teamwork skills, but you can easily integrate this skill by having learners work together in pairs or microgroups to see the value in teamwork too.

Self-Control: self-control is the ability to stop and think before making decisions.

Conversations: chatting with others is an important skill that leads to meaningful relationships. Many games touch upon conversation skills, even if it is just basic questioning.

Focus: as learners play a board or a digital game, it's important to stay focused and attentive to what is going on.

Problem-Solving: working through challenges is always a valuable skill for students to build on.

Perseverance: perseverance is about not giving up, even when challenges come along. Most games also touch upon this skill, since the idea is to keep playing until the game is finished (even if you are not winning in the moment).

Sportsmanship: good sportsmanship skills include being fair, respectful, and following the rules. They also mean winning and losing with grace. Again, these are skills that any board game can emphasize.

Managing Emotions: losing a game can feel frustrating for both kids and adults. When we play board, physical or digital games, we are practicing how to manage those feelings in socially appropriate ways.

Getting Along with Others: students of different levels need to learn how to get along with others, even others that they aren't friends with. Any game can help support these skills. What's important here is to make sure students play games with different peers outside of their comfort zone from time to time.

Mental Flexibility: mental flexibility is the ability to think in different ways. It is problem-solving and going with the flow.

Patience: as kids wait for their turn in any board game, they are practicing patience [8].

Digital games, in their turn, have emerged as intricate learning environments and settings with the potential to impact students' socio-emotional development profoundly.

As socio-emotional learning gains recognition as a vital component of educational curricula, we find it is essential to closely examine the particular impacts of digital games in promoting emotional regulation, collaboration, problem-solving, resilience, empathy, social awareness, communication skills, intrinsic motivation, and self-efficacy. A number of authors considered different aspects and contexts of using digital games in the English classroom [2], incorporating video-games into the EFL process [3], described the benefits and challenges as well as designing and process of digital games implementation into the EFRL classroom [1].

J.P. Gee, for instance, suggests that digital games, with their captivating narratives and challenges, create environments favourable for emotional engagement, thereby playing a role in promoting emotional regulation [4]. Steinkuehler and Duncan (2008) highlight the collaborative nature of multiplayer games, fostering teamwork and interpersonal skills [8]. Additionally, J.P. Gee points out that the

narrative elements of games facilitate perspective-taking and the development of empathy [4].

In their research Hromek and Roffey described the impact the game-based learning might have on students' resilience and, hence, general SEL skills, learning and social success [6].

The integration of online and digital tools for crafting interactive educational games in English language teaching has witnessed substantial growth and transformation in recent years. The emergence and advancement of various educational platforms and applications respond to the shifting landscape of online and hybrid learning. This empowers teachers to transcend traditional teaching boundaries, creating a dynamic and engaging learning environment tailored to the evolving needs of 21st-century learners. And, as previously emphasized, gamification emerges as a powerful catalyst for promoting socio-emotional learning.

Such digital tools and platforms like ***Classcraft (https://www.classcraft.com), Kahoot! (https://kahoot.com), Duolingo (https://uk.duolingo.com), Minecraft Education Edition (https://education. minecraft.net /en-us), ClassDojo (https://www.classdojo.com/uk-ua), Empatico (https://empatico.org), Quandary (https://www.quandarygame.org), GoNoodle (https://www.gonoodle.com), ZooU (http://surl.li/ovzjj), Poki (https://poki.com), Quillionz (https://www.quillionz.com), Flipgrid (https://info.flip.com/en-us.html, Babbel (https://babbel.com)*** allow teachers to:

- turn the classroom into an interactive adventure game by creating quests and puzzles; encourage teamwork, communication, and empathy;
- foster positive social interactions among students;
- promote socio-emotional learning through various features and elements designed to engage learners on an emotional and social level;
- foster socio-emotional learning by effectively integrating gamification, social interaction, positive learning reinforcement, and cultural relevance to promote socio-linguistic and socio-emotional learning;

- connect classrooms around the world for virtual exchanges, thus encouraging students to explore similarities and differences, fostering empathy and understanding;
- focus on ethical decision-making stimulating discussions about values, perspectives, and empathy.

Summing up, the examination of digital game-based learning reveals a transformative impact on SEL, touching upon various dimensions of learners' linguistic, cultural, social and emotional development. By incorporating the engaging and interactive nature of digital games, this learning approach becomes a powerful tool for cultivating students' SEL skills. Through opportunities for EFL/ESL habits and skill acquisition, social skill development, and guided emotional literacy practices, digital GBL becomes a dynamic platform for fostering resilience in modern students. Having fun in games, communicating and collaborating with each other, navigating challenges within the digital realm in both virtual and real-world settings, they not only develop thinking skills and emotional regulation but also build a pro-social skill set that extends to their learning, social and work success.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Barab, S., Pettyjohn, P., Gresalfi, M., Volk, C., & Solomou, M. (2012). "Game-Based Curriculum and Transformational Play: Designing to Meaning." Educational Researcher, 41(4), 525-536.
2. Conner, B., & Denson, C. (2018). "Digital Games: A Context for Social and Emotional Learning." In Handbook of Research on Integrating Social and Emotional Learning in the Curriculum (pp. 420-436). IGI Global.
3. Elkind, D., & Elkind, J. (2017). "The Role of Video Games in Developing SEL Skills." Kappa Delta Pi Record, 53(4), 156-160.
4. Gee, J. P. (2007). What video games have to teach us about learning and literacy. Computers in Entertainment (CIE), 1(1), 20-20.

5. Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. Computers & Education, 80, 152-161.
6. Hromek, Robyn & Roffey, Sue. (2009). Promoting Social and Emotional Learning with Games: "It's Fun and We Learn Things". Simulation & Gaming - Simulat Gaming. 40. 626-644. 10.1177/1046878109333793.
7. Steinkuehler, C., & Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. Journal of Science Education and Technology, 17(6), 530-543.
8. 12+ Social Emotional Skills that Board Games Build URL: https:// www.thepathway2success.com/12-social-emotional-skills-that-board-games-build (дата звернення: 11.12.2023).

УДК 811.111’37

Інна САВЧУК
канд. філол. наук, доцент
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Катерина ФЕДОРИШИНА
здобувач другого (магістерського) рівня
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

Соціокультурні чинники перемикання кодів у сучасній комунікативній взаємодії

У зв’язку з глобалізацією, міграцією та зростанням багатомовності важливість вивчення перемикання кодів набуває особливої уваги серед науковців у галузі комунікативної лінгвістики, теорії міжкультурної комунікації, соціолінгвістики. Досліджуваний феномен стає ключовим для

розуміння спілкування в багатокультурних середовищах, де представники різних мовних та культурних груп взаємодіють між собою (П. Бурдьє, В. Лабов, Дж. Фішман, Р. Якобсон). У широкому розумінні перемикання кодів розглядається як використання білінгвом елементів різних мов у межах одного акту спілкування (Дж. Блом, Дж. Гамперц, К. Майерс-Скоттон, Л. Масенко). Інші поділяють думку, що перемикання кодів – це перехід мовця у процесі мовленнєвого спілкування з однієї мови (діалекту, стилю) на іншу залежно від умов спілкування в межах однієї етнічної культури (Ф.С. Бацевич, Л. Ставицька). У ході взаємодії людство використовує перемикання кодів як один із способів дієвого та впливового спілкування, що дає змогу подолати складнощі, які можуть виникати при комунікації, водночас зберігати свою приналежність до різних мовних спільнот.

