

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН
У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Матеріали XII Регіональної
науково-практичної конференції,
7 грудня 2023 року,
м. Кам'янець-Подільський**

Електронне видання

Кам'янець-Подільський
2023

УДК 37.016:81(063)
ББК 74я431
М54

*Рекомендувала вчена рада Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 14 від 26.12.2023 р.)*

Редакційна колегія:

- І. В. Мельник**, кандидат філологічних наук, доцент
(відповідальний редактор);
О. Г. Шаповал, кандидат філологічних наук, доцент
(відповідальний секретар);
А. О. Хоптяр, кандидат філологічних наук, доцент;
Н. М. Сліпачук, кандидат філологічних наук, доцент;
А. А. Марчишина, доктор філологічних наук, професор;
Т. В. Калинюк, кандидат педагогічних наук, доцент;
Н. О. Стахнюк, кандидат філологічних наук, доцент;
А. О. Трофименко, кандидат педагогічних наук, доцент.

**Методика навчання філологічних дисциплін у закладах
М54 загальної середньої та вищої освіти:** матеріали XII Регіональної науково-практичної конференції, 7 грудня 2023 року, м. Кам'янець-Подільський [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 112 с.

Електронна версія збірника доступна за покликанням:

URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmloi/handle/123456789/7707>

Збірник наукових праць містить матеріали XII Регіональної науково-практичної конференції «Методика навчання філологічних дисциплін у закладах загальної середньої та вищої освіти», яка відбулася 7 грудня 2023 року в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Доповіді учасників відображають різноаспектні дослідження та результати власного досвіду з проблем методики навчання філологічних дисциплін.

Тексти публікацій подаються в авторському редагуванні.

УДК 37.016:81(063)
ББК 74я431

© **К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2023**
© **Автори статей, 2023**

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

Хоптяр Алла Олександрівна – декан факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Шаповал Ольга Григорівна – заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Галайбіда Оксана Василівна – голова ради з науково-методичної роботи і забезпечення якості вищої освіти факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Марчишина Алла Анатоліївна – завідувач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Стахнюк Наталія Олександрівна – завідувач кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Калинюк Тетяна Василівна – завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Сліпачук Наталія Миколаївна – в.о. завідувача кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Трофименко Анастасія Олександрівна – завідувач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Мельник Ірина Валеріївна – доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ

7 грудня

14.00 – 14.30 – відкриття конференції

15.00 – 17.00 – секційні засідання

17.00 – 17.30 – заключне засідання

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ

Секція 1

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ КОНТЕНТІ

Керівник: Галайбіда О.В., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови

Галайбіда О.В., Руданець М.В. Approaches in English grammar learning and teaching

Іваненко Н.О., Марчишина А.М. Humanism and empathy in teaching and learning

Казимір І.С., Боль К.В. Скафолдинг в контексті предметного інтегрованого навчання

Литвинюк О.М., Пуюл І.А. Tools to support students in emergencies

Марчишина А.А. Teaching Public Speaking

Матковська М.В. Особливості інтеграції дистанційних технологій у навчання

Мельник І.В., Крупська І.М. Advantages of the lexical approach to the English language teaching

Мітроусова Т.В. Access to the language through teaching pronunciation

Никитюк С.І. Ефективність відео на сучасних уроках англійської мови у 5-6 класах

Репчук О.К. Цифровізація освіти як ключова концепція НУШ

Сторчова Т.В. Нова українська школа у контексті методики навчання англійської мови

Фрасинюк Н.І. Interactive teaching methods as a successful key to increasing motivation

Шайнюк М.С. Технологія Flipped Classroom у навчанні англійської мови здобувачів закладів загальної середньої освіти

Секція 2

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Керівник: Свідер І.А., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови

Кришталюк Г.А. Cognitive translatology

Пацерковська Д.О. Документальна проза та особливості її перекладу

Свідер І.А. Особливості перекладу кінодискурсу

Сліпачук Н. М. Власні імена у серіалі "Wednesday": особливості перекладу

Секція 3

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Керівник: Калинюк Т.В., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови

Аносова К.Л., Боднарчук Т.В. Можливості застосування технології «Перевернуте навчання» у сучасній школі

Братиця Г.Г., Ліпман О.В. Textproduktion im DaF-Unterricht: Übungen und Aufgaben für die Entwicklung der Schreibkompetenz

Добринчук О.О., Шевченко Г.В. Інтернет-оголошення про знайомство як засіб удосконалення навичок письма старшокласників на уроці німецької мови

Калинюк Т.В., Марчук В.О. Ненудне вивчення іноземної мови: можливості використання інтернет-мемів

Калинюк Т.В., Предиткевич В.І. Автентична німецькомовна література як засіб формування іншомовної компетентності у читанні

Калинюк Т.В., Козерацька М.Є. Технологія подкастингу на уроці іноземної мови

Секція 4

ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Керівник: Трофименко А.О., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов

Городиська О.М. Професійно орієнтована іноземна мова для майбутніх фахівців у галузі історії: особливості викладання

Крук А.А. The use of critical thinking technology in the formation of students' communicative competence in English classes

Павлик В.Л. Особливості формування соціокультурної компетентності молодших школярів

Степанчук І.І. Використання інтерактивних технологій як ефективний засіб розвитку критичного мислення молодших школярів

Ткачук А.В. Особливості використання методів інтерактивного навчання для формування комунікативної компетентності молодших школярів

Трофименко А.О. Використання проблемних ситуацій як ефективна стратегія співпраці при вивченні ESP

Секція 5

ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ

Керівник: Білоусова Т.П., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства

Білоусова Т.П., Нетеча Є.О. Досвід викладання дисципліни «Сучасна риторика та спічрайтинг»

Дворницька Н.І. Специфіка застосування порівняльно-історичного методу в процесі вивчення іноземних мов

Ринда В.В. Позааудиторна робота як складова вивчення польської мови у вищих навчальних закладах

Стахнюк Н.О. Можливості використання інтернет-мемів на заняттях польської мови

Секція 6

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Керівник: Шаповал О.Г., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури

Голубішко І.Ю. Шкільний кабінет – засіб підготовки для проведення уроків різних типів

Кеба О.В. Інтермедіальність у системі вивчення новітньої зарубіжної літератури

Норкус Л.Ю. Інноваційні технології на уроках літератури як спосіб розвитку творчих здібностей школярів

Шаповал О.Г. Практична підготовка майбутніх вчителів зарубіжної літератури в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка

СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

Аносова Катерина Леонідівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Білоусова Тетяна Павлівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Боднарчук Тетяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Боль Катерина Володимирівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Братиця Ганна Георгіївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Галайбіда Оксана Василівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Голубішко Ірина Юріївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Городиська Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Дворницька Наталія Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Добринчук Ольга Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Іваненко Наталія Олексіївна, заступник директора з навчальної роботи Кам'янець-Подільського ліцею № 3

Казимір Ірина Сергіївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Калинюк Тетяна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Кеба Олександр Володимирович, доктор філологічних наук, професор кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Кришталюк Ганна Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Крук Аліна Анатоліївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Крупська Ірина Миколаївна, вчитель англійської мови Волочиського ліцею № 1, вчитель вищої категорії

Литвинюк Оксана Миколаївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Ліпман Ольга Вікторівна, вчитель німецької мови Кам'янець-Подільського ліцею «Славутинка» Хмельницької обласної ради, вчитель методист

Марчишина Алла Анатоліївна, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Марчишина Алла Миколаївна, заступник директора з виховної роботи Кам'янець-Подільського ліцею № 3

Марчук Віта Олександрівна, вчитель німецької мови, заступник директора з навчально-виховної роботи Вашковецького ліцею, Дністровського району, Чернівецької області

Матковська Марія Василівна, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Мельник Ірина Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Мітроусова Тетяна Валеріївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Нетеча Єлизавета Олександрівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Никитюк Світлана Іванівна, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Норкус Людмила Юріївна, вчитель зарубіжної літератури, методист Кам'янець-Подільської спеціальної школи Хмельницької обласної ради

Павлик Валентина Леонідівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Пацерковська Дар'я Олександрівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Чорноморського національного університету імені Петра Могили

Предиткевич Вікторія Іванівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Пуял Інна Антонівна, вчитель англійської мови Кам'янець-Подільського ліцею № 9 імені А.М. Трояна, вчитель вищої категорії

Репчук Олександра Костянтинівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Ринда Вікторія Володимирівна, асистент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Руданець Марія Василівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Свідер Ірина Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Сліпачук Наталія Миколаївна, кандидат філологічних наук, в.о. завідувача кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Стахнюк Наталія Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Степанчук Ірина Ігорівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Сторчова Тетяна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Ткачук Анастасія Віталіївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Трофименко Анастасія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Фрасинюк Наталія Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Шайнюк Максим Сергійович, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Шаповал Ольга Григорівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Шевченко Ганна В'ячеславівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТЬОМУ КОНТЕНТІ

O. Halaibida, M. Rudanets

APPROACHES IN ENGLISH GRAMMAR LEARNING AND TEACHING

Teaching Grammar has always been one of the key aspects of foreign language acquisition. Scholars (R.Ellis, Z.Huang, H.Nassaji & Fortos, S.Thornby and others) distinguish two approaches for teaching grammar: inductive and deductive.

The aim of our research is to explore the fundamental principles of inductive and deductive approaches and examine their applications in the context of grammar teaching and learning.

Deductive and inductive teaching methods each come with their advantages and drawbacks. The choice between these approaches can be influenced by various factors, including the characteristics of the language under instruction and the preferences of both the teachers and the learners.

According to Thornby, deductive approach starts with the presentation of a rule and is followed by examples in which the rule is applied [4, p.29]. The possible disadvantages of this approach:

- Starting the lesson with a grammar presentation may be off-putting for some students, especially younger ones. They may not have sufficient grammar terminology or they may not be able to understand the concepts involved.
- Grammar explanation encourages a teacher-fronted classroom; teacher explanation is often at the expense of student involvement and interaction.
- Explanation is seldom as memorable as other forms of presentation, such as demonstration.
- Such an approach encourages the belief that learning a language is simply a case of knowing the rules [4, p.30].

The advantages of a deductive approach are:

- It gets straight to the point, and can therefore be time-saving. Many rules – especially rules of form – can be more simply and

quickly explained than elicited from examples. This will allow more time for practice and application.

- It respects the intelligence and maturity of many – especially adult-students, and acknowledges the role of cognitive processes in language acquisition.
- It confirms many students' expectations about classroom learning, particularly for those learners who have an analytical learning style.
- It allows the teacher to deal with language points as they come up, rather than having to anticipate them and prepare for them in advance [4, p.30].

According to Michael J. Prince and Richard M. Felder, inductive teaching and learning serve as an umbrella term encompassing various instructional techniques such as inquiry learning, problem-based learning, project-based learning, case-based teaching, discovery learning, and just-in-time teaching. While these methods fall under the umbrella of inductive approaches, they share common features, including their learner-centered nature. This implies that they place greater responsibility on students for their own learning compared to the traditional lecture-based deductive approach [5, p.2].

The inductive approach offers numerous benefits. Firstly, students exhibit increased activity and enthusiasm as they take on the task of discovering rules independently. Secondly, as it is a learner-centered method, it encourages active engagement through conversations and peer discussions. Thirdly, students understand grammar structures freely, constructing their knowledge themselves, and grasping grammar patterns autonomously on the basis of their own experience [4, p.54].

Nevertheless, inductive learning tends to require more time and energy, placing greater demands on both the teacher and the learner. There's also a danger for learners to draw incorrect inferences or formulate incomplete rules during the process. Additionally, the inductive approach might be frustrating for learners whose preferred learning style or past experiences align more with a teacher-centered and deductive approach [4, p.55].

In conclusion, traditional ways of teaching English grammar may not work as well today due to changes like digital technology. Students nowadays prefer more hands-on learning. While inductive approach offers learner-centered benefits and a deeper understanding of language, a balanced combination of both inductive and deductive methods emerges as a more effective strategy. Thus, many Ukrainian and foreign methodologists insist on the theory that the combination of inductive and deductive, traditional and cutting-edge ways of teaching are the most effective. The adaptability of teaching approaches is essential in catering diverse learning styles and optimizing the language learning experience.

References

1. Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching Grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), Pp. 83-107.
2. Huang, Z. (2005). Grammar Teaching as Product or as Process? *Sino-US English Teaching*, 2(11), 27-31.
3. Nassaji, H. & Fortos, S. (2011). Teaching grammar in second language classroom: Integrating form-focused instruction in communicative context. New York: Routledge.
4. Thornbury, S. (1999). How to teach grammar. Harlow, Essex: Longman.
5. Prince, Michael & Felder, Richard. (2006). The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. *Journal of College Science Teaching*. 36 (5). Pp. 14-20.