Актуальність вивчення перемикання кодів у комунікації зумовлена складністю взаємодії суспільства у середовищі з різними культурами для досягнення ефективної комунікації між представниками різних мовних та етнічних спільнот. Аналіз причин перемикання кодів під час спілкування, вивчення різних способів та мотивів для уникнення непорозумінь і стало метою дослідження.

У галузі соціолінгвістики перемиканням коду називають свідомий перехід від однієї мови до іншої під час спілкування відповідно до ситуації. Р. Якобсон стверджував, що загальний код має низку форм вираження і є ієрархічною сукупністю різних субкодів, які мовці можуть вільно обирати залежно від функції повідомлення, адресата та стосунків між співрозмовниками [6].

Явище перемикання кодів розглядається з трьох різних сторін: соціолінгвістичної, психолінгвістичної та структурної. Американський лінгвіст Е. Сепір вперше зацікавився необхідністю включенню інших наукових галузей до лінгвістичних досліджень. *Соціолінгвістичний* підхід вивчає соціальні мотиви перемикання кодів, в той час як *психолінгвістичний* аналізує когнітивні процеси, за яких дві або більше мов працюють одночасно, а *структурні* теорії

фокусуються на граматичних правилах, що обмежують або сприяють об'єднанню різних мов у процесі перемикання. Якщо брати до уваги соціолінгвістичний підхід, то науковці виокремлюють три способи перемикання кодів: як соціальна практика спілкування для виконання певних соціокультурних функцій; спосіб реалізації в ході аналізу розмови і ефективності стратегій спілкування; соціальний процес створення або нівелювання соціальних кордонів [9]. Перемикання кодів є лінгвістичною властивістю дво-/багатомовності, регульованим процесом, який залежить від ситуації та співрозмовника для імплементації соціальних функцій.

Дж. Блом, Дж. Гамперц, К. Майерс-Скоттон та інші розглядали перемикання кодів як соціальну динаміку в двомовному або багатомовному дискурсі. Їхні дослідження акцентуються на співрозмовнику, мовцеві, фізичному налаштуванні, розмовному стилі й темі обговорення як спонукальних інструментах для перемикання коду з метою досягнення певних соціальних функцій або соціолінгвістичних цілей [1; 2; 5; 7].

Перемикання кодів на мікрорівні досліджується за допомогою аналізу розмовного перемикання кодів. Явище сигналів контекстуалізації запропонував дослідник Дж. Гамперц, що фокусується на коротких усних взаємодіях як метод визначення функцій перемикання кодів. Промовці кодують інформацію, а слухачі її декодують та надають значення [5]. У своїх дослідженнях Дж. Гамперц прийшов до висновку, що чоловіче населення Індії використовує місцевий діалект вдома або в неформальних ситуаціях, тоді як стандартний діалект застосовується лише для формальних взаємодій, наприклад, ділова зустріч або офіційне зібрання. Науковці Дж. Блом і Дж. Гамперц вивчали зміну кодів між стандартним діалектом букмол і місцевим діалектом ранамол у Норвегії. Не дивлячись на те, що обидва діалекти подібні, але їх застосування залежить від конкретного контексту та від функцій – тож вчені виокремили дві категорії відповідно до цих функцій: ситуативне і метафоричне перемикання кодів [2].

Ідея *ситуативного* перемикання кодів полягає у прямому зв'язку між вживанням мови та соціальним контекстом. Мовець обирає код відповідно до співрозмовника, теми та ситуації, для досягнення максимальної ефективності у комунікації. *Метафоричне* перемикання коду виникає, коли зміна обумовлена не ситуацією, а є умисною та має додаткове або символічне значення, що виражається у виборі мовцем іншого коду, який зазвичай використовується для іншої мови [5].

У багатомовних суспільствах перемикання кодів вивчається як спосіб встановлення та підтримки кордонів. Французький соціолог П. Бурдьє розглядає вибір мови як стратегічний засіб для використання впливу і влади через доступність мови, її статусу в суспільстві та основної мови [3]. Для розуміння ролі перемикання кодів у суспільстві варто враховувати історичний та поточний статус різних мовних спільнот, що дозволяє розглянути мовні динаміки, які відбулися в минулому, завдяки здійсненню етнографічних досліджень в Австрії [4]. Використання понять «ми» та «вони» як елементи коду внутрішньогрупової та позагрупової ідентичності слугують інструментами для етнічної, культурної та соціальної зміни, які можуть утворити або зменшити соціальні межі. Проте, дані концепції застосовуються в основному для вираження етнічної ідентичності, наприклад, у деяких країнах представники меншин для полегшення доступу до влади переходять на мову більшості [5].

Представники еліти та освічені особистості, які розмовляють синді часто переходять на престижні мови, зокрема на англійську та синді з метою забезпечення та підтримання влади. Дане явище може значно вплинути на мову у Пакистані шляхом введення запозичених слів у сталий лексикон [8].

Таким чином, все частіше спостерігається явище перемикання кодів у сучасному суспільстві, що слугує ефективним спосібом подолання мовного бар'єру та труднощів у спілкуванні у полікультурному просторі. З точки зору соціолінгвістики, перемикання кодів розглядається з урахуванням соціальних мотивів, когнітивних процесів та граматичних правил, які впливають на вибір

мови. Крім того, перемикання кодів аналізується в минулому та сучасному контексті різних мовних спільнот для уникнення комунікативних девіацій. Перемикання кодів служить не лише засобом забезпечення безперервності мовлення та уникнення лексичних помилок, але і виявляється ефективною стратегією для сигналізації соціальних стосунків, вираження культурних особливостей та підкреслення драматизму в мовленні. Перемикання кодів виступає не лише як мовне явище, але й як інструмент для досягнення комунікативних стратегій та цілей мовців. Розуміння ролі і механізмів перемикання кодів є важливим у формуванні ідентичності та соціокультурних змінах у сучасному світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Брага І. І. Перемикання кодів: основні напрями соціолінгвістичних досліджень. *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського.* Суми, 2012. № 1. С. 238-242.
2. Blom J., Gumperz J. Social meaning in linguistic structure: codeswitching in Norway / edit. by J. J. Gumperz, D. Hymes. New York, 1972. 486 p.
3. Bourdieu P. Outline of a Theory of Practice. New York : Cambridge University Press, 1977. V. 16. 245 p.
4. Gal S. Language shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria. New York : Academic Press, 1979. 201 p.
5. Gumperz J. Discourse strategies. Cambridge : Cambridge University Press, 1982. V. 1. 225 p.
6. Jakobson R. Linguistics in its relation to other sciences. Main Trends of Research in the Social and Human Sciences. Paris : Routledge, 1970. 458 p.
7. Myers-Scotton C. Social motivations for code switching: evidence from Africa. Oxford : Clarendon Press, 1993. 192 p.

8. Panhwar F. Multilingualism in Sindh, Pakistan: the functions of code switching used by educated, multilingual, Sindhi women and the factors driving its use : thesis … for the degree of Ph. D. in Linguistics, University of Sussex. UK, 2018. 260 p.
9. Panhwar F., Ghulam A. An Overview of Theories and Approaches to Code-Switching. *International Research Journal of Arts and Humanities.* 2020. V. 48, Issue 48. P. 265-282.

УДК 373.5.016:81'243
Наталія СЕРДЮК
канд. пед. наук, доцент
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Досвід впровадження віртуальної реальності в освіту України та його перспективи для навчання іноземної мови в ЗЗСО

Україна намагається крокувати в ногу з часом і тому вже має певний досвід впровадження віртуальної реальності у різних галузях, в освіті зокрема, що може бути використано як певні перспективи для навчання іноземної мови в ЗЗСО. Віртуальна реальність (англ. Virtual reality, VR) – «різновид реальності в формі тотожності матеріального й ідеального, що створюється та існує завдяки іншій реальності. У вужчому розумінні – ілюзія дійсності, створювана за допомогою комп'ютерних систем, які забезпечують зорові, звукові та інші відчуття. Зрештою його головним значенням стала імітація дійсності з допомогою комп'ютера і різних пристроїв, що діють на органи чуття» [2]. Основною метою віртуальної реальності є «створення цифрового світу, максимально схожого на реальний (хоча б за фізичними ознаками), але цей світ

все ж є змодельованим комп'ютером (або іншим пристроєм), тобто, створеним людиною в цифровому середовищі» [3].

Міністерство освіти та науки України разом з закладами освіти та іншими організаціями впроваджувало ряд інновацій, пов'язаних з віртуальною реальністю, у тому числі зокрема:

1. У 2016 р. вперше в Україні розпочала свою роботу *віртуальна школа* для самовдосконалення педагогів і учнів з різних дисциплін, якісної підготовки школярів випускних 10-11 класів до ДПА і ЗНО та до вступу у ЗВО, проводилася при Чернівецькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти за сприяння департаменту освіти і науки Чернівецької обласної державної адміністрації [4].

2. У 2017-2021 р.р. проводилася дослідно-експериментальна робота всеукраїнського рівня за темою «Науково-методичні засади створення та функціонування *Всеукраїнського науково-методичного віртуального Stem-центру (ВНМВ Stem-Центр)*» [8].

3. У 2020 р. у Сумському державному університеті за підтримки Мельбурнського королівського технологічного університету (Австрія) та Вайтфілд Бізнес-Школи (Маврикій) розпочався *проєкт із дистанційного навчання «Віртуальний клас»,* який передбачав 5-тижневий ряд англомовних вебінарів за міжнародною участю щодо стратегічного управління та прийняття рішень [10].

4. У 2022 р. Міністерство освіти та науки України України, Інститут модернізації змісту освіти, Асоціація інноваційної та цифрової освіти спільно з Мережею Українських Освітніх Хабів провели вперше в Україні *пілотний проєкт щодо застосування технологій віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності для навчання учнів* [11]. У 7-11 класах ЗЗСО Тернополя учні з учителями відвідували освітній хаб, де проводили лабораторні роботи та «оживляли» підручник з фізики за допомогою VR-шоломів і спеціального програмного забезпечення. За відгуками організаторів таких експериментів, «наші учні отримали нове уявлення щодо тем, які вони вивчали до цього лише

за підручниками, що сприяє значно ліпшому засвоєнню навчального матеріалу. Технічне застосування ґаджетів та програми для відтворення навчальних матеріалів у такому форматі не викликало надмірної складності ані для дітей, ані для вчителів» [11].

5. Також у 2022 р. у Запоріжжі стартував *проєкт «Дітям про Україну» для віртуальних подорожей країною,* метою якого було ознайомлення дітей з історичними фактами та культурними пам'ятками України, подорожування «віртуальною мапою, щоб ознайомитися з красою, героїчністю та неповторністю нашої славетної держави» [9]. Реальна мапа України з QR-кодами (за допомогою яких можна здійснити віртуальну мандрівку в будь-яку область України через смартфон чи планшет) розміщена в холі ЗДО №100 «Гармонія»; інтерактивна мапа – на сайті ЗДО, куди необхідно перейти для здійснення мандрівки інтерактивною мапою.

6. У листопаді-грудні 2022 р. МОН України та провідна платформа для віртуальних лабораторій та інтерактивної науки «Labster» оголосили про співпрацю і провели *вебінар: «Платформа «Labster»: використання віртуальних симуляцій у навчанні»* [1]. Річна співпраця з цією платформою дасть змогу «понад 4,5 млн учнів і студентів у кожному закладі освіти в Україні навчатися, використовуючи визнані у світі віртуальні наукові симуляції», а вчителям – «легко знайти корисні для їхніх дисциплін інтерактивні симуляції серед 300 доступних та ефективно впровадити їх у навчальний процес, зробити його цікавішим та ефективнішим» [7].

Звідси видно, що Україна вже має певний досвід впровадження віртуальної реальності в освіті, зроблені перші кроки у цьому напрямку, які можуть бути використані для розробки системи віртуальних навчальних екскурсій з англійської мови для учнів ЗЗСО.

Віртуальна навчальна екскурсія з англійської мови – віртуальне відвідування музею, пам'ятного місця, міста чи країни тощо з навчальною метою, що створене за допомогою комп'ютерних або різних типів VR-

технологій та реалізується на заняттях англійської мови для розвитку іншомовної комунікативної компетенції учнів.

Іншомовна комунікативна компетенція включає три основні компоненти: 1) мовну компетенцію, під якою розуміємо «володіння мовними одиницями (фонетичними, лексичними, граматичними) відповідно до тем, ситуаціями і сферами спілкування, а також навичками оперування цими одиницями в комунікативних цілях» [5], 2) мовленнєву компетенцію (в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі), 3) соціокультурну компетенцію. Саме формування іншомовної комунікативної компетенції учнів, яку розуміють як здатність до іншомовного спілкування, згідно з програмою з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти є головною метою навчання іноземної мови [12]. Забезпечити реалізацію усіх трьох компонентів англомовної комунікативної компетенції можна шляхом впровадження *віртуальних навчальних екскурсій з англійської мови.*

Виходячи з ідеї модернізації процесу викладання іноземних мов у школі, існує необхідність «розробляти та впроваджувати нові системи та технології» [6: 174] та «створювати щороку нові умови для ефективного розвитку викладання та вивчення іноземних мов» [15: 132], що в наш час може бути реалізовано за допомогою засобів та методів віртуальної реальності.

Окремі аспекти проблеми використання VR в освіті вже були об'єктом дослідження О. Федорової, О. Шумського, О. Голікової, І. Куценко, Н. Сердюк, О. Загородньої, які вивчали мікронавчання у формуванні англомовних компетенцій із залученням VR через взаємодію віртуального та онлайн-навчання в руслі комунікативно-компетентнісного підходу [13]; Н. Сердюк, яка описала можливості використання вчителем англійської мови платформи Google Планета Земля (https://earth.google.com/web) у якості засобу віртуального навчання граматики англійської мови [13] тощо.

Як певні перспективи для оновлення методики навчання англійської мови, запропонуємо вже створені віртуальні тури, які широко доступні у

всесвітній павутині та можуть бути легко використані вчителями англійської мови на уроках у ЗЗСО, а саме:

1) англомовний VR-тур «Ukrainian open-air museums» (Україна) (https://museums.authenticukraine.com.ua/en/);

2) англомовні VR-тури, запропоновані на сайті «British National Gallery» (Англія) (https://www.nationalgallery.org.uk/visiting/virtual-tours);

3) VR-тури, запропоновані на сайті «Natural History Museum» (Англія) (https://artsandculture.google.com/partner/natural-history-museum).