Н. О. Іваненко, А. М. Марчишина

HUMANISM AND EMPATHY IN TEACHING AND LEARNING

The humanistic approach in education first attracted attention half a century ago. Much more recent developments in social media and technology are taking foreign-language education in new directions. What can be added to humanistic teaching in classroom is what is called “a further dimension: the capacity to use our thinking in a positive and useful manner [1, p.240].

As far as learning is an active process aiming at obtaining new knowledge it is obvious that its result depends upon various factors enhancing or weakening this process. These may be called accompanying circumstances responsible for the person’s acquisition of knowledge. Environmental, cognitive, and emotional influences, along with prior experiences, play a vital role in comprehending, acquiring, and retaining skills or knowledge. Motivation plays an important role in enabling the process of learning and is said to be the driving force where activity is started and sustained to achieve a target [3].

All contemporary theories include a concept related to beliefs about *competence*. Expectance of success on the part of a teacher from instructing a pupil or explaining the learning complexities finally make a pupil answer the question, “Can I do it?” And it is the teacher’s great responsibility to say. “Yes, you can.” The teacher’s expectancy of success should not hinder pupils’ perception of the presented learning material. Pupils have to be confident they are not only required to memorize new facts and their interpretation but perceive the material, which is logically selected and patiently explained.

Besides, a teacher is expected to understand that the learners need to be supported in their desire to express “themselves” in opinions and judgements, in their freedom to communicate their own

ideas and be responsible, not punished or scorned, for making them public. It is the teacher's duty to create the appropriate environment for the pupils to feel free in asking and answering, being original and non-conforming. Bozkurt and Ozden [2] carried out a study regarding the relationship between empathetic classroom environment and the students' success. The results indicated that it was the empathetic behavior of the teachers, rather than their academic competencies, which had influenced self-report pupils' success.

This benevolent mission of ensuring confidence is hardly possible without the teacher's cooperation with the pupils' parents. These two parties should go hand in hand in their convincing the pupils of not only being diligent learners but to acquire a good command of a foreign language as a necessary and undoubted requirement of a successful career or just element of well-being in future.

Whether we teach English in the classroom or in the cyberspace, we must continually encourage our pupils to use the language they learn with enthusiasm and in a meaningful way. According to proponents of humanism in education, as pupils travel along the path toward self-actualization, they will become better language learners if they possess the right amount of self-esteem and have the confidence to speak up and speak out when given the opportunity to do so. As S. B. Simon writes. "From knowing yourself, your behaviours and your patterns – a new confidence, an internal security, and a sense of potency will emerge that is life-giving [4, p. 101-102]. The confidence and security that emerge from allowing others to know them as well as they know themselves will make the pupils more effective learners of any foreign language, including English.

References

1. Arnold J. Towards more humanistic English teaching. *ELT Journal*. 1998. Issue 52 (3). P. 235–242.
2. Bozkurt T., Ozden M. S. The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010. Issue 5 (2). P. 231–234.
3. Cook D. A, Artino A. R. Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*. 2016. Issue 50 (10). P. 997–1014.
4. Simon S. B. In search of values: 31 strategies for finding out what really matters most to you. New York: Warner Books, 1993.

СКАФОЛДИНГ В КОНТЕКСТІ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Термін “*scaffolding*” дослівно з англійської мови перекладається як процес рихтування у будівництві. Утім, метафоричний зміст зустрічається натепер і в методиці викладання іноземної мови, позначаючи насамперед певні методи та прийоми, які орієнтуються на підтримку учнів у навчальному процесі іноземної мови. Дослідник Бенсон вважає, що скафолдинг це – лакуна, яка знаходиться у маргінальній позиції між тим, що учні вже знають та невідомим. Основна мета вчителя це – не блокування, а саме сприяння активізації цього процесу [1].

Явище “скафолдингу” передбачає певні кроки, які здійснюються вчителями для підтримки учнів, щоби останні могли зрозуміти новий зміст і розвинути нові навички. Так, учні можуть послуговуватись “новим навчанням” в різних контекстах без підтримки так званих “каркасів”.

Для виконання завдань на аудіювання, говоріння, читання та письма з усіх предметів навчального плану можна використувати так звані “каркаси”, які допомагають учням формувати ідеї та вивчати мову. Деякі учні потребують більшої підтримки, ніж інші. Почасти, учні виявляють те, що потребують підтримки в одному чи двох навчальних предметах, але не в інших. Наприклад, деяким учням може знадобитися більше допомоги для уроків історії та географії, але менше для математики та природничих наук. Іншим може знадобитися більше підтримки в наукових предметах і менше в IT [2, с.69].

На сьогодні існує чимало усіляких способів, якими вчителі можуть послуговуватись задля досягнення успіху під час виконання тих чи тих завдань. Вважаємо, що явище “скафолдингу” є важливим етапом для отримання потрібного результату при виконанні тих чи тих завдань. Наведемо види скафолдингу в умовах предметно-мовного інтегрованого навчання:

- створення інтересу;
- поділ завдань на невеликі кроки;
- використання візуальних елементів, схем, графіків;
- демонстраційні завдання;
- використання глосаріїв, рамок, карток із підказками, стіннівок;
- використання шаблонних текстів для використання мови;
- вербалізація процесів мислення;
- організація зворотного зв'язку [2, с.69].

Нам слід допомогти учням досягти наступного кроку в розумінні змісту предмета, перш ніж вони зможуть працювати само-

стійно. Потрібні додаткові “підйоми”, коли учням доводиться розуміти предмети, які є новими та незнайомими. Наведемо приклад застосування методу скафолдингу через концептуальні або асоціативні карти (*concept maps, mind mapping*) [3].

Щоб продемонструвати своє розуміння нової теми, вчителі можуть запропонувати учням створити асоціативну карту як візуальне представлення цієї теми. Наприклад, якщо учні щойно дізналися про пінгвінів в Арктиці, вони починають зображувати діаграму із словом “пінгвін” у центрі, а потім зробити “гілки” від цієї центральної теми, які ведуть до характеристик пінгвіна, включно з тим, чим він харчується та місце його проживання.

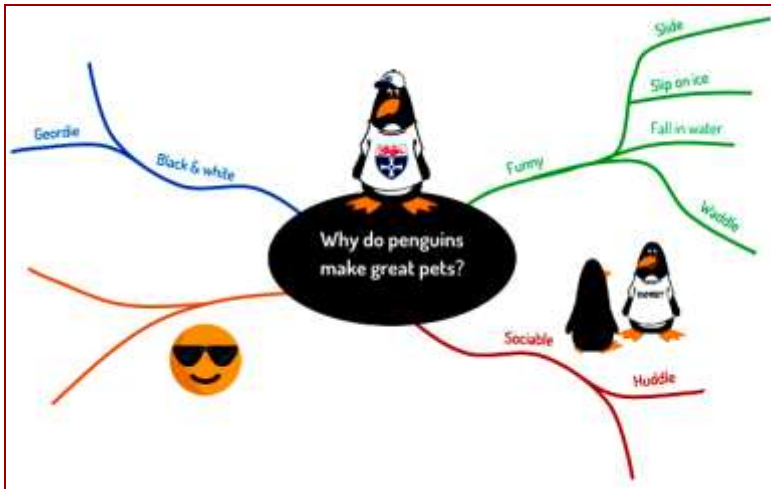


Рис. 1. Mind Mapping

У концептуальній карті учням пропонується взяти все, що вони знають про тему – наприклад, про Арктику – і з’єднати всі асоціативні концепції, які вони знають про цю тему. Концептуальна карта Арктики може пов’язувати пінгвінів з елементами ландшафту та клімату, іншими тваринами та впливом людей на їх середовище існування. Окрім залучення географічних відомостей, характеристики пінгвінів активізуватиме вивчення нової лексики на позначення тих чи тих рис характеру.

Відсутність залученості є наслідком того, що учні не розуміють мети шкільної роботи або очікуваного кінцевого результату певного уроку чи завдання. Показувати та пояснювати учням, що вони мають створити або досягти, не дає їм відповідей. Навпаки, представлення учням плану уможливить допомогти їм взяти на себе відповідальність за навчальний процес і, відповідно, за готовий продукт – їхні нові знання.

Список використаних джерел

1. Benson, P., Voller, P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman. 1997. 270 p.
2. Bentley K. *The TKT (Teaching Knowledge Test) Course CLIL Module*. Cambridge University Press, 2010. 127 p.
3. Study Skills for Sixth Form at Newcastle University. URL: <https://sixthformstudyskills.ncl.ac.uk/academic-writing/notetaking/mind-maps/> (дата звернення: 25.11.2023).

O. M. Lytovniuk, I. A. Puiul

TOOLS TO SUPPORT STUDENTS IN EMERGENCIES

There are many emergencies that are affecting the health and well-being of teachers and students around the world. In the English language classroom, there are many challenges that teachers must face. Students may come to class without having food to eat or a safe place to live. They may be new to their classroom, their school, their community, and their country.

It is known that living in a crisis situation can harm our physical health and mental health. A crisis is often thought to bring a lack of resources, like food, shelter, electricity, and access to the internet. Stress can impact families in many ways and that children feel that stress, too. We know that in times of crisis, it is harder to think, pay attention, and learn. And finally, we know that school provides an important routine that gives students a sense of normalcy, belonging and safety. Often when crises happen, schools must close or schooling must shift from in-person to remote instruction. Having a plan for how to transition from in-person to remote learning makes that change easier for teachers, students, and their families.

While there are many things for teachers in emergencies to know, here are three key facts according to the experts from around the world:

Students need routines, structure, and predictability to feel safe and to plan for the future. School is the first way that we can provide that routine for children. Even if school is not in person or if school is closed for a while, children need to know that their teachers still care about their learning and are there for them.

1. Relationships, socialization, and a sense of belonging are some of the most important things school can provide. Students need opportunities to talk and learn with their friends and teachers in order to develop, to feel safe, and to have hope for the future.

2. Students need an understanding of what is happening around them. Teachers should not pretend that everything is normal

if it is not. Students who know a little bit, in general and age-appropriate words, about what is happening are better able to learn, manage the uncertainty around them, and plan for their futures.

Student well-being is very important. According to McKinney and Keenan, students in emergencies “benefit from being engaged in learning activities through community approaches with an emphasis on well-being.” [6] In crisis settings, teachers must make safe spaces for students to process the changing reality of our world. The classroom is not just a place to learn and take tests but a place that must first allow students to step away from their lived realities, reflect and readjust.

Making time and space for students’ to talk during the day or before or after school is a critical part of socio-emotional support in education. This could mean after school teaching time or study hall. Not only does this provide a safe space for students to be after school, but it also offers educational support and a time for students to talk with a teacher about any stress they are experiencing. In the virtual classroom, teachers can let students know the hours during the week when they will be on video call, email, or other messaging apps and available to talk.

There are many ways to make student-friendly spaces, whether using online platforms or in-person classrooms. Mental health experts agree: it is very important to have these resources supporting student mental health more widely available in schools [8].

In many countries, mental health practices are often not widely accepted. Experts suggest that teachers need to examine cultural perceptions of mental health in their context [1]. Students can often help teachers with this, and they can share what they think is socially acceptable. If teachers have a basis of trust, they can ask students for their input and suggestions about what approaches to use for positive stress management. Visualizations can prepare students for language learning and also calm the part of the brain related to fight or flight, allowing students to feel safe. When this part of the brain is calm, it allows for other parts of the brain to respond thoughtfully and logically [7]. So, by addressing the socio-emotional needs of learners, teachers help students to de-stress and focus.

Student learning must focus on both academics and students’ social and emotional needs. As mentioned earlier, visualizations connect well with language-learning models. Teachers can include visualizations for different English levels. For example, for advanced English learners, the teacher can ask students to imagine a place where they feel safe. The teacher should then encourage them to explore the imagined place through their five senses. Creating visualizations can also calm and support a student during lessons and classroom activities. Teachers then discuss how students can use these calming activities beyond the classroom, at home or in their communities.

Teachers are often the first to help students in an emergency. Psychology experts say teachers must be ready for an increase of stress and depression during or after a crisis through training in psychological first aid. There are classes available online teachers might take. Teachers are not mental health experts [3]. Depending on where in the world teachers are, further psychological/mental health help may be limited. Teachers should know the available mental health supports in their area. Administrators and teachers can also work with other local experts to identify supports in the students' community.

Teachers are resilient people. They have great stress that few other jobs have: long hours, a large workload, and the responsibility of supporting students. Teacher training does not usually address such issues. Secondary trauma, compassion fatigue, and burnout are very much realities for teachers. If teachers do not care for their own health, we are unable to care for others [3].

The strategies and tools described in this article may help teach in difficult times. The ways to support students will look different for each teacher. Teachers must continually learn how to support students beyond teaching academics. They must also teach socio-emotional wellness for all students. If educators are able to do this effectively, students will hopefully be more resilient and ready to build a society that reflects their own good health.