4) VR-тури, запропоновані на сайті «National Museum of Natural History» (США) (https://naturalhistory.si.edu/visit/virtual-tour).

Такі VR-тури можна використовувати для викладання англійської лексики та граматики у закладах загальної середньої освіти України.

Отже, на основі короткої характеристики досвіду впровадження віртуальної реальності в освіті України, нами було названі вже зроблені перші кроки у цьому напрямку: 1) створення віртуальної школи (м. Чернівці), 2) проведення дослідно-експериментальної роботи щодо створення та функціонування Всеукраїнського науково-методичного віртуального Stem-центру (ВНМВ Stem-Центр), 3) проведено проєкт із дистанційного навчання «Віртуальний клас» (м. Суми), 4) пілотний проєкт щодо застосування технологій віртуальної та доповненої реальності для навчання учнів (м. Тернопіль), 5) проєкт «Дітям про Україну» для віртуальних подорожей країною (м. Запоріжжя), 6) проведено вебінар «Платформа «Labster»: використання віртуальних симуляцій у навчанні» та підписано угоду між МОН і «Labster» про співпрацю). Водночас зазначаємо, що ці кроки переважно здійснюються на базі закладів дошкільної чи вищої освіти, що підсилює актуальність, теоретичне та практичне значення дослідження можливостей використання різних форм віртуальної реальності у ЗЗСО. Як певні перспективи для оновлення методики навчання англійської мови, запропоновані 4 сайти із уже створеними віртуальними екскурсіями-турами, які можуть бути легко використані

вчителями англійської мови на уроках у ЗЗСО для розвитку англомовної комунікативної компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Вебінар на тему: «Платформа «Labster»: використання віртуальних симуляцій у навчанні». *Сайт Міністерства освіти та науки України*. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/2-grudnya-vebinar-na-temu-platforma-labster-vikoristannya-virtualnih-simulyacij-u-navchanni (Дата звернення: 19.01.2024).
2. Віртуальна реальність. *Вільна енциклопедія «ВікіпедіЯ».* URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Віртуальна_реальність (Дата звернення: 19.01.2024).
3. Волинець В. (2021). Віртуальна, доповнена і змішана реальність: сутність понять та специфіка відповідних комп'ютерних систем. *Питання культурології.* с. 231-243. https://www.researchgate.net/publication/353313015_VIRTUALNA_DOPOVNENA_I_ZMISANA_REALNIST_SUTNIST_PONAT_TA_SPECIFIKA_VIDPOVIDNIH_KOMP'UTERNIH_SISTEM (Дата звернення: 19.01.2024).
4. Вперше в Україні розпочала свою роботу віртуальна школа. *Сайт Міністерства освіти та науки України*. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-oblastej-2016-03-03-vpershe-v-ukrayini-rozpochala-svoyu-robotu-virtualna-shkola (Дата звернення: 19.01.2024).
5. Іншомовна комунікативна компетентність як мета навчання іноземних мов у школі. URL: https://stud.com.ua/167142/pedagogika/inshomovnoyi_komunikativnoyi_kompetentnosti_meta_navchannya_inozemnih_shkoli (Дата звернення: 19.01.2024).

6. Лізньова Н. Ю. Педагогічне планування як аспект удосконалення організації системи позанавчального виховання у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. – Житомир, 2005. Вип. 24, 174–176.
7. Платформа Лабстер. *Сайт Міністерства освіти та науки України*. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/platforma-labster-dlya-virtualnih-laboratorij-ta-interaktivnoyi-nauki-vidkrivaye-novi-mozhlivosti-dlya-ukrayini (Дата звернення: 19.01.2024).
8. Про завершення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Науково-методичні засади створення та функціонування Всеукраїнського Науково-Методичного Віртуального Stem-Центру (ВНМВ Stem-Центр)» за 2017-2021 роки. *Сайт Міністерства освіти та науки України.* https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zavershennya-doslidno-eksperimentalnoyi-roboti-vseukrayinskogo-rivnya-za-temoyu-naukovo-metodichni-zasadi-stvorennya-ta-funkcionuvannya-vseukrayinskogo-naukovo-metodichnogo-virtualnogo-stem-centru-bhmb-stem-centr-za-2017-2021-roki (Дата звернення: 19.01.2024).
9. Стартував Проєкт «Дітям Про Україну» для віртуальних подорожей країною. *Сайт Міністерства освіти та науки України.* URL: https://mon.gov.ua/ua/news/startuvav-proyekt-dityam-pro-ukrayinu-dlya-virtualnih-podorozhej-krayinoyu (Дата звернення: 19.01.2024).
10. У сумду стартував проєкт “віртуальний клас”. *Сайт Міністерства освіти та науки України.* URL: https://mon.gov.ua/ua/news/u-sumdu-startuvav-proyekt-virtualnij-klas (Дата звернення: 19.01.2024).
11. Українські учні матимуть можливість навчатися за допомогою віртуальної та доповненої реальності. *Сайт Міністерства освіти та науки України.* URL:. https://mon.gov.ua/ua/news/ukrayinski-uchni-matimut-mozhlivist-navchatisya-za-dopomogoyu-virtualnoyi-ta-dopovnenoyi-realnosti (Дата звернення: 19.01.2024).

12. Формування соціокультурної компетенції учнів на уроках англійської мови. *НА УРОК.* URL: https://naurok.com.ua/formuvannya-sociokulturno-kompetenci-uchniv-na-urokah-angliysko-movi-186236.html (Дата звернення: 19.01.2024).
13. Fedorova, O., Shumskyi, O., Golikova, O., Kutsenko, I., Serdiuk, N., & Zahorodna, O. (2022). Microlearning in Forming the Students' English Competencies with VR Involvement. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1Sup1), 388–402. https://doi.org/10.18662/brain/13.1sup1/326
14. Serdiuk, N. (2021) the use of google earth platform by the english language teacher during teaching grammar. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal.* Pedagogical Sciences. Vol. 1 (108). 232-239. URL: https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(108).2022.232-239
15. Сердюк Н., Хрін І. (2018). Основні підходи до застосування інформаційних технологій у процесі викладання іноземних мов. *Теоретична і дидактична філологія : збірник наукових праць.* Серія «Педагогіка». Переяслав-Хмельницький : (Київська обл.) : Домбровська Я.М., 2018. Випуск 28. С. 131- 139. URL; https://tdp-journal.com/index.php/journal/article/view/111 (Дата звернення: 19.01.2024).

УДК 811.111'243.373.72](73)=111
Nataliia Serdiuk
PhD, associate professor
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
Yelyzaveta Shapovalova
4th year student of bachelor's degree
Taras Shevchenko National University of Kyiv

The importance of knowing American idioms for English language learners

The study of idioms, as one of the language universals, revealing «information about the relationship between culture and language» [7: 196] is extremely important for learning the language and culture of every nation.

Minding the fact that «English is a language particularly rich in idioms – those modes of expression peculiar to a language (or dialect) which frequently defy logical and grammatical rules» [3: 2] and observations that idioms are «widely used in the United States and understood by English speakers throughout the country» [8], and in order to realize the value of culturally specific American idioms, we decide to characterize the role of idioms in the structure of the American variant of the English language.

We fully agree with G. Carrol and K. Segaert that «idioms, such as *a piece of cake* (meaning "really easy"), play an important role in theories of how natural language is used, processed, and learned» [2: 1].