References

1. Altinyelken, H. K., L. Hoek, and L. Jiang. (2020). Improving the psychosocial wellbeing of international students: The relevance of mindfulness. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48 (4): 524-536. URL: <https://doi.org/10.1080/0306988.5.2019.1600189> (дата звернення 10.11.2023).
2. Desrochers, J. E. (2014). The best mental health programs start with all students. *Phi Delta Kappan*, 96 (4): 34-39.
3. Everly Jr., G. S., J. M. Lating. (2017). *The Johns Hopkins guide to psychological first aid*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
4. Heltne, U. M., R. Dybdahl, S. Elkhalfa, and A. Breidlid. (2020). Psychosocial support and emergency education: An explorative study of perceptions among adult stakeholders in Sudan and South Sudan. *Sustainability*, 12 (4): 1-19. URL: <https://doi.org/10.3390/su12041410> (дата звернення 10.11.2023).
5. Hugo, V. (2008). *Les Misérables*. Retold by C. Rice. Translated by N. Denry. Essex, UK: Pearson Education. (Orig. pub. 1862.)
6. McKinney, R., and C. Keenan. (2017). *Learning & well-being in emergencies: A three-pronged approach to improving refugee education*. Fairfield, CT: Save the Children. London, 34 p.
7. Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. New York: Norton.

8. Repie, M. S. (2005). A school mental health issues survey from the perspective of regular and special education teachers, school counselors, and school psychologists. *Education and Treatment of Children*, 28 (3): 279-298.
9. World Health Organization. (2020). Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents: Helping adolescents thrive. Geneva: World Health Organization. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/336864> (дата звернення 12.11.2023).

A. A. Marchyshyna

TEACHING PUBLIC SPEAKING TO UNIVERSITY STUDENTS

Any teacher of language would remember to his last days that he/she has to teach listening, speaking, reading, and writing. These skills are to be instructed separately. But the skill of speaking in public requires a bit more different approach and some more attention on the part of a teacher. So, what is the difference in teaching speaking and teaching public speaking? Let's consider some tips necessary which should be delivered to students in the process of acquiring the proper skills.

Firstly, public speakers must articulate utterances clearly and distinctly. Unclear speech reduces attention and shadows even most extraordinary information presented by the speaker. Monotonous speaker will not excite but lull the audience. Is it the objective of a public speech? Hardly.

Secondly, hesitation fillers do not add value to any public speech. Words "well," "like," "so," "okay" or other examples like "um," "er," and "ah" express uncertainty, anxiety, reduce fluidity and disengage the audience to perceive the speech. Teach your students to eliminate filler words and simply replace them with silence. It has a powerful effect, no wonder it is commonly employed in drama. Silence is not necessarily a bad thing, in fact, small pauses of silence help listeners reflect on what has been said.

Thirdly, staying on topic helps to concentrate the audience's attention and remain involved. Going in the wrong direction will make the information chaotic which will create confusion, leading to the listeners not being interested. Having knowledge on the topic verbalizes experience and confidence. Have you ever met the audience that does not like confident speakers? Hardly.

Fourthly, public speech should be logically structured. It is even better if it is illustrated or exemplified. Here, visual support is of great help. It should accompany the articulated topics, supply mate-

rial for imagining what the speech is about, make it more multifaceted and dimensional.

Fifthly, smile. It helps to express warmth and connection. The audience is likely to smile back, so the smile will be shared. Psychologists believe that the concept of the smile has been endowed with immense power in ensuring the effectiveness of communication [1, p.1007].

Now, the strategies. Teaching public speaking is realized in various ways, by applying different methods and approaches. One way to teach public speaking is to have the students give short presentations in front of the class. This can be done on a variety of topics, and the students can be given feedback on their delivery. Another way is to have the students participate in debates. This will help them learn how to structure an argument and deliver their points in a clear and concise manner.

Methodology of teaching public speaking comprises a rich inventory of instruments including group work, role-playing, visual aids, rehearsals etc. Students are advised to do some preparatory work: to write down ideas, thoughts before speaking, to research and prepare in advance, to look for interesting tips which can attract the potential audience. Teach your students not to be afraid to make mistakes, let them enjoy what they are doing.

The last but not the least. While we are well aware of verbal messages, non-verbal communication usually takes place unconsciously. If the listener accepts only the verbal component and does not take into consideration the non-verbal one, a misunderstanding can arise [2, p. 385]. Beside facial expression (a smile mentioned before, add some emotions, too), eye contact is also very important in public speaking. Every listener should feel that the message is directed at him/her. If possible, instruct the students to employ gestures connected to speech (indicating what is expressed).

Effective communication is vital in all aspects of life, and mastering both public speaking and active listening will help students improve their overall communication skills. Teaching public speaking to students can help them in many aspects of their lives, from school presentations to job interviews.

References

1. Daniel John K. J. The Impact of Smile on Human Interactions: A Psychological Perspective. *The International Journal of Indian Psychology*. Vol. 7 (1). P. 1004–1009.
2. Petek T. Criteria for public speech planning: characteristics of language learning. *Linguistica*. 2012. Issue 52 (1). P. 381–392.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ

Інтеграція дистанційних технологій у навчання є перспективною моделлю організації навчального процесу для досягнення певних цілей. Слідом за Т.І. Коваль та Н.В. Майер ми виділяємо наступні види дистанційних технологій, які широко впроваджуються в освітній процес: кейс-технології, Інтернет-технології й ТВ-технології [1; 2]. Кожному виду дистанційних технологій навчання має відповідати конкретне місце в освітньому процесі.

На сьогоднішній день все більше і більше зростає інтерес до поєднання традиційного аудиторного навчання з використанням дистанційних технологій для досягнення певної мети (поглиблене вивчення дисципліни, додаткові завдання, самостійна позааудиторна робота, дискусії та обговорення на форумі (Ю.А. Коваленко, Т.І. Коваль, Н.В. Майер, О.О. Москалець, П.І. Сердюков, О.Б. Тарнапольський тощо).

Вважаємо, що поєднання Інтернет-технології та кейс-технології, які моделюють навчальну діяльність як студентів, так і учнів загальноосвітніх шкіл I-III ступенів, уможливає підвищення ефективності самостійного оволодіння англійською мовою майбутнього вчителя. Основними складовими компетентності при самостійному вивченні філологічних дисциплін є три види компетенцій, а саме: мовна компетенція, мовленнєва компетенція та соціокультурна компетенція.

Мовна (лінгвістична) компетенція передбачає знання системи мови й правил її функціонування при іншомовній комунікації. Мовна компетенція також є інтегративною і включає цілий ряд компетенцій: лексичну, граматичну, фонологічну й орфографічну. Мовленнєва компетенція визначає здатність сприймати й породжувати іншомовні тексти згідно з поставленим чи виниклим комунікативним завданням. Як бачимо, при різноманітності компонентів, що виокремлюються у складі професійної компетентності вчителя англійської мови, провідною залишається комунікативна компетенція, яка, на наш погляд, тісно пов'язана з усіма іншими компонентами професійної компетентності.

Отже, використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях із дисциплін філологічного циклу сприятиме формуванню інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови, розвитку їхнього творчого потенціалу, комунікативних умінь, пізнавальної активності. Інтенсивний розвиток технологій дистанційного навчання в найближчому майбутньому відкриє нові можливості для отримання інформації, перетворення її в знання і користування отриманих знань із практики. Дистанцій-

не навчання – це індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

У ході нашого дослідження ми визначили інтеграцію дистанційної кейс-технології у процес самостійного оволодіння учнями та студентами англомовною комунікацією, створеною на основі навчальної платформи Moodle. Інтенсивний розвиток технологій дистанційного навчання в найближчому майбутньому відкриє нові можливості для отримання інформації, перетворення її в знання і використання отриманих знань на практиці.

Список використаних джерел

1. Коваль Т.І., Майер Н.В. Використання дистанційних технологій у процесі самостійного оволодіння студентами франкомовним діловим писемним спілкуванням. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наук. праць. Київ: Університет «Україна», 2019. С. 131–139.
2. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іноземної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ: «ІНКОС», 2006. 248 с.

I. Melnyk, I. Krupska

ADVANTAGES OF THE LEXICAL APPROACH TO THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Lexically based language teaching is a methodology that prioritizes the teaching and learning of language through meaningful chunks or lexical units – words that usually go together and are commonly found next to each other in the language, rather than focusing solely on grammar rules or isolated vocabulary words. This approach recognizes the importance of collocations, phrases, and expressions in everyday communication.

The lexical approach to EFL teaching was first introduced in 1993 by Michael Lewis who wrote the book titled “The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward” [1] and put together the conceptual foundations for effective teaching a second language.

At its core, lexically based language teaching emphasizes the significance of how words commonly occur together in phrases or sentences. It aims to equip learners with the tools to comprehend and use these chunks effectively in real-life situations. By teaching language in context and emphasizing natural language patterns, this approach mirrors the way native speakers naturally acquire their language.

One of the key techniques used in lexically based language teaching is 'chunking.' Chunking involves grouping words that frequently appear together or form a cohesive meaning, treating them as a single unit. This technique allows learners to process and remember larger pieces of language, enhancing fluency and comprehension. For instance, teaching phrases like “take care”, “make yourself at home”, “help yourself” or “it's up to you” as whole units rather than separate words.

Furthermore, this methodology acknowledges the dynamic nature of language and the importance of teaching language that is relevant and up-to-date. By incorporating authentic materials such as articles, videos, or dialogues, learners are exposed to the language as it is commonly used in real-world contexts, enabling them to grasp nuances, idiomatic expressions, and cultural references. Authentic material is different from language textbooks or tutorials that are created for language students. Authentic material refers to natural exposure to the language that native speakers encounter every day. It's important to highlight lexical chunks every chance you get. Bring your students' attention to the chunks: highlight or circle them, put them down on the board. Say them repeatedly and ask the class to repeat them as well. Explain to students what they mean. Give other examples when the phrase is correctly used, and let students know when the phrase would not be appropriate. For example, you can point out that even though “fast” and “quick” essentially mean the same, “fast shower” and “quick food” just don't sound correct. Translate lexical chunks from the target language to English and vice versa. To make the phrases come alive for your class, try to give students a sense of what their equivalent expressions are in English. This would open their eyes to the many instances a particular lexical chunk is appropriate.

Lexically based language teaching also promotes learner autonomy and encourages active engagement. Rather than rote memorization of grammar rules or vocabulary lists, learners are encouraged to explore and discover language patterns on their own. They engage in tasks and activities that promote the use of language chunks in meaningful ways, fostering a deeper understanding and retention of language.

The lexical approach speeds up language acquisition. Chunking allows class to cover plenty of information quickly. Instead of your students individually processing every word in a sentence, what every word means and how each one grammatically relates to the word next to it, they're dealing with chunks. Instead of building fluency one word at a time, you're doing it one phrase at a time. The lexical approach is practical and immediately relevant. Instead of learning things about the language that speakers themselves don't even know about, the students learn how to communicate in meaningful terms. When the students find themselves face-to-face with native speakers,

they'll know how to greet them, how to ask them a question and how to tell a story or share personal facts [2].

In conclusion, lexically based language teaching offers a practical and effective approach to language acquisition by emphasizing the learning of language in meaningful chunks and natural contexts. By focusing on relevant language patterns and encouraging active engagement, this methodology equips learners with the tools needed for effective communication in real-life situations.

References:

1. Lewis M. *The Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward*. Heinle cengage. 1st edition. 2002. 200 p.
2. What is the Lexical Approach and How Can You Apply it in Your Classroom? *FluentU*: website. URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator/lexical-approach-to-language-teaching/>

T. Mitrousova

ACCESS TO THE LANGUAGE THROUGH TEACHING PRONUNCIATION

Pronunciation level is the fastest noticeable language aspect among all of them. According to many linguists such as Derwing, Munro or Levis, proficiency in a foreign language can hardly be established when pronunciation is not treated as a sufficient element in the whole language development process.

English pronunciation has always been challenging for non-native speakers of English. Its complexity makes many non-native speakers keep mispronouncing certain English words and sounds and “the only knowledge of English grammar and vocabularies is not sufficient as the importance of being able to lead an intelligible and effective communication plays a great role as well” [3]. This reality strikes the very heart of the English language even if it has established itself as the *Lingua Franca* among the nations. Its universality becomes a question of familiarity of its fundamentals for understandable pronunciation is one of the basic requirements of learners' competence and it is also one of the most important features of language instruction [2].

Up to the 17th century Latin was mainly taught as a school subject with a huge impact on grammar and rhetoric. The goal of the textbooks was to mechanically translate the utterances. Such approach, which later was also widely used for other languages, became known as the Grammar-Translation Method. Grammar and vocabulary were the only components of the language important in

this method, whereas oral work was completely abandoned along with listening and pronunciation practice [4, p. 1-3]. The lack of real communication tasks detruded the Grammar-Translation Method to a secondary priority and in 1886 The International Phonetic Alphabet was established by Sweet, Vietor and Passy, whose aim was to improve foreign language teaching. This phonetic alphabet “made it possible to accurately represent the sounds of any language, because, for the first time, there was a consistent one-to-one relationship between a written symbol and the sound it represented” [1, p.3].

In the early 1900s the Direct Method gained huge popularity. The learner had to listen to particular model sounds, taking rhythm and intonation into account, copying them during intuitive-imitative pronunciation practice. Using realia to explain new vocabulary and talking about real-life situations was the core of the Direct Method. In 1930s two British applied linguists (Palmer and Hornby) basing upon the Reform Movement, improved the Direct Method, patenting the invention of the Oral Method. Their main objective was absolute accuracy in both grammar and pronunciation [4, p. 36]. The linguists played a central role in the development of the Audiolingual Method. The students listened a lot and had to respond quickly, being accurate at the same time. Minimal pairs and drills were the most common devices and the whole oral training helped in improving all language skills. Later, a new method “the Silent Way” made contribution to perpetual pronunciation training thanks to the invention of the Fidel wall charts. The charts “contained all the possible spelling patterns for each sound in the language in which each letter was color coded” uniquely to differentiate the same sounds and properly pronounce them. This method took prosody into account, as it was essential for better understanding and use of the foreign language [6, p.8].

Since 1980s, Communicative Language Teaching has been the most dominant method used in foreign language pronunciation teaching. Development of communicative competence, which is possible while including classroom pronunciation practice and pronunciation learning strategies, provides tools for communication. Pronunciation accuracy acts more as a support factor in terms of communicative approach.

The main reason for teaching pronunciation is definitely raising the willingness to communicate properly and being understood at the same time which for Levis (2005) it is called *intelligibility principle*. Szpyra-Kozłowska [5, p. 4] conforms with this statement, adding that “no matter how good someone’s general command of a foreign language is, if their pronunciation is poor, it might negatively influence the perception of such a person”. Another important reason for teaching pronunciation is that better pronunciation makes a person

a better listener as both listening and pronunciation skills are inter-related. It also improves and raises fluency.

Yet, pronunciation teaching is the most neglected aspect in many EFL settings. Despite being highly important in Communicative Language Teaching nowadays, pronunciation is hardly ever accurate and correct. The most common reason for that is the lack of time for this kind of practice.

One of the difficulties in dealing with English pronunciation in the classroom in English often stems from curriculum requirements that prescribe a native pronunciation model. This raises some questions, starting with, whether there is a necessity to establish a standard for spoken English, even standard varieties of English with multitude of accents or how local teachers have to teach pronunciation based on a native model when they themselves speak with a different accent. There is also the question as to whether having a native accent (e.g. an RP-like British accent) is a prerequisite to being internationally intelligible (that does not take into consideration local English pronunciation features or what the current developments in English pronunciation in other English-speaking contexts are). This generally leads to the teaching of English pronunciation being largely ignored in the classroom.

The system most Ukrainian teachers would have learnt is likely to be based on RP. However, just knowing the vowels and consonants of RP is not enough. Teachers must also know how these sounds are put together and how sounds are realised in different word positions or next to particular sounds. Awareness of how these sounds differ from other native varieties at the segmental and prosodic level will also help teachers understand why different varieties of English sound different. Exposure to different varieties of English, especially regional varieties which students are more likely to encounter in the form of listening tasks, is also useful. This is because such exposure to a particular variety of English is likely to make this variety more intelligible to them. Audio and video material of other varieties of English is easily available on the Internet.

References

1. Celce-Murcia M., Brinton D.M., Goodwin J.M., Griner B. Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide. New York, NY: Cambridge University Press. 2nd ed. 2010. 435 p.
2. Gilakjani Pourhosein. A Study of Factors Affecting EFL Learners' English Pronunciation Learning and the Strategies for Instruction. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2(3). 2012. P. 119-128.
3. Mikulášťiková Jana, Teaching Pronunciation at Secondary Level. Olomouc: Palacy University. 2012. 124 s.
4. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 2nd ed. 2001. 270 p.

5. Szypra-Kozłowska J. Pronunciation in EFL Instruction. A Research-Based Approach. Bristol: Multilingual Matters. 2014. 264 p.
6. Szyszka M. Pronunciation Learning Strategies and Language Anxiety: In Search of an Interplay. Opole University: Springer International Publishing. 2017. 224 p.

С. І. Никитюк

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВІДЕО НА СУЧАСНИХ УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 5-6 КЛАСАХ

Оволодіти комунікативною компетенцією англійською мовою, не перебуваючи в країні мови, що вивчається, справа дуже складна. Тому важливим завданням вчителя є відтворення уявних і реальних ситуацій спілкування на уроці англійської мови, використовуючи для цього різні методи і прийоми роботи, серед яких можна виділити відео.

Метою статті вбачається довести ефективність застосування відео на сучасних уроках англійської мови у 5-6 класах.

Проблемою використання відеотехнологій у навчальному процесі займалися у своїх наукових дослідженнях М. Євстигнєєв, О. Зубченко, С. Ніколаєва, О. Тернопольський, А. Шелест, Т. Шелест, та зарубіжні дослідники – Скот Віндітт, Девід Хардісіті й Девід Істмен.

Відео на уроках використовують для занурення учнів в іншомовне середовище (хоча і штучне), оскільки воно допомагає учням зламати невидимий психологічний бар'єр між адресатом і адресантом.

Під терміном "використання відео" (від лат. Video – дивлюся, бачу) розуміють широкий спектр технологій запису, обробки, передачі, зберігання та відтворення візуального і аудіовізуального матеріалу на моніторах, а також отримання зворотного зв'язку в процесі сприйняття та засвоєння інформації з метою подальшого розвитку в учнів тих чи інших навичок на уроках англійської мови [2].

Специфіка відео полягає в тому, що воно дає можливість поєднати зорові та звукові образи у типових обставинах, запропонувати учням мовленнєву ситуацію, в якій вони за допомогою вчителя можуть опинитися у ролі активних учасників комунікації. Актуальність даного способу навчання полягає в тому, що воно надає ефективного спілкування іноземною мовою, а також сприяє особистісному розвитку учнів, забезпечує зв'язки між роботою в класі та реальним життям, допомагає досягти балансу між оволодінням фактичними знаннями і практичними навичками і вміннями [2].

У сучасній школі використання відеозаписів на уроці є не тільки доречними, а й обов'язковими. Робота з такими матеріалами на уроці урізноманітнює види діяльності учнів в процесі навчання англійської мови; робить урок цікавим для всіх учнів, підвищує рівень мотивації мови, дає можливість працювати з автентичними зразками англійської мови.

Психологи стверджують, що саме використання відеоматеріалів у навчальному процесі значно покращує кінцеві результати і значно більше спонукає учнів до комунікативної діяльності.

Використання відеофільму сприяє розвитку різних сторін психічної діяльності учнів, і передусім, уваги і пам'яті. Під час перегляду в аудиторії виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності [1].

За стилем переданої інформації відеоматеріали, які можна використовувати на уроках англійської мови, можна розділити на такі: художні (мультфільми, різні художні фільми, фрагменти вистав); науково-популярні, публіцистичні (інтерв'ю, документальні та навчальні фільми); інформаційні (реклама, записи новин, телепередач).

Доступними на всіх етапах навчання англійської мови є навчальні відеоматеріали. Вони складаються з невеликих епізодів і мають додатковий дидактичний матеріал. Можна виділити безпосередньо навчальні фільми (direct teaching video) та фільми як додаткове джерело для навчання мови (resource video).

Перевага у 5-6 класах школи надається коротким за тривалістю відеоматеріалів: від 30 секунд до 10 хвилин, при цьому вважається, що 4-5 хвилин демонстрації відео можуть забезпечити напружену роботу групи протягом цілої години. Це зумовлено такою специфічною особливістю відеоматеріалів, як щільність і насиченість інформації. Тому доцільніше використовувати короткий уривок для інтенсивного вивчення, ніж більш тривалий відео епізод – для екстенсивного [2].

Після перегляду відео учням можна запропонувати такі види вправ творчого характеру:

- скласти правдиві та неправдиві твердження та запропонувати команді опонентів визначити їх;
- синхронне озвучування відео учнями класу при вимкненому звукові оригіналу відео;
- синхронне озвучування фрагменту відео власним варіантом тексту при вимкненому звукові оригіналу відео;
- придумати власний варіант кінцівки відео та лише згодом переглянути оригінал;
- скласти хронологію подій сюжету;
- написати статтю до газети про події, що були у відео [3].

Результативність використання відео технологій прослідковується практично на всіх етапах процесу навчання іноземної мови:

для презентації мовного матеріалу в реальному контексті; для закріплення і тренування мовного матеріалу в різноманітних ситуаціях спілкування; для розвитку умінь усно-мовного спілкування; для навчання іншомовної культури і виявлення міжкультурних відмінностей.

Отже, можна зробити висновок, що застосування відео на уроках англійської мови у 5-6 класах надзвичайно ефективно. Для його реалізації існує маса можливостей. Використання відеоматеріалів значно підвищує мотивацію учнів до вивчення іноземної мови, дозволяє в цікавій та незвичайній формі подати навчальний матеріал, полегшити процес сприймання інформації та залучити учнів до активної роботи на уроці, сприяє розвитку навичок говоріння, створює умови для самостійної роботи учнів, розширення їхнього кругозору та набуття соціокультурних компетентностей.

Список використаних джерел

1. Волошинова А.М. Аудіовізуальні технології у стратегіях мовної підготовки школярів. 2006. №5. С. 72-77.
2. Носуль Ю.О. Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01009v61-00a6.docx.html> (дата звернення 26.11.2023).
3. Свириденко І.М., Кравець О.Є. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів середньої школи засобами відеоматеріалів URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/252289> (дата звернення 26.11.2023).

О. К. Репчук

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК КЛЮЧОВА КОНЦЕПЦІЯ НУШ

Освітня система України зазнає кардинальних змін. Це зумовлено низкою факторів, серед яких ключову роль відіграють: 1) зміна освітніх потреб здобувачів загальної середньої освіти; 2) технологічний прогрес та інформаційні зміни; 3) спалах пандемії та воєнні дії, що спричинили перехід на повну або часткову дистанційну форму навчання; 4) європейський вектор розвитку держави.

Зважаючи на виклики сьогодення, Міністерство освіти і науки (МОН) України, змушене реагувати відповідними рішеннями щодо трансформації усіх рівнів освіти.

Усі реформи у сфері освіти спираються на європейський досвід наших партнерів. Відповідно для побудови оновленої освітньої системи використовуються ряд документів європейського зразка, таких як: *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers* [8], *European Framework for the Digital Competence of Educators* [7],

The Digital Education Action Plan (2021-2027). На основі цих документів, формуються відповідні освітні положення України, серед яких варто відзначити: *Закон України про «Повну загальну середню освіту» (правки 2023 року)*, *Концепція цифрової трансформації освіти та науки України*, *Концепція розвитку цифрових компетентностей* [2].

Зважаючи на відповідні закони та положення, сьогодні виділяють наступні пріоритети розвитку освіти в Україні [5]:

- доступна та якісна дошкільна освіта;
- нова українська школа;
- сучасна професійна освіта;
- якісна вища освіта та розвиток освіти дорослих;
- розвиток науки та інновацій.

Основним досягненням українських реформ у сфері освіти, безумовно, є Нова українська школа (НУШ). Тому доцільним буде розглянути саме цей освітній феномен.

НУШ – це шкільна реформа МОН України, яка започаткувалась у 2017-2018 навчальному році, проте лише у тестовому. Зважаючи на позитивну динаміку та успіхи окремих рішень, НУШ була запроваджена на постійній основі для початкової школи (1-4 класи). Однак сьогодні, НУШ досягла вже 6 класу, тому щороку відбуваються зміни в освітніх програмах та навчальних підручниках [3].

Одна із основних особливостей НУШ є 12-річний формат навчання із подальшою перспективою вибору професійного профілю у старших класах для поглибленого вивчення обраної спеціалізації. Однак в полі нашої уваги постає важливий та один із ключових аспектів НУШ – цифровізація навчального процесу.

Зважаючи на глобальний перехід до використання цифрових технологій в усіх сферах суспільного життя, МОН України видало проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року, який передбачає досягнення певних стратегічних цілей [4]:

- 1) «Цифрове освітнє середовище є доступним та сучасним»;
- 2) «Працівники сфери освіти володіють цифровими компетентностями»;
- 3) «Зміст освіти в галузі ІКТ відповідає сучасним вимогам»;
- 4) «Послуги та процеси у сфері освіти і науки є прозорими, зручними та ефективними»;
- 5) «Дані у сфері освіти і науки є доступними та достовірними».