The general role of idioms is very important for English language learners.

Idioms add color to the English language («without idioms English would lose much of its variety and humor both in speech and writing» [3: 2]) and make communicating not only lively and interesting, but also more effective. A majority of linguists see idiomatic expressions very significant in communication because they play an influential role in English as «the use of idioms is so common that understanding these expressions is essential for effective communication in listening, speaking, reading, and writing [6: 49].

Secondly, the role of English idioms is undeniable also because of the wide sphere of usage. Linguists say that «Idioms are used in a wide variety of register and situations. They are often used in spoken language, in situations that range from friendly conversations to business meetings. Idioms are used in written English as well, especially in journalism where writers frequently use them to bring their stories to life» [3: 1]. Considering that knowledge of English idioms is essential for communicating with foreigners, the American idioms are believed to be necessary to be studied by foreign language learners.

W.E. Putri, A. Muliati, A. Talib also define idioms as «an important part of a language and often refer to already proficient learners. English idioms are part of EFL learners understanding of figurative language» [6: 49]. They conclude that «idiomatic expressions are very useful for students: a) develop successfully, b) develop natural speech, c) develop of conversation, d) develop English speaking skills [6: 50].

Thirdly, idioms of any nation reflect not only their language specifics, but also history and culture of this community. That's clear that any nation has its own idioms, meanings of which are mostly difficult to be interpreted by non-native speakers because of different historical culture, which is in the form of idiom itself. Other words, «every country has their own idiom that bonding them in one language culture that can be understood by their own community» [3: 9]. Here we see a clear interweaving of language, culture, and history of the nation.

Overall, scientists, comparing American English and British English, confirm that these variants of the language share many similarities, but also have many differences, which can be divided into four general levels: pronunciation, spelling, vocabulary, grammar [5:10; 3: 2]. The differences between American and British English in grammar and lexis are mostly «common to all dialects, but there are many regional differences in pronunciation, vocabulary, usage and slang, some subtle, some glaring, some rendering a sentence incomprehensible to a speaker of another variant» [3: 28].

In the P. Mařák's research on comparison of British and American idioms, the author concluded that «it emerged that only at the level of spelling are general differences reflected in the differences between the pairs of idioms» [5: 37]. Consequently, American idioms are different from British ones, but, in our opinion, these differences in actual use aren't very radical.

N. Fatmawati names some differences between American and British idioms: «American English adopts and creates new idioms at a much faster rate compared to British English. Also the idioms of American English origin tend to spread faster and further» [3: 28]. These are the main advantages of American idioms: the constant faster creation of American idioms, faster and more rapid spread of American idioms, than British ones.

K. Mahonova offers the following classification of American idioms in comparison with British ones:

1) Idioms that are identical in form and meaning and do not create confusion:

- *to sweep something under the rug* (American English) – *to sweep something under the carpet* (British English) (It means «that you do not want people to know you have done something wrong or embarrassing» [1: 18]);

2) Idioms that have the same meaning and different forms:

- *to catch someone red-handed* (American English) – *to bang someone to the rights* (British English) (It means «someone committed a crime and you caught them» [1: 19]).

The main differences between American and British idioms: the constant faster creation and more rapid spread of American idioms, than British ones; some American idioms are complete or partial equivalents (the same form) to British ones, having the same meaning and not creating confusion; the other American idioms with the same meaning to British ones, but they are not equivalents at all because of their different forms.

By focusing on American idioms functions and characteristics, differences from British English, we can identify something that is uniquely American in general about American variant of the English language. According to Z. Kovecses, «these

uniquely American properties of English can, in turn, give us some insight what is specific about the American mind or character <…> and culture» [4:12].

So, the role of idioms in the structure of the American variant of the English language is believed to be very important for foreign language learners, because idioms have the wide sphere of usage, they add color to the language of communication with foreigners and make it lively, interesting and effective. American English and British English share many similarities, but also have many differences, which, for example, in lexis could be easily demonstrated by specifics of American idioms in actual use. The main differences between American and British idioms are the following: the constant faster creation and more rapid spread of American idioms, than British ones; to ability of some American idioms to be complete or partial equivalents (the same form) to British ones, having the same meaning and not creating confusion; the other American idioms with the same meaning to British ones cannot be equivalents at all because of their different forms.

This confirms that American idioms are important to know, because they are unique and specific, useful and wide-spread, historically and culturally colored, and prospective.

REFERENCES

1. Магонова К.В. Порівняння британських та американських еквівалентних за значенням ідіом. URL: https://ir.nmu.org.ua/jspui/bitstream/123456789/153214/1/%D0%9C%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%9A.%D0%92..pdf (Дата звернення: 29.01.2024).
2. Carrol, G., Segaert, K. As easy as cake or a piece of pie? Processing idiom variation and the contribution of individual cognitive differences. *Mem Cogn* . 2023. https://doi.org/10.3758/s13421-023-01463-x
3. Fatmawati N. *A Comparison Analysis of American Idioms and British Idioms.* A Thesis: English Letters Department. Adab and Humanities Faculty. Syarif Hidayatullah State Islamic University Jakarta, 2011. URL:

https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/bitstream/123456789/1503/1/101295-NANIK%20FATMAWATI-FAH.pdf (Дата звернення: 29.01.2024).

4. Kovecses Z. *American English.* An Introduction. Peterborough, ON, Canada: Broadview Press. 2000. URL: https://www.google.com.ua/books/edition/American_English/xjm4AgAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&dq=Culture+american+idioms&printsec=frontcover (Дата звернення: 29.01.2024).
5. Mařák P. *Comparison of British and American Idioms with Equivalent Meaning*. Masaryk University. 2006. URL: https://is.muni.cz/th/xfry1/Text_prace.pdf (Дата звернення: 29.01.2024).
6. Putri W.E., Muliati A., Talib A. DEVELOPING STUDENTS' MASTERY OF IDIOMATIC EXPRESSION THROUGH ENGLISH IDIOM APPS. *PERFORMANCE: Journal of English Education and Literature*, 2023. Vol. 2, No. 1, 48-56. URL: https://ojs.unm.ac.id/performance/article/view/43940 (Дата звернення: 29.01.2024).
7. Smalko L., Panchenko V. The Idiom Self-Made Man As a Concept and a Token of the American Culture: Historical Background and Linguocultural Aspect. *Linguostylistic Studies*, No. 12, Feb. 2020, pp. 194-02/ URL: https://doi.org/10.29038/2413-0923-2020-12-194-202. (Дата звернення: 29.01.2024).
8. Spears R.A. *Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs.* McGraw-Hill. 2005, 1080 p. DOI: 10.1036/0071435786/ URL: https://www.academia.edu/50788690/McGraw_Hills_Dictionary_of_American_Idioms_and_Phrasal_Verbs (Дата звернення: 29.01.2024).

УДК 373.5.016:811:111
Ніна ХРИСТИЧ
канд. пед. наук, доцент
Аліна СІРЯК
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Комікс як засіб соціоемоційного навчання англійської мови

Сучасна методика навчання іноземних мов потребує різноманітних засобів навчання. Використання коміксів на уроках англійської мови у наш час, коли триває жорстока та несправедлива війна, має велике значення для соціоемоційного стану учнів [8], які хоч на певний час можуть відчути себе щасливими, адже вони перебувають в освітньому середовищі, розкривають для себе світ шляхом опанування нової лінгвокраїнознавчої інформації. На основі коміксів учні коментують предмети, явища, події, серед яких є такі, що містять національно-марковані слова, правила етикету, з якими український учень повинен ознайомитися, а задля формування соціокультурної компетентності – оволодіти ними у реальному житті.