Окрім згаданої Концепції, МОН прийняло законопроект «Про внесення змін до деяких законів України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти», у результаті якого було створено «Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту» (АІКОМ), для організації цифрової взає-

модії між освітніми установами та учасниками навчального процесу.

Цифровізація освіти, іншими словами, це широке використання цифрових інструментів та онлайн-платформ для підготовки та проведення навчальних занять, для підвищення рівня кваліфікації педагогів, для забезпечення учасників навчального процесу оцифрованими матеріалами тощо. Тому цілком закономірним є факт широкого використання і створення освітніх ресурсів.

У рамках функціонування НУШ варто відзначити ще один вдалий проєкт МОН – Всеукраїнську школу онлайн (ВШО), яка була створена для полегшення навчального процесу під час пандемії COVID-19. Це, напевно, один із найуспішніших проривів українських освітян, адже платформа містить в собі: 1) навчальні програми; 2) методичні рекомендації щодо проведення уроків; 3) відео-уроки із завданнями до теми; 4) конспекти лекцій на відповідну тематику.

Крім того, в межах платформи ВШО функціонує мобільний додаток «Вивчаю – не чекаю» – із застосуванням інноваційних та ігрових технологій саме для учнів початкової школи, які навчаються за програмою НУШ [1].

Крім вітчизняних автентичних платформ, створюється низка ресурсів за підтримки іноземних партнерів, наприклад, цифрові інтерактивні підручники видавництва «Ранок» («Klett Publishers», Німеччина) [6].

Отже, усі реформи та проєкти пов'язані із цифровізацією освіти – це крок до успішної трансформації навчання в Україні та переходу до європейської системи освіти. Тому МОН завдає усіх можливих, на сьогоднішній день, зусиль та використовує усі наявні ресурси для досягнення поставлених цілей.

Список використаних джерел

1. Всеукраїнська школа онлайн. URL: <https://lms.e-school.net.ua/> (дата звернення 23.11.2023)
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 23.11.2023)
3. Нова українська школа. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Нова_українська_школа (дата звернення 23.11.2023)
4. Проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/05/25/tsifrovizatsiigromadskeobgovorennya.docx> (дата звернення 23.11.2023)
5. Реформа освіти та науки. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti> (дата звернення 23.11.2023)
6. Сергій Захарін: про цифровізацію освіти. URL: <https://osvita.ua/blogs/88784/> (дата звернення 23.11.2023)

7. Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (дата звернення 23.11.2023)
8. UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft> (дата звернення 23.11.2023)

Т. В. Сторчова

НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА У КОНТЕКСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Нова українська школа (НУШ), яка нині реалізує свої цінності та інновації вже у шостому класі закладів загальної середньої освіти, трансформує та по-новому алгоритмізує забезпечення тих освітніх компонентів, які спрямовані на формування методичних компетентностей майбутніх вчителів, зокрема вчителів, які працюватимуть у 5-9 класах з мовно-літературної галузі (іншомовна освіта).

Наразі надважливим завданням закладу вищої освіти (ЗВО) є урахування Рекомендацій Європейського Парламенту та Європейської Ради Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання упродовж життя, «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», змісту Модельної навчальної програми «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти у контексті навчального компонента «Методика навчання англійської мови» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти здобувачів спеціальності 014 Середня освіта.

У процесі навчання і викладання англійської мови «навички XXI століття» набувають особливого значення. Критичне мислення, креативність, вміння вчитися, спілкування, співпраця, соціальна відповідальність, розвиток емоційного інтелекту обумовлюються та забезпечуються особливостями добору та використання методів, форм і засобів навчання на основі тенденцій розвитку сучасної іншомовної освіти: комунікативного спрямування процесу навчання, діяльнісної технології навчання, особистісно орієнтованої парадигми процесу навчання, культурологічного спрямування навчальної діяльності [2, с.8-9].

Професійне становлення сучасного вчителя англійської мови у межах курсу «Методика навчання англійської мови» слід скеровувати на опанування та застосування здобувачами вищої освіти на лабораторних заняттях та у період проходження навчальних виробничих практик таких навчальних стратегій, як *використання вправ для розвитку навичок критичного мислення; заохочення учнів до дискусій на уроці; використання спільної навчальної діяльно-*

сті для розв'язання проблем, використання видів діяльності, які потребують фізичних рухів; впровадження інноваційних завдань для розвитку навичок творчого мислення [1, с.20-21].

Метод проєктної діяльності на заняттях з «Методики навчання англійської мови» займає особливе місце у професійному зростанні майбутніх фахівців, оскільки сприяє формуванню таких умінь як виявлення і формулювання проблеми; постановка цілі і визначення завдань; знаходження шляхів їх вирішення; пошук та опрацювання інформації з різних джерел та її критичний аналіз; застосування отриманої інформації для вирішення поставлених завдань; використання командної роботи для досягнення поставленої мети.

1. *Look back at the characteristics of a communicative task in 2.4.1. Choose some activities in a textbook you are currently using and, against the given criteria, judge whether these are communicative [3, p.72] з теми «Communicative approach in FLT».*

2. *You have acquired the resourcing to set up a self-access centre in your institution. Draw up a plan for its development using these stages as a guide: (a) Decide on the facilities the centre will contain. (b) Prioritize the development and make a three-year plan. (c) Choose one facility and work out the tasks needed for its detailed development [3, p.103] з теми «Learner autonomy and learner training».*

3. *Give a group of students a text to read which contains some words which will be unknown to them. Ask them to work together to try to infer the meanings of these words together. Record the conversation. What different types of cues did they use? [3, p.139] з теми «Teaching vocabulary».*

Надважливим є урахування різних рівнів складності у розв'язанні методичних ситуацій та завдань як у теоретичній, так і практичній площині на заняттях з методики: від завдань **lower level skills** (*Can you list three ...?, Can you explain what is happening ...?*) до **higher level skills** (*How would you use ...?, Can you make a distinction between ...?, How would you evaluate ...?, What changes would you make to solve ...?*).

Заданий алгоритм роботи із застосуванням вправ та активностей, спрямованих на формування навчальних стратегій, використання ситуаційних та проєктних видів навчальної діяльності, урахування вищого рівня умінь за складністю як під час занять з методики (F2F), так і у формі самостійної роботи (self-study assignment) ляже в основу майбутньої професійної діяльності випускників, які ефективно забезпечать реалізацію завдань, визначених НУШ.

Список використаних джерел

1. Людмила Лисогор, Сергій Берендєєв, Юлія Косенчук. Використання електронних освітніх матеріалів у освітньому процесі: сучасні підходи і

технології Нової української школи. Випуск 1: навч.-метод. посібник. Київ, 2023. 117 с.

2. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Зимомря І.М., Мойсюк В.А., Трифан М.С., Унгурян І.К., Яковчук М.В.; «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021 р. №795), 2021. 55 с.
3. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press, 2008. 447 p.

Н. І. Фрасинюк

INTERACTIVE TEACHING METHODS AS A SUCCESSFUL KEY TO INCREASING MOTIVATION

Motivation is probably the most important factor that educators can target in order to improve learning. Numerous cross-disciplinary theories have been postulated to explain motivation. Motivation is defined as the act or process of motivating; the condition of being motivating; a motivating force, stimulus, or influence; incentive; drive; something (such as a need or desire) that causes a person or student to act [5]; and the expenditure of effort to accomplish results [2, p.170].

The five key ingredients impacting student motivation are: student, teacher, content, method/process, and environment. For example, the student must have access, ability, interest, and value education. The teacher must be well trained, must focus and monitor the educational process, be dedicated and responsive to his or her students, and be inspirational. The content must be accurate, timely, stimulating, and pertinent to the student's current and future needs. The method or process must be inventive, encouraging, interesting, beneficial, and provide tools that can be applied to the student's real life. The environment needs to be accessible, safe, positive, personalized as much as possible, and empowering. Motivation is optimized when students are exposed to a large number of these motivating experiences and variables on a regular basis [3, p.17]. That is, students ideally should have many sources of motivation in their learning experience in each class.

A new quality of learning and teaching in general, is an absolute priority for education. The teachers are not only sources of information, they are also meant to lead managers and teaching so as to develop the interaction among students and training/development of key social personality traits. The students want to understand natural phenomena, to know scientific truths and to acquire knowledge to be applied in practice and for these reasons they are dissatisfied by

the traditional education. The teacher must use methods to encourage discovery learning, heuristic and research methods.

Dynamic and communicative teaching methods, also called interactive teaching methods, constitute the basic elements of a recently developed process to motivate learning, so that the students and future engineers develop a critical position about the taught content. Using interactive techniques and strategies, the students become more engaged in learning; retain more information, thus becoming more satisfied.

Interactive teaching method is a form of learning and communicative activity in which students are involved in the learning process and reflect on what they know and what they are thinking. Unlike a traditional teaching method oriented on the teacher whose main function is to assist learners and facilitate, interactive learning focuses on students' needs, abilities, interests. While in a traditional approach teacher is a center of the learning process and learners are passive and only receive information, in a learner-oriented system the teacher and the learner swap their traditional roles enabling the learner to actively engage in the learning process and be the center of the classroom. Based on his knowledge and experience, learners categorize, analyze, assume opinions, acquire new skills, and develop their attitudes towards facts and events.

The most popular and effective interactive approaches are the following: 1. Creative tasks; 2. Games (role-plays, imitations, business and development games); 3. Use of human resources (excursions, inviting experts); 4. Social Projects; 5. Use of new material (interactive lectures, video-audio materials, student in the role of a "teacher", Socratic dialogue, asking questions); 6. Solving tasks (associative maps, brain storming, case analysis) [1, p.70].

Interactive learning is learning that is immersed in the process of communication. To increase the effectiveness of the learning process, it is necessary to have three components of communication: communicative, interactive and perceptual. The main strategies of interactive teaching are: involving facilitator and learners; encouraging and expecting learners to participate; using questions to stimulate discussion, emphasizing the value of answers; giving participants hands-on experience; engaging the pupils in their learning; meeting objectives; building on existing skills; providing for a range of learning styles; cultivating transferable, independent learning; using teaching aids to gain and retain attention [4, p.40].

As a conclusion we can say that using interactive methods at the lessons is beneficial and effective as it stimulates to activate creative thinking, analytic and argumentation skills in students, to develop conversation, discussion, teamworking and effective communication skills as emotional contacts created through interactive learning make students listen to peers and motivate them to study. Interactive methods in multicultural education allow students to have not

only knowledge and compassion for others but also be able to make rational decisions in any situation in order to develop the most acceptable models of thinking, action, and communication.

Список використаних джерел

1. Лалак Н.В. Інтерактивна модель навчання студентів: проблеми та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. № 1 (27). 2017-2011. Вип. 20. С. 69-70.
2. Debnath, S. C. College Student Motivation: An Interdisciplinary Approach to an Integrated Learning Systems Model. *Journal of Behavioral and Applied Management*. 2005. 6 (3). P. 168-189.
3. Murray, H.G. Effective teaching behaviors in the college classroom. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. 1991. 135 p.
4. Steinert Y, Snell LS. Interactive lecturing: strategies for increasing participation in large group presentations. *Med Teach*. 1999; 21 (1): 37-42.
5. Webster Online Dictionary with Multilingual Thesaurus Translation [Електронний ресурс]. URL: <http://www.websters-online-dictionary.org.htm>

М. С. Шайнюк

ТЕХНОЛОГІЯ FLIPPED CLASSROOM У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Тема "Технологія Flipped Classroom у навчанні англійської мови здобувачів закладів загальної середньої освіти" є дуже актуальною в наш час, коли викладання іноземної мови вимагає використання сучасних технологій та інноваційних підходів.

Flipped Classroom – це підхід до навчання, який полягає в тому, що учні вивчають матеріал до уроку самостійно, а на уроці проводяться вправи та дискусії, що дозволяє вчителю більше часу приділити індивідуальному навчанню та розвитку мовленнєвих навичок [4, с.23].

Використання технології Flipped Classroom у навчанні англійської мови дозволяє учням загальної середньої освіти відвідувати практичні заняття з вчителем, розвиваючи при цьому свої комунікативні навички. Це дає можливість зосередитися на самостійному вивченні граматики та лексики вдома, що становить основу для подальшого вдосконалення мовленнєвих навичок.

В сучасному освітньому середовищі нові технології відкривають перед учнями надзвичайно широкі перспективи для отримання знань та підвищення ефективності навчання. Flipped Classroom є однією з таких інновацій, що може бути успішно використана в навчальному процесі загальноосвітніх закладів. Змі-

нюючи традиційну форму навчання, цей підхід дозволяє учням вивчати новий матеріал вдома, а на заняттях активно обговорювати та закріплювати здобуті знання разом із вчителем.

Використання інтернет-ресурсів та відеоматеріалів може значно полегшити процес самостійного вивчення мови здобувачами освіти, а також дозволяє вчителям контролювати процес навчання та оцінювати знання учнів.

Крім того, використання технології Flipped Classroom може впливати на мотивацію учнів, давши їм свободу вивчати матеріал у власний зручний час та темп. Джон Бішоп підкреслює, що це дозволяє знизити навантаження на уроках та більш ефективно використовувати час [1, с.13]. Також, Flipped Classroom сприяє індивідуалізації навчання, що дозволяє вчителям виявляти слабкі сторони учнів та пропонувати персоналізовані завдання для покращення засвоєння вивченого та пройденого матеріалу. За словами Джеральда Леджа, це забезпечує більш ефективний навчальний процес в класі та дає змогу учням покращити підходи до вивчення іноземних мов [2, с.25].

Ще однією перевагою Flipped Classroom є можливість розвитку критичного мислення та самостійної роботи над новим матеріалом. Важливо зауважити, що для успішної імплементації цієї технології потрібен доступ до відповідних технічних ресурсів та знання новітніх технологій.

За допомогою Flipped Classroom вчитель отримує більше можливостей для ефективного контролю та відстеження прогресу учнів. Застосовуючи різноманітні інструменти онлайн-навчання, він може ефективно взаємодіяти з учнями та адаптувати навчальний процес відповідно до їхніх потреб [4, с.210].

Таким чином, використання технології Flipped Classroom у навчанні англійської мови здобувачів закладів загальної середньої освіти має безліч переваг, які можуть позитивно вплинути на якість навчання та підвищити мотивацію учнів до вивчення мови.

Отже, використання технології Flipped Classroom у навчанні англійської мови здобувачів закладів загальної середньої освіти є важливим кроком у поліпшенні навчального процесу та підвищенні якості знань учнів.

Можна виділити головні аспекти даної технології:

1. Погляди зарубіжних дослідників вказують на лінію повної цифровізації освітнього процесу, відзначаючи різницю з вітчизняною тенденцією до змішаного навчання.

2. Змішане навчання – це сучасний метод, який об'єднує традиційне навчання в аудиторіях і дистанційне навчання.

3. Реверсивне навчання – форма змішаного навчання, де аудиторна і позааудиторна діяльність перебудовується на користь дистанційного навчання.

4. Реверсивні технології вимагають розвитку цифрових та методичних компетенцій учителя, що призводить до його поліфункціональності.

5. Реверсивне навчання в іноземній мові базується на компетентнісному, особистісно-орієнтованому, міждисциплінарному та комунікативному підходах.

6. Як методи реверсивного навчання виділяються активні та інтерактивні методи, метод інтенсивного навчання, проблемне та кооперативне навчання.

7. Реверсивне навчання підвищує мотивацію учнів через просування базових компетенцій та активне залучення їх до навчального процесу.

8. Використання Інтернет-програм та онлайн-ресурсів підтримує успішне опанування англійської мови та демонструє практичну цінність освіти.

Список використаних джерел

1. Бішоп, Дж. А., Верлегер, М.А. Перевернутий клас: огляд досліджень. *Доповіді національної конференції ASEE*, 30 (9). 2013. С. 1-18.
2. Джонсон, А., Адамс, С., Каммінз, М. Доповідь NMC Horizon: видання для початкової і середньої школи. *Новий медіа-консорціум*. 2012. С. 22-25.
3. Ледж, М. Дж., Платт, Дж. Дж., та Треглія, М. Перевернення класу: шлях до створення включаючого навчального середовища. *Журнал економічної освіти*, 31 (1). 2000. С. 30-43.
4. Хамдан, Н., Макнайт, П., Макнайт, К., та Арфстром, К.М. Огляд перевернутого навчання. *Мережа перевернутого навчання*. 2013. 213 с.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

H. A. Kryshchaliuk

COGNITIVE TRANSLATOLOGY

Cognitive translatology draws from 4EA cognition, which holds that cognitive processes are embodied, embedded, enactive, extended, and affective [1; 2; 5]. Cognition is embodied because it uses the full body and its processes, in such a way that the body substantially determines thought processes (e.g., spatial metaphors).

Cognition is embedded because the brain is nested into both a body and a physical and sociocultural environment; that is, it works in tandem with the environment and cannot be analyzed in isolation without seriously distorting its workings. Cognition is enacted because it is “constituted in part by action”; in other words, the environment is selectively created by the subject in an emergent self-organizing process that fosters effective use of resources and affordances [4, p.530].

Cognition is extended in that the brain/mind actively offloads tasks and procedures into “outside” scaffolds and props so as to lower mental load; that is, the brain uses (parts of) the environment as a tool for thought – such as rereading the original on the screen instead of memorizing it, converting currencies with a calculator, annotating an interim solution, and so on – thereby rendering the distinction internal/external irrelevant because thinking extends to the environment.

Cognition is affective not only because many social activities rest upon our ability to reason about others’ emotions, but also because emotions drive and fine-tune our mental processes and our behavior. Cognition is often also distributed, in that several cognizing and non-cognizing agents conjointly perform complex tasks, such as translating and producing large digital texts [2, p.751].

With the emphasis that process research lays on the method, the translator’s cognitive processes can also be productively and systematically investigated by taking a product-oriented approach. In that case, the results of the translator’s cognitive processes, the tar-

get text, is examined to isolate regularities indicative of cognitive patterning at the stage of target text production. The line of research that sees the convergence of Cognitive Linguistics and Translation Studies would therefore be about using constructs outlined in Cognitive Linguistics.

In this view, the mind is an emergent property not of the brain, but of the interaction between the brain and the world. Some brain regions may well play a specific role in some tasks, but the brain is basically a huge, plastic (i.e., modifiable) learning machine that slowly adapts its wiring to steady demands.

Many elementary cognitive functions are instrumental in so-called higher cognitive functions, so the divide between lower and higher functions is not that important. Sensory inputs and motor outputs are part of cognitive processes, which are conscious and unconscious, logical and analogical, rational and emotional to different degrees, often at once. Thinking is thinking-for-action, and it is done not only in the brain but by the brain in interaction with the body and the environment. Consciousness is an emergent phenomenon of this interaction. Memory is not just a repository, but a function of the brain supporting perception and action. Language is a communication device but also a tool for cognition [3, p.178].

In this view, translating is an interpersonal – as opposed to interlinguistic or intercultural – cooperative text-production activity where production is constrained by social and cultural factors and guided by a principle of creative imitation.

Thus, cognitive translatology studies the ways feelings and emotions, intuition and beliefs may impact rational translation processes.

References

1. Clark A. Being there. Putting brain, body, and world together again. Cambridge, MA: MIT Press, 1997. 339 p.
2. Kiverstein J. The meaning of embodiment. *Topics in Cognitive Science*. 2012. Vol. 4. P. 740–758. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2012.01219.x>
3. Muñoz M. R. On paradigms and cognitive translatology. *Translation and cognition* / G.M. Shreve & E. Angelone (Eds.). John Benjamins. P. 169–187. URL: <https://doi.org/10.1075/ata.xv.10mun>
4. Risku H. Situatedness in translation studies. *Cognitive Systems Research*. 2002. Vol. 3, Issue 3. P. 523–533.
5. Wheeler M. Reconstructing the cognitive world: The next step. Cambridge, MA: MITPress, 2005.

ДОКУМЕНТАЛЬНА ПРОЗА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ

Прийнято вважати, що художня література є дзеркалом суспільства. Це дзеркало часто показує світ, схожий до реального, який письменник відтворює у своєму творі за допомогою своєї естетичної позиції.

У художній літературі переважно функціонує вигадка автора. Література як мистецтво слова базується на співвіднесеності тенденції документальності (відтворення справжніх обставин реального світу) та художності (образне відтворення реальності). Жанр «документальна проза» досі мало вивчений у науково-практичному плані, більшість літературознавців намагалися відокремувати жанр «документальна проза» від «художньої прози».

На думку О. Галича, література відтворює дійсність, переважає її, створюючи умовний художній світ, або подібний до справжнього, або принципово від нього [3, с.21]. Ці завдання здійснюються у різнопланових видах оповідання, що призводить до виникнення документальної та художньої літератури. Звідси можна стверджувати, що художня розповідь у літературі дає естетичне зображення людини та суспільства. Основною ознакою художньої літератури є те, що автор часто фантазує, вдаючись до вигадки, описує образ суспільства та часу. Він може поставити запитання про те, яким є світ, що зображується, або яким він має бути.

У «документальній літературі» немає місця вигаданим персонажам, і вигадка відсутня як така. Головним чином, «документальна література» відрізняється від літератури вигадки, тим що в першій існує «інший» процес створення образності [5].

Таким чином, «документальна проза» окреслюється у визначенні М. Варикаші як «нариси, рідше твори інших жанрів, змістом яких є реальні та характерні явища, події, особи» [1, с.30]. О. Колінко зауважує, що «спочатку «художньо-документальною прозою» називали мемуари, щоденники, записники письменників та інших авторів, чий твори, як вважали дослідники, були значні у фактографічному аспекті, а й у аспекті естетичному. Сюди також відносили твори, автори яких у художній формі описували реальні події, називаючи справжні імена всіх дійових осіб, вводячи в художню розповідь справжні (або видані такі) документи. Акцент зміщувався або у бік документальності, або бік художності» [6, с.75].

Документальна література – це романи-мемуари, документальні розповіді про певний період життя автора-героя, книги подорожей, розповіді-дослідження про героїв і події. Так, О. Скнаріна пов'язує цей жанр лише з відтворенням документальних матеріалів з допомогою аналізу [10, с.140].

Отже, документальна проза – це проза, яка розповідає про реальні події, людей, місця і містить описи й характеристики реальних дій осіб з естетичним забарвленням. Але рівень естетики, етики та документальності, як зауважує О. Скарна, залежить від автора та обирається ним/нею згідно з жанровими домінантами документальної прози [10, с.143].

Питання перекладу документальної прози становлять особливу актуальність як для теорії перекладу, так і стосовно глобальної проблеми сучасної лінгвістики – мовної особистості. Вивчення специфіки мовної особистості автора вимагає звернення до різних мовних жанрів, які тісно пов'язані з певними сферами мовної діяльності [7].

Особливості перекладу документальної прози полягають у відтворенні точності та достовірності фактів, а також у передачі стилю та настрою оригінального тексту. Перекладач повинен бути вмілим у виборі відповідних слів та виразів, щоб передати сутність та атмосферу оригінального твору [9, с.157].

Одна з основних особливостей перекладу документальної прози – це збереження точності та достовірності інформації. Перекладач повинен ретельно перевіряти факти та джерела, щоб переконатися, що вони правильно відтворені у перекладі.

Перекладач повинен звертати увагу на стиль та настрої оригінального тексту. Він повинен вміти передати особливості авторського стилю, використовуючи відповідні мовні засоби та техніки. Також, перекладач повинен враховувати культурні та історичні особливості, які можуть бути вкладені в документальну прозу. Він повинен знати контекст та використовувати адекватні еквіваленти, щоб передати ці особливості у перекладі. Переклад документальної прози є складним завданням, яке вимагає від перекладача не тільки знання мови, але й розуміння контексту та особливостей жанру [9, с.157].

Особливості мови документальної прози вважатимуться параметрами мовної особистості письменника. До них належать такі одиниці: тропи, символи, фразеологічний фонд мови, нестандартне вживання стандартних мовних одиниць (оказіоналізм, видозмінені форми слів тощо), гра слів, полісемія.

Перекладач, виступаючи посередником між двома мовами і культуррами, повинен знайти способи подолання бар'єрів, створених національно-специфічними відмінностями контактних культур, оскільки основні зусилля перекладача спрямовані на сприятливий перебіг процесу міжкультурної комунікації. Перекладач повинен прагнути якнайточніше передати особливості оригіналу в перекладі, тому основною проблемою перекладного тексту є проблема адекватності [2, с.98].

Проблема адекватного перекладу документальної прози, тобто перекладу зі збереженням первинного змісту повідомлення, залишається достатньо гострою. Окремі прийоми та способи до-

сягнення смислової адекватності при перекладі потребують ураховання вищевказаних явищ, а також виконання технічних операцій із текстом, серед яких – уже випробувані в перекладацькій практиці транслітерація, заміни, опущення, перестановка та ін.

Отже, для перекладача-практика в роботі з документальною прозою важливо вміти поринути у її смисловий зміст, усвідомити думку автора і висловити її засобами іншої мови. Для того, щоб заново, за допомогою мови перекладу, створити художній зміст, що є складною цілісністю смислових і формальних, внутрішніх і зовнішніх екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів, необхідно розібратися в структурі цієї цілісності, піддати її багатосторонньому аналізу, який неминуче передує художньому синтезу, тобто створенню твору перекладного. Такий аналіз нерідко ускладнений низкою чинників, інспірованих: історичною дистанцією, специфічною виразністю національних реалій, наявністю в тексті оригіналу особливих, зрозумілих читачеві оригіналу без додаткового коментаря алюзій тощо.