Комікси (*sequential*, *мальóпи*) (від англ. *comic* – комедійний, комічний, смішний), представлені у формі послідовних малюнків, зазвичай з короткими текстами, які створюють певну зв'язну розповідь [9]. Нижче ми подаємо приклад комікса (Рис. 1.).

Рис. 1. Комікс «Telling overdose prevention stories through comics».

Комікси відносять до складу креолізованих текстів. Серед інших різновидів креолізованих текстів слід назвати рекламу, брошуру, буклет, проспект, постер, скрапбукінг, кардмейкінг, буктрейлер, дудл, кросенс, фотоколаж, бріколаж, фотомонтаж, фоторобота, фотожабу, мультиекспозицію, які останнім часом створюють за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Для створення креолізованих текстів використовують такі програми як SmileBox, CollageIt, Collagerator, Fotor, AKVIS Chameleon, Canva, PowerPoint, Photoscape, Fotor, PhotoMix Collage, Picture Collage Maker Free, Picasa, TurboCollage та ін.

Комбінація вербальних та невербальних компонентів комікса формує його змістовний і комунікативно-прагматичний зміст. Невербальна частина тексту привертає увагу учня, який ментально порівнює себе із зображеними персонажами комікса. Більш того, поєднання та взаємодія вербальних та невербальних знаків актуалізує мету комікса, а відтак є важливим прийомом, що захоплює учнів, а у дидактичному плані – мотивує учнів до вивчення англійської мови.

На основі комікса учні можуть будувати монологи та діалоги. У процесі діалогічного мовлення учні діляться про своє враження про комікс, описуючи персонажів на основі суб'єктивного сприймання та апріорного досвіду. Опис місця події носить об'єктивний характер. Сюжетна лінія може розгорнутися по-різному, так само, як і прийняття кінцевих рішень.

Лінгвістичні аспекти креолізованих текстів розглядають учені З. Баримчук [1], К. Білик [2], Л. Макарук [3], О. Семенова [4] та ін. Креолізовані тексти характеризується наявністю у них вербальних та невербальних компонентів, що складають одне ціле. Враховуючи той факт, що утримати концентрацію уваги учня протягом всього уроку не завжди вдається, креолізовані матеріали сприяють урізноманітненню видів роботи, і таким чином, утримувати інтерес до певного сюжету.

Для ілюстрацій коміксів використовуються карикатурні зображення, які містять семіотичні знаки, декодування яких неможливе без базових знань про

семіотику. У своїх працях П. Гріфізс (P. Griffiths) пише про вклад Чарльза Морріса та Чарльза Пірса у розвиток семіотики [5]. Чарльз Морріс у 1938 р. видав працю «Основи теорії знаків», що стала першим систематичним викладом семіотики, а Чарльз Пірс провів розмежування між «матеріальними якостями», що позначає знак та його безпосередню інтерпретацію та констатував, що знаки виявляють три основних види знакоутворення: *ікону, індекс* та *символ*.

Про семіотику текстів йдеться у дослідженнях Н. Христич (Khrystych) [6; 7], яка розглядає комбінацію вербальної та семіотичної частин «fashionspeak» на прикладі текстів про моду: «The combination of small-format text with pictograms and units of other semiotic systems has become a feature of fashion presentation. The interaction of these components generates a special linguistic and visual phenomenon, a certain visual, structural, semantic and functional whole, providing a comprehensive pragmatic influence on the addressee» [7: 130].

О. Семенова відносить до позитивних моментів використання коміксів «взаємодію (декодування змісту за допомогою вербальних/невербальних компонентів), ефективність (багато інформації за короткий час), командну роботу (групова робота з текстом/зображенням сприяє продуктивному запам'ятовуванню)» [4: 109], з чим ми повністю погоджуємося. Зі свого боку, до позитивних моментів використання коміксів ми відносимо покращення соціоемоційного стану учнів, адже невербальна частина коміксу, як правило, носить комічний характер.

Демонструючи комікс як дидактичний матеріал, дуже важливо, щоб в учнів було почуття гумору. Хоча гумор посідає важливе місце у житті людини, адже він є способом вираження різних аспектів людського життя, проте в умовах воєнного часу учні можуть сприймати його інакше, ніж у мирний час. Ми глибоко переконані, що гумор має ціннісні характеристики, які допомагають адаптуватися людині до життєвих обставин, які сама людина не може змінити. Гумор викликає реакцію на неочікуваний розвиток подій,

причому з переживанням позитивних емоцій, які, сприяють покращенню соціоемоційного стану учнів та зміцненню їх здоров'я.

З одного боку, почуття гумору – індивідуальна риса кожної особистості. Комікси, які здаються кумедними для учителя, можуть не викликати жодної реакції зі сторони учнів і навіть можуть стати причиною нервового збудження учня. З іншого боку, комікс є культурно обумовленим феноменом, а культура має визначальне значення у формуванні світогляду учнів. Розуміння національних анекдотів, жартів, дражнилок, коміксів тощо веде до розуміння культури в цілому. Те, що у британській культурі може бути ознакою почуття гумору, для українських учнів може бути незрозумілим або недоречним, і навпаки.

Робота з текстами коміксів складається з 2 етапів:

1) ознайомлення;

2) коментування.

На етапі ознайомлення відбувається психолінгвістична рецепція тексту: учень розглядає невербальне зображення комікса у площині свого власного досвіду; в учня з'являється мислення, а, відтак, формується психолінгвістична база мовлення. Коли учні знайомляться з назвою, обкладинкою, кадрами коміксу та роблять припущення щодо його змісту, у них розвиваються вміння апроксимації та прогнозування. В учнів виникають запитання, які можуть не переходити у зовнішнє мовлення, а залишатися на рівні внутрішнього промовляння: *What is it? Who is it? Why has it happened?* В учнів також виникають певні реакції на невербальний компонент коміксу, напр.: *He/she is really funny! It's strange!*

Перед тим, як приступати до коментування комікса, учитель повинен спрогнозувати можливі причини нерозуміння комікса не лише з мовної точки зору (каламбур, неологізм, оказіоналізм, мовна гра, закон мовної економії, діалекти), а з точки зору культури, незнання чи нерозуміння національно-культурних реалій.

На етапі коментування коміксів відбувається усвідомлення англомовних реалій українських шляхом порівняння з українськими реаліями, що сприяє розвитку критичного мислення учнів (Табл. 1.).

Таблиця 1.

Порівняльна схема опису британської та української лінгвокультури

British Linguoculture	Ukrainian Linguoculture
'his presentation/ llustration /image shows us that the British people like/don't like/adore/prefer/hate...	We can see that Ukraine … than Great Britain …
This presentation/ illustration/i	In comparison with Ukraine, Great Britain …
mage proves that there is/exists... in England.	In Ukrainian culture, on the contrary,...
This presentation/ illustration/image confirms that the British people are ...	In fact, in Ukraine, it's quite the same/it's not the same/it's different/it's the same.
The idea of ... is reflected in ... /... symbolizes that ... /... implies that the French are always .. . /... characterizes the British people as... .	In Ukraine, we never do it/we do it often/we do it on purpose/we do it sometimes/we do it just in case...