Адекватність перекладу документальної прози досягається при гармонійно збалансованому співвідношенні в особистості перекладача налаштованості на розуміння авторського задуму та його виконання, вивчення особливостей тексту, що перекладається, і здатності творчо відтворити текст оригіналу.

Список використаних джерел

1. Варикаша М.М. Література non-fiction: поміж фактом і фікцією. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. 2010. Вип. XXIII. Ч. 3. С. 28-39.
2. Воротченко В.О., Сітко А.В. Нон-фікшн як особливий феномен лінгвістичного перекладознавства. *Modern philological research: a combination of innovative and traditional approaches: Conference Proceedings, April 27–28*. Tbilisi: Baltija Publishing, Sulkhan-Saba Orbeliani Teaching University, 2018. P. 96-99.
3. Галич О.А. Жанрова система документальної літератури. *Документалістика на порозі XXI століття: проблеми теорії та історії*: матеріали Всеукраїнської наукової конференції, [м. Луганськ, 18–19 вересня 2003 р.]. Луганськ: Знання, 2003. С. 19-36.
4. Галич О.А. У вимірах non-fiction: щоденники українських письменників ХХ століття: монографія. Луганськ: Знання, 2008. 200 с.
5. Ігнатів Н. Документальна проза Світлани Алексієвич: проблематика та жанрологія. *Султанівські читання*. 2018. Вип. 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/culs_2018_7_18 (дата звернення: 23.11.23).
6. Колінько О. Нон-фікшн як особливий феномен сучасної белетристики. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2016. Вип. 24(2). С. 74-77.
7. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад). Вінниця: Нова книга, 2003. 448 с.
8. Сітко А.В., Семигинівська Т.Г., Струк І.В. Особливості відтворення текстів жанру нон-фікшн. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2023. № 59. Т. 3. С. 155-158.

9. Скаріна О.М. Константні риси документально-художньої прози. *Волинська філологічна: текст і контекст*. Луцьк: Вежа, 2008. Вип. 6. С. 139-148.

I. А. Свідер

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КІНОДИСКУРСУ

Кінодискурс викликає великий інтерес дослідників з різних наукових галузей, зокрема його досліджують у психології, лінгвістиці, мистецтвознавстві, філософії, літературознавстві, семіотиці, перекладознавстві тощо. До відомих зарубіжних науковців, які займаються питаннями аудіовізуального перекладу, слід віднести А. Сербан, Х. Діаз Синтаса, Р. Дженні, Г. Готлі, М. Берді, С. Баснетта, А. Лефевра, К. Вітман Лінсена, Ф. Чаума, Б. Хохела та ін. Дослідження українських вчених, серед яких виділимо Т. Крисанову, М. Мельник, Т. Лукьянову, А. Кулікову, К. Ігнатова, В. Горшкову, Т. Кропівову, присвячені питанням відтворення кінодискурсу мовою перекладу, дослідженням дублювання як виду кіноперекладу, лексичним аспектам перекладу субтитрів, особливостям закадрового перекладу аудіовізуальної продукції і т.д.

Кінодискурс розглядається як особливий вид дискурсу, який характеризується комунікативною природою та соціально-культурною значущістю. Крім того він є досить складним та багатоаспектним явищем та може трактуватися по-різному. До того ж, кінодискурс, як жоден інший, здатен впливати і змінювати сприймаючу його аудиторію, нав'язуючи певні моделі поведінки, ритуали, програмуєчи світоглядні установки [3, с.102].

С. Назмутдінова, підкреслюючи комунікативну спрямованість кінодискурсу, визначає його як семіотично ускладнений динамічний процес взаємодії автора і кінореціпієнта, що протікає в міжмовному і міжкультурному просторі за допомогою засобів кіномови, що володіє властивостями синтаксичної, вербально-візуальної єдності елементів, інтертекстуальності, множинності адресанта, контекстуальності значення, іконічної точності, синтетичності [4, с.87].

В західній лінгвістиці, на відміну від вітчизняної, розрізняють поняття кінодискурсу (cinematic discourse), кінодіалогу (film dialogue) та дискурсу кінофільму (film discourse), останній термін не буде взаємозамінно використовуватися з двома попередніми. М. Дайнек розуміє під цим терміном мову акторів в сукупності з невербальною комунікацією. Автор проводить паралель між дискурсом фільму і кінодискурсом, вважаючи їх нетотожними поняттями, оскільки останнє включає цілий масив кінематографічних прийомів, які вивчаються і за межами лінгвістики [8, с.41].

Під кінодіалогом С. Козлофф розуміє сукупність всіх розмовних ліній фільму [9, с.213], а В. Горшкова – вербальний компонент художнього фільму, смислова завершеність якого забезпечується аудіовізуальним рядом в загальному дискурсі фільму, ми можемо припустити, що він скоріше є складовою дискурсу кінофільму, оскільки включає лише вербальну комунікацію [2, с.52]. Дискурс кінофільму, як вважає Я. Хованец, може бути концептуалізований як художня, неаутентична, сценічна бесіда між персонажами [7, с.245]. Проводячи паралелі із театральною комунікацією, Ж. Чотіа говорить про її двоїсту природу, яка в рівній мірі властива і дискурсу кінофільму. Так, сценічний діалог відрізняється від живої повсякденної мови, але йому властива двоїстість: він не спонтанний, але повинен здаватися таким; він фіксований, але повинен здаватися таким же ефемерним, як і мова, яку він імітує. Ми приймаємо ілюзію спонтанності, усвідомлюючи, що це удавання [6, с.21].

Між дискурсом кінофільму і дискурсом живої мови є значна відмінність, існує певна кількість дихотомій, таких як: підготовленість і спонтанність, сталість і ефемерна природа, комунікативний намір мовця і просте відтворення слів актором. Деякі лінгвісти вважають, що дискурс кінофільму є відірваним від реальності, він піддався цензурі, є відредагованим, штучно впровадженим. С. Козлофф заявляє про неправомірність ототожнення діалогу в кіно і діалогу природної мови. Основна відмінність даних феноменів полягає в тому, що діалог в кіно покликаний, скоріше, «перенаправити» інформацію на глядача, тоді як в природній комунікації співрозмовники не акцентують уваги на інформації, вже відомій співрозмовнику, відповідно, в кіно слова мають подвійний ефект [9, с.159]. Але, тим не менш, вельми цікавим є факт взаємовідносин цих двох дискурсів, адже дискурс кінофільму може проникати в дискурс живої мови. До прикладу, ті самі крилаті фрази з популярних фільмів, жарти, алюзії тощо.

Усне відтворення мови кінофільмів пов'язано з дублюванням, закадровим озвученням і аудіодескриптором, письмове – із субтитруванням. Ми характеризуємо кінопереклад як комбінований тип: перекладач працює з промовою і монтажними листами, оформляє текст письмово і передає його для інтеграції в кінофільм в усній або письмовій формі. Головна задача кіноперекладу – це смислове та інтонаційне супроводження всього, що відбувається на екрані. Однак обмеження кінотексту зумовлені специфікою дубляжу – перекладач має не просто зберегти оригінальний зміст, але й підібрати фрази однакової довжини [1, с.8].

До лінгвістичних проблем кіноперекладу можна віднести весь спектр складнощів, пов'язаних з передачею лексики, граматичних конструкцій, особливостей мовного регістру, а також використовуваних виражальних засобів мови. До числа таких проблем зарахо-

вують інвективи, терміни, контаміновану мову, іншомовні вкраплення, багатомовність. Соціокультурні мовні елементи, що ускладнюють кінопереклад, включають реалії (безеквівалентну лексику), власні імена, ідіоматичні вирази і жаргонізми, діалектні і варіантні особливості, гумор. Також впливати на переклад можуть немовні особливості соціокультурного характеру, що містяться в образотворчому і звуковому планах кінофільму. Семіотичні обмеження стосуються взаємодії і взаємовпливу вербальних, образотворчих та звукових знаків кінодискурсу. Ці фактори формулюються у вигляді вимоги «синхронії змісту» (content synchrony), виробленої в сукупності усіма кодами кінодискурсу, тобто когерентності переказного аудіовізуального тексту на рівні діалогу, кінетики персонажів і ситуації, що розгортається на екрані [5].

Отже, процес перекладу кінодискурсу змушує перекладачів вирішувати такі проблеми перекладу: вибір стратегій для адаптації реалій мови оригіналу на мову перекладу, врахування інтертекстуальних елементів, переклад пейоративної та безеквівалентної лексики, передача гумористичного ефекту, переклад назв кінофільмів, особливості перекладу фільмів із субтитрами, етнічних та культурних явищ, дотримання стилю та жанрової цілісності.

Список використаних джерел

1. Головня А.В., Щербина А.В., Гастинщикова Л.О. Переклад кінодискурсу на матеріалі серіалу «Ферзневий Гамбіт» на платформі NETFLIX: соціокультурний аспект. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. Том 33 (72). № 2. Ч. 2. 2022. С. 5-12.
2. Горшкова В.Е. Перевод в кино. Иркутск: Иркут. гос. лингвист. ун-т, 2006. 178 с.
3. Гридасова О.І. Кінодискурс як об'єкт навчання кіноперекладу. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 2 (74): Філологічні науки. С. 102–105.
4. Назмутдинова С.С. Пути достижения гармонического перевода в кинодискурсе. *Вестн. Челябин. гос. ун-та. Сер. Филология. Искусствоведение*. 2007. Вып. 17. № 22 (100). С. 86-91.
5. Bassnett S., Lefevere A. *Constructing Cultures: essays on literary translation*. Clevedon: Multilingual matters, 1998. 163 p.
6. Chothia J. *Forging a Language: A Study of Plays of Eugene O'Neill*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. P. 20-38.
7. Chovanec J. Humour in quasi-conversations: Constructing fun in online sports journalism. *The Pragmatics of Humour across Discourse Domains*. London: Routledge & Kegan Paul, 2011. P. 243-264.
8. Dynel M. Stranger than Fiction? *A Few Methodological Notes on Linguistic Research in Film Discourse*. *Brno Studies in English*, 37. 2011. P. 41-46.
9. Kozloff S. *Overhearing Film Dialogue*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 2000. 332 p.

ВЛАСНІ ІМЕНА У СЕРІАЛІ “WEDNESDAY”: ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ

Переклад власних назв є однією з найскладніших проблем перекладу, з якою стикаються перекладачі не тільки літературних творів, але і фільмів, оскільки вони несуть у собі культурну інформацію, яка може бути невідома реципієнтам іншої культури. Сьогодні американські телесеріали домінують серед контенту, який пропонує глядачам сучасне українське телебачення. Перекладний телесеріал як об'єкт лінгвістичних досліджень являє собою складну систему уявлень і знань, необхідних для розуміння повідомлення іншомовного оригіналу. У кінотворах, власні назви стають потужним інструментом виразності та значимості. Кіносценаристи ретельно обирають імена для персонажів, заздалегідь обдумавши їх характер та особливості, а також їх роль у сюжеті.

Матеріалом дослідження слугували власні назви з першого сезону американського комедійного телесеріалу у жанрі фентезі “Wednesday” режисера Тіма Бертона. Серіал дубльовано студією «Так Треба Продакшн» на замовлення “Netflix” у 2022 році.

У центрі сюжету – Венздей Аддамс, старша дитина ексцентричних батьків Мотриці та Гомеса Аддамс, яка намагається знайти своє місце в цьому світі. Через проблеми головної героїні у спілкуванні з однолітками, батьки відправляють її до академії «Невермор», яку надихнула творчість знаменитого поета Едгара Аллана По (назва академії походить від його знаменитого вірша «Ворон»). У цій школі навчаються діти з надприродними здібностями, яких у суспільстві вважають ізгоями, і в її стінах юні вампіри, вовкулаки, сирени та інші надприродні істоти вчаться керувати своїми силами. Саме тут Венздей переосмислює свої погляди на життя та знаходить справжніх друзів. Окрім того, навчальний заклад приготував для неї численні пастки – ворожі змови та справжній квест із розгадування таємниць її родини.

Власні назви в перекладі, як правило, передаються шляхом транскрипції або транслітерації. Однак у випадку з фантастичними власними назвами це правило не завжди діє. Адже такі назви часто мають додаткове смислове значення, яке може бути важливим для сюжету або атмосфери твору. К.Б. Зайцева зазначає, що правильно підібране ім'я не лише допомагає читачеві краще зрозуміти героя, але й створює емоційний ефект. [1] Тому, це допоможе перекладачеві адаптувати ім'я до мови перекладу таким чином, щоб воно не лише зберігло своє значення, але й створювало такий самий емоційний ефект, як і в оригіналі.