Сам процес коментування можна організувати у 2 етапа: 1) підготовчий; 2) продуктивний.

Завдання першого етапу коментування можуть виконати учні навіть з рівнем мовної підготовки A1-A2. Наявність схеми полегшує розвиток мовлення учнів. На цьому етапі вивчаються персонажі, місце події, дії за схемою, що сприяє кращому розумінню змісту комікса та є основою для подальшого коментування (Схема 1).

Схема 1. Схема опису комікса (1 етап: підготовчий).

На 2 етапі (продуктивному) констатується проблематика, пропонуються рішення, висловлюється власна оцінка та ставлення до зображення комікса. Розгортання коментаря може відбуватися за наступною схемою (Схема 2).

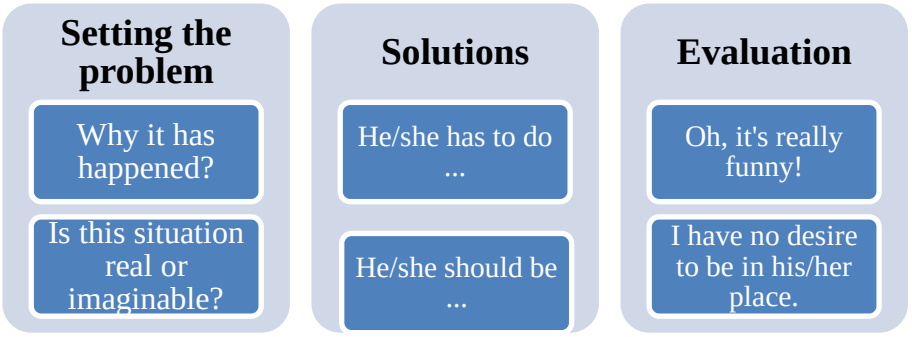

Схема 2. Схема коментування комікса (2 етап: продуктивний).

Запропоновані схеми для розвитку діалогічного мовлення можуть стати опорою для розвитку монологічного мовлення. Завдання для монологічного мовлення можуть бути такими: *1. Choose one of the characters from the comic strip and present their psychological/moral portrait. 2. Examine the pictures and describe them.*

Продуктивний етап спрямований на вдосконалення вмінь та навичок на основі продуктивних видів мовленнєвої діяльності говоріння та письма. Учням пропонується попрацювати з частиною одного коміксу або його продовженням, якщо це серія коміксів, де заздалегідь відбулися трансформації (прогалина у тексті, відсутність ілюстрацій).

На завершальному етапі учні обирають спільну тему для дискусії, яка логічно випливає із сюжета комікса. За типом мовлення – це аргументоване мовлення, під час якого учні висловлюють свої думки та враження. Наступні запитання зорієнтують учнів на жваву дискусію: *Do you consider comics to be part of mass culture/media culture? Do you consider that comics are a source of the culture of people?Do you think comics are only for children? Do you think that comics are an art? Is it necessary or not to read comics? Should comics be used in learning English? Which comics are more effective in learning English?*

Наступний етап роботи з коміксами є творчим, який не є обов'язковим для реалізації на уроках англійської мови, але може бути рекомендований для

позаурочної діяльності чи на факультативних заняттях. Творчий етап передбачає створення власного коміксу англійською мовою. Інструментом для створення комікса може бути ручка та олівець, за допомогою яких учень спонтанно матеріалізує своє власне бачення комікса. Серед Інтернет джерел рекомендуємо використати спеціальні сервіси: https://www.canva.com/uk_ua/stvoryty/komiksy, http://www.pixton.com, https://www.makebeliefscomix.com. На цих сервісах є готові шаблони персонажів та фонового зображення, що значно зекономить час учня при створенні комікса і дасть йому «інформаційно-комунікаційну підказку».

Уважаємо, що комікси мають велике значення для покращення соціоемоційного стану учнів. У плані розвитку особистості учнів, комікси розвивають почуття гумору, критичне мислення, творчі та естетичні здібності. Подальше вивчення коміксів слід розвивати в прагмалінгвістичному, психолінгвістичному, когнітивному напрямках, що є необхідним науковим підгрунтям для поглиблення розробок методологічних принципів вивчення англійської мови у закладах загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Батримчук З. П. Креолізований текст як парафрагментний елемент у сучасному англійському дискурсі. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород, 2020. Вип. 3. Том 1. С. 80–84.
2. Білик К. М. Феномен креолізації у сучасному європейському медіадискурсі. *Вчені записки Таврійського нац. ун-ту імені В.І. Вернадського*, 2022. Вип. 33(72) (1). С. 6–11.
3. Макарук Л. Л. Невербальні та паралінгвальні семіотичні ресурси у лінгвістичних студіях XX−XXI століть: прикладний аспект. *Закарпатські філологічні студії: зб. наук. пр.* Ужгородський нац. ун-т. Ужгород, 2018. Вип. 5. С. 66–72.

4. Семенова О. В. Удосконалення лексичної компетентності на матеріалі текстів коміксів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Острог, 2022. Вип. 13 (81). С. 108–111.
5. Griffiths P. An Introduction to English Semantics and Pragmatics. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. 206 p.
6. Khrystych N. Semiotics of Fashionspeak. *International journal. Research Trends in Modern Linguistics and Literature*. Lutsk, 2019. Vol. 2. pp. 38–50.
7. Khrystych N. Semiotics of Feminine Fashionspeak. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. пр.* Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська В.М., 2019. Вип. 29. С. 125–133.
8. Panchenko Violetta. The Teacher's Role in Psychosocial Support of Students in EFL Classrooms. *Переяславські студії з лінгвістики та лінгводидактики: зб. наук. праць.* Університет Григорія Сковороди в Переяславі; УГСП, 2023. Вип. 1(1). 24–27 (Серія «Методика навчання іноземних мов і перекладу»).
9. Wikipedia. http://ru.wikipedia.org (Дата звернення: 01.01. 2024).

UDC 37.091.2.016
Nataliia SHCHERBA
Ed. D., Associate Professor
Zhytomyr Ivan Franko State University

The Application of the Universal Design for Learning in University Curriculum Design

Ukrainian education today is going through a number of important reforms. Among them is raising accessibility and introducing inclusiveness both in schools and universities. This complex modernization is based on a number of international human rights documents (e.g. the Declaration on the Rights of Disabled Persons and

the Salamanca Statement and Framework) that have been ratified in our country and reflected in the basic national regulatory acts (e.g. the Laws of Ukraine "On Education", "On Secondary Education" and "On Higher Education").

Since 2018 the Ukrainian educational system has experienced multiple transformations at the national and regional levels, like modernized and reconceptualized Inclusion and Resource Centers, the introduction of inclusive schools, the engagement of teacher's and learners' aides, obligatory in-service teacher training in the context of catering for special educational needs of their learners etc. At the same time, there is a certain stagnation and disproportion in finding solutions of the issue of curriculum accessibility.

According to Cambridge dictionary **accessibility** is interpreted as the fact of being able to be reached or obtained easily [7]. Accessibility is also explained as the elimination of **barriers** which are classified into 6 broad categories:

- *Architectural* (that emerge if locations are inaccessible due to peculiarities of building or territory design);
- *Information* (if information is presented in some inaccessible format);
- *Procedural* (if complex procedures cause person's inability to use a service);
- *Psychological* (that are caused by biases and prejudices for definite groups of people or when people are self-prejudiced);
- *Economic* (if the lack of money prevents people from having a typical life-style);
- *Regulatory* (when a necessary document cannot be accessed due to some access limitations or regulations) [3].

Curriculum can present information and procedural barriers for students accompanied by psychological ones and having a highly demotivation effect. To overcome these barriers reasonable accommodation and universal design can be applied. **Reasonable accommodation** is defined in the Law of Ukraine "On Education" as the implementation of necessary modifications and adjustments aimed to ensure that special educational needs of all learners are met according to their

constitutional right for equal education [5]. In the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) reasonable accommodation is interpreted as necessary and appropriate modifications and adjustments used situationally to give persons with disability possibilities of implementing all human rights and fundamental freedoms [11]. Reasonable accommodations are usually applied if buildings, processes, services, environments after a period of (more or less) successful application are found inaccessible for a person or a group of persons and have to be adjusted to their special (educational) needs. These *adjustments* can refer to learning principles, methods, means and environment. *Modifications* mean that the amount or complexity of material is changed according to a person's abilities. During modification, the teacher usually simplifies the content of the curriculum for a particular student, taking into account his characteristics. The teacher can also exclude parts of topics or condense the content of the program; the main condition is to ensure the child's activity during educational socialization and active participation during class life [10].

Another and more rational way of meeting special educational needs of all or most learners is the **universal design**. It is understood as a design of all things that takes into account the needs of each and every one [2].

There are *7 principles* of the universal design, namely:

1. Equality and accessibility of use.
2. Flexibility of use.
3. Simplicity and intuitiveness of use.
4. Availability of information presentation.
5. Tolerance for mistakes.
6. Little physical effort in using educational facilities and means of learning.
7. Availability of the necessary size, place, space [1].

The Universal Design can be used to raise the accessibility of:

- social spaces [1: 150];
- products and things [4; 6];
- environments and places [1; 4; 6];

- information, communication and policy [4; 6];
- the organization of information technologies or services [4].

In its turn, the **Universal Design for Learning** (UDL) is interpreted as a set of principles for *curriculum development* that give all individuals equal opportunities to learn guiding the creation of learning outcomes, resources and assessments that work for everyone. It is substantiated by research in the field of neuroscience and is designed to improve the learning experience and outcomes for all students, including students with disabilities, students from diverse cultural and socio-economic backgrounds, mature students and international students [12].

According to surveys higher education places various difficulties on students. Some of them are quite discouraging as they are not connected to the mastery of content or engaging into practical activities but rather to the inflexibility of curricula – students' motives and preferences for the media of material presentation, methods and modes of instruction and assessment. Making curricula accessible for all or most of students is a problem which can be solved by means of applying a framework of the Universal Design to its development. This **framework** is based on the following *ideas*:

1. All learners are different (variability of learners).

2. Everybody can become an expert learner to the feasible extent [8].

As compared to the Universal Design for Learning framework, the traditional curriculum design practice presupposes that a "fair" curriculum is when everyone is learning in the same way [9] because "one size fits all".

The framework of the Universal Design allows a designer to take into consideration students' diversity providing them with various opportunities of using their strengths to cover the material. Namely, the *learner variability* idea means that due to their differences all students can have different challenges caused by discreet learning difficulties, disabilities or other reasons due to diverse social, genetic, professional and other backgrounds. As enabling them to act effectively at a workplace is definitely more important than to make sure that they have accomplished a set of standard timed activities, it is worth getting to know their

preferences and special educational needs and to give them voice and choice by means of the multitude of material presentation, activity and learning outcomes variants. It is attainable by means of engaging a virtual learning environment of a subject. To make curriculum accessible academics have to ask themselves, "Is the curriculum designed to optimize learning for all students?"

The second framework premise states that *all students can become expert learners*. According to the definition by A. Meyer, D. H. Rose and D. Gordon [9] the process of mastering knowledge is described as becoming an expert learner. The main features of the latter are being:

- purposeful and motivated;
- resourceful and knowledgeable;
- strategic and goal directed [9].

To raise the accessibility of a curriculum by means of the Universal Design for Learning 3 correspondent recommendations can be followed:

1. Consider how a curriculum can provide learners with options to be engaged in what they are learning.

2. Find out how to provide learners with multiple means of representation to foster deeper understanding of concepts.

3. Find ways in which curriculum can provide learners with options to act on and show what they know [9].

The suggested recommendations illustrate the basic principles of using the Universal Design for Learning in curriculum development. The 1st one can be implemented by means of survey, interview and observation methods. The outcomes can reveal students' interests and motives in learning that can be used to adjust content, methods and means of learning. The 2nd one leads to giving students various opportunities to learn the subject (menus of activities for classwork and home task, different modes of content presentation – text, audio-, video-, illustrative materials, possibility to develop competences in the class or independently having access to all assignments and content etc.). The 3rd one means that students are able to present

materials choosing from a number of options (orally in the class, using recorded oral presentation, in writing etc.).

The Universal Design for Learning is an approach which taken systematically can significantly improve students' performance and reduce difficulties, give them a possibility to use their strengths, learning preferences and styles to develop personally and professionally.

LIST OF REFERENCES

1. Абросімова І. Д. Інклюзивний дизайн та його використання. Стан і перспективи розвитку хімічної, харчової та парфумерно-косметичної галузей промисловості. Тези доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції (5-6 червня 2019, м. Херсон). Херсон, 2019. С. 19-20.
2. Байда Л. Як застосовувати в школах універсальний дизайн, стандарти доступності й розумне пристосування. НУШ. URL: https://nus.org.ua/articles/yak-zastosovuvaty-v-shkolah-universalnyj-dyzajn-standarty-dostupnosti-j-rozumne-prystosuvannya/ (дата звернення: 28.01.2024).
3. Безбар'єрна грамотність. Дія. Освіта. URL: https://osvita.diia.gov.ua/courses/barrier-free-literacy (дата звернення: 14.01.2024).
4. Васюнік-Кулієва М. Універсальний дизайн в освіті. Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти. URL: https://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?p=2414 (дата звернення: 03.01.2024) (дата звернення: 28.01.2024).
5. Закон України "Про освіту". Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 31.01.2024).
6. Свій, зручний для всіх. Універсальний дизайн. URL: https://ud.org.ua/ (дата звернення: 16.01.2024).

7. Accessibility. Cambridge dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/accessibility (дата звернення: 01.02.2024).
8. Hartmann E. Universal Design for Learning (UDL) and Learners with Severe Support Needs. *International Journal of Whole Schooling*. 2015, 11(1). P. 54-67.
9. Meyer A., Rose D.H., Gordon D. Universal design for learning: Theory and practice. Wakefield MA: CAST. 2014.
10. Modification and adaptation of educational programs for children with SEN. Briolight. URL: https://briolight.com/en/modification-and-adaptation-of-educational-programs-for-children-with-sen/ (дата звернення: 01.02.2024).
11. The Convention on the Rights of Persons with Disabilities. European Disability Forum. URL: https://www.edf-feph.org/un-crpd/ (дата звернення: 20.01.2024).
12. What is Universal Design for Learning? Universal Design for Learning (UDL). URL: https://www.teaching.unsw.edu.au/universal-design-learning-udl (дата звернення: 20.01.2024).

Електронне видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

2024