У коміксах Чарльза Аддамса всі члени сімейки Аддамс були безіменні, і вперше отримали імена в серіалі. У випадку з герої-

нею однойменного серіалу “Wednesday”, ім'я має декілька значень. У першому епізоді серіалу її мати Мортиція Аддамс пояснює, що ім'я **Венздей** було вибрано з рядка її улюбленого дитячого вірша: “Her name comes from a line from my favorite nursery rhyme “Wednesday’s child is **full of woe**””. У цьому вірші Венздей описується як дитя **«сповнене скорботи»**. Цікаво, що серед усіх днів тижня саме середа приносить у долю своєї дитини смуток. Інші дні обдаровують новонароджених гарними рисами: *понеділок* – *вродою*, *вівторок* – *чарівністю*, *четвер* – *далекою мандрівкою*, *п'ятниця* – *щедрістю й любов'ю*, *субота* – *працелюбством*, *неділя* – *життєрадісністю*. У серіалі Венздей це обігрується, так, що кожна серія має назву, що включає слово **“woe”** (скорбота): **“Woe is the loneliest number”** (Скорбота – найсамотніше число), **“Friend or woe”** (Друг або скорбота), **“Woe what a night”** (О скорботна ніч), **“You reap what you woe”** (Які скорботи посієш, такі й пожнеш), **“Quid pro woe”** (Послуга за скорботу), **“If you don’t woe by now”** (Твоя скорбота, якщо ти мене ще не знаєш), **“A murder of woes”** (Зграя скорбот). Її друге ім'я – Friday, оскільки народилася в п'ятницю 13-го. “Wednesday is certainly a unique name. I’m guessing it was the day you were born?” “I was born on Friday the 13th”.

Мортиція Аддамс – дружина Гомеса Аддамса та мати Венздей. Чарльз Аддамс створив її від англійського слова **mortician** – власник похоронного бюро, трунар. Мортицію описують як відьму; вона струнка, з надзвичайно блідою шкірою та довгим розпуцим прямим чорним волоссям, символ темряви та смерті, які є невід'ємною частиною світу Аддамсів.

Мерілін Торнхілл – головна антагоністка у серіалі, викладачка ботаніки та мати гуртожитку в академії Невермор. Спочатку пані Торнхілл здавалася привітною та турботливою. Проте згодом виявилася, що за її маскою приховувалась жорстока та помстлива натура. Її рушійною силою була жага знищити усіх ізгоїв та зруйнувати академію. Вона використовувала свої глибокі знання отруйних рослин, щоб досягти зловісних цілей. Прізвище **Thornhill** (в перекладі з англійської – «терновий пагорб») якнайкраще відображає її справжню колючу сутність.

Завдяки аналізу семантики власних назв, перекладач розкриває приховане значення певного імені. Наступним кроком стає підбір влучного способу відтворення імені мовою перекладу. І.В. Корунець виділяє такі способи перекладу антропонімів як транслітерація, транскрибування та калькування. [3]

У процесі відтворення антропонімів, які позначали імена та прізвиська героїв застосовувалася транскрипція та транслітерація. На приклад, спосіб транскрипції у серіалі застосований при перекладі таких імен, як: Wednesday ['wenzdeɪ] – Венздей, Goody

[gɒdi] – Гуді, Nevermore [nevəɹ'mɔ:ɹ] – Невермор, Xavier Thorp [ˈθɔ:ɹp] – Ксав'є Торп.

За визначенням М.С. Зарицького, транслітерація – це задача тексту з однієї системи письма в іншу на рівні окремих літер. [2, с.36] Так, у серіалі способом транслітерації перекладено імена Morticia Addams – Мортиція Аддамс, Pugsley Addams – Парслі Аддамс, Valerie Kinbott – Валері Кінботт, Enid Sinclair – Енід Сінклер, Larissa Weems – Ларисса Вімс, Bianca Barclay – Б'янка Барклей, Nathaniel Faulkner – Натаніель Фолкнер, Kent – Кент, Donovan Galpin – Донован Галпін.

Таким чином, варто наголосити, що власні назви мають не лише номінативне, але й смислове навантаження. Їх переклад передбачає вивчення структури, значення, контексту й асоціацій. Адже семантика імені віддзеркалює риси персонажа, тому має значення для розуміння загального змісту і міжкультурних паралелей. Найчастіше власні назви передають транскрипцією або ж транслітерацією, проте англо-українські відповідники можуть варіюватися.

Список використаних джерел

1. Зайцева К.Б. Английская стилистическая ономастика: тексты лекций. Одесса, 1973. 63 с.
2. Зарицький М.С. Переклад: створення та редагування: посібник. Київ: Парламентське видавництво, 2004. 120 с.
3. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник. Вінниця: Нова книга, 2001. 448 с.

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

К. А. Аносова, Т. В. Боднарчук

МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ» У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Сучасний світ змінюється досить швидко, а з ним змінюються принципи, форми та підходи до життя. На місці не стоїть і освітня галузь, яка, зокрема, за останні роки здолала чимало випробувань. Пандемія змусила опанувати дистанційний формат навчання. А на сьогодні в Україні, за аналітичними даними 2,5 тисячі закладів середньої освіти працюють дистанційно, ще 3,8 тисяч шкіл – у змішаному форматі. Сумарно – це майже 50% закладів загальної та середньої освіти [3]. Згідно з експертними оцінками, у найближчій перспективі найбільший успіх на ринку праці здобудуть особи, які мають здатність до неперервної самоосвіти, критичного мислення, вміння встановлювати та досягати цілей, працювати в команді, спілкуватися в різноманітних культурних середовищах і володіють іншими сучасними навичками.

Відповідно до «Концепції Нової Української Школи», однією з найважливіших проблем є модернізація застарілих навчальних методів та збільшення новітніх технологій в роботі вчителя; креативний, неординарний, індивідуальний підхід до учня, який ламає стереотипи традиційного формату уроку; залучення кожного учня, інтерактивний підхід до навчання, змога учням засвоювати матеріал у власному темпоритмі [2].

Технологія «Перевернуте навчання» (flipped learning), на нашу думку, і покликана виконувати ці вище згадані функції. Вона була розроблена 1998 році американськими педагогами Б. Ваавордом і В. Дж. Андерсоном та на сьогодні впроваджується у багатьох школах світу [4, с.15]. Українська освіта тільки починає впроваджувати концепцію «перевернутого класу». В Україні з 2014 року «перевернуте навчання» стає предметом великого інтересу для вітчизняних дослідників, таких як О. Вольневич, Н. Приходькіна, І. П'янковська, С. Попадюк, О. Кузьмінська, В. Ковальчук, О. Малихін, І. Столяренко, Т. Ярмольчук та інші.

Сутність цієї технології полягає не в переміщенні місця виконання конкретного виду діяльності, а в перегляді основних елементів навчального процесу. Концепція «перевернутого навчання» передбачає знайомство учнів з теоретичним матеріалом перед уроком. Для підготовки використовуються конспекти, розділи підручників, а також слайди, відео- та аудіоматеріали. Під час заняття в класі учитель проводить обговорення навчального матеріалу, пояснює складні моменти, відповідає на питання та використовує інтерактивні методи навчання [1].

Німецькі дослідники виявили, що учні віком від 14 до 19 років проводять 100% свого часу в Інтернеті, а діти віком від 6 до 13 років проводять більшість вільного часу (57%) онлайн. Ці дані були опубліковані у газеті «ARD – ZDF – Onlinestudie» ще у 2012 році. Отже, можна зробити висновок, що зацікавленість учнів в ресурсах Інтернету може бути використана при організації навчального процесу, що сприятиме підвищенню їх мотивації до вивчення німецької мови.

Апробувати результати нашого дослідження була можливість під час проходження виробничої переддипломної практики. В рамках вивчення теми «Система освіти в Німеччині та Україні» здобувачам освіти було запропоновано для перегляду дома відеофрагмент про систему освіти в Німеччині: https://www.youtube.com/watch?v=Ily MZ-f j4&t=47s&ab_channel=DWDeutsch.

Після перегляду відеоматеріалу старшокласники повинні виконати наступне завдання для контролю розуміння змісту відеофрагменту:

Ergänzt die Sätze:

1. In Deutschland gibt es _____ Schulen und _____ Schüler.
2. Das deutsche Schulsystem regelt _____.
3. In der Grundschule lernen die Kinder _____ Jahre.
4. Eine Berufsausbildung können die Schüler nach _____ machen.
5. Im Gymnasium lernen die Schüler _____ Jahre.
6. Die deutschen Schüler machen das Abitur nach _____.
7. Nach dem Abitur haben die Schüler das Recht an _____ studieren.
8. Deutschland gibt für die Bildung insgesamt _____ Euro aus.

На уроці відбулося обговорення змісту відеофрагменту і здобувачам освіти для цього було запропоновано такі завдання:

I. Beantwortet die folgenden Fragen:

1. Wer regelt das Schulsystem in Deutschland?
2. Wie lange besuchen Kinder die Grundschule?
3. Was ist der Unterschied zwischen Gymnasium und Sekundarschule?

4. Wie ist die Berufsausbildung in Deutschland organisiert?
5. Wie viel Geld investiert Deutschland in die Bildung im Vergleich zu anderen Ländern?

II. Welche Vor- und Nachteile hat, eurer Meinung nach, das deutsche Bildungssystem. Welche Aspekte findet ihr interessant oder ungewöhnlich?

III. Gruppenarbeit (3-4 Schüler)

Vergleiche das Bildungssystem in Deutschland und in der Ukraine. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede seht ihr?

Під час опитування здобувачів вищої освіти після роботи із відеофрагментом дома та на уроці більшість здобувачів освіти старших класів вказала на те, що їм цікаво було опрацювати матеріал дома, переглядаючи запропонований відеоматеріал, а потім обговорювати його на уроці.

Тож, можна зробити висновки, що перехід від вербального до аудіовізуального навчання спонукає до розвитку не лише здобувачів освіти, а й самих учителів, адже вимагає від педагога постійного розвитку, пошуку нових креативних завдань, підходів та ідей.

Список використаних джерел

1. Блідар І.М. Посібник для формування нових знань і навичок щодо використання сучасних ІТ-технологій. Перевернуте навчання. Кіровоград, 2017. 60 с.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 03.06.2023 р.)
3. Слово і діло. Аналітичний портал. URL: <https://www.slovoidilo.ua/2023/08/30/novyna/suspilstvo/skilky-shkil-ukravini-pracuvatymut-dystancijno-1-veresnva-nazvano-cvfru> (дата звернення 15.08.2023 р.)
4. Walvoord B. E. Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment in College. San Francisco. CA: Jossey-Bass, 2009. 272 p.

G. Bratytsya, O. Lipman

TEXTPRODUKTION IM DAF-UNTERRICHT: ÜBUNGEN UND AUFGABEN FÜR DIE ENTWICKLUNG DER SCHREIBKOMPETENZ

Schreiben im Daf-Unterricht gehört zu den produktiven Fertigkeiten und dadurch bereitet oft besondere Schwierigkeiten bei den Lernenden. Deswegen ist eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrenden unsere SuS (Abk. Schülerinnen und Schüler) gut dazu vorbereiten, mit anderen Worten: Schreiben muss gut „trainiert“ werden.

Moderne Lehrwerke bieten jede Menge von Übungen und Aufgaben an, mit deren Hilfe Schreibkompetenz gut zu entwickeln ist, andererseits muss noch das berücksichtigt werden, dass die Gruppen (Klassen) sehr heterogen sind und um einen handlungs- und vor allem erfolgreichen Unterricht zu planen und durchzuführen sind noch andere methodisch-didaktische Prinzipien zu beachten: Lernerorientierung, Lerneraktivierung, Kompetenzorientierung und andere.

Ergebnisse der durchgeführten Projekte beweisen, dass die Vorbereitung auf eine gelungene Textproduktion oft von richtig vorgestellter Zielsetzung abhängt, d.h. Prinzip der Rückwärtsplanung kommt in den Vordergrund. Dabei ist zu bemerken, welche genau Übungen zu welchen Teilkompetenzen anpassend wären, so dass Endergebnis dem globalen Ziel des Unterrichts entspricht.

Schreibprozess selbst lässt sich im Modell des Schreibens schon von Hayes und Flower aus dem Jahr 1980 zu definieren und zu verständlichen. Dieses kognitive, stark an der Problemlösetheorie orientierte Modell, betrachtet Schreiben – im Sinne von Textproduktion – als Problemlöseprozess. Es gehört zu den bekanntesten Schreibmodellen, andere existierende Modelle der Schreibproduktion sind eher von dieser abgeleitet. Schreibprozess wird von den Autoren analytisch beschrieben und in verschiedene interagierende und rekursiv organisierte Subprozesse zerlegt: **Planen (planning) – Formulieren (translating) – Überarbeiten (reviewing)**, die jeweils Subkomponenten enthalten und durch die Kontroll- und Steuerungsinstanz (monitor) koordiniert werden.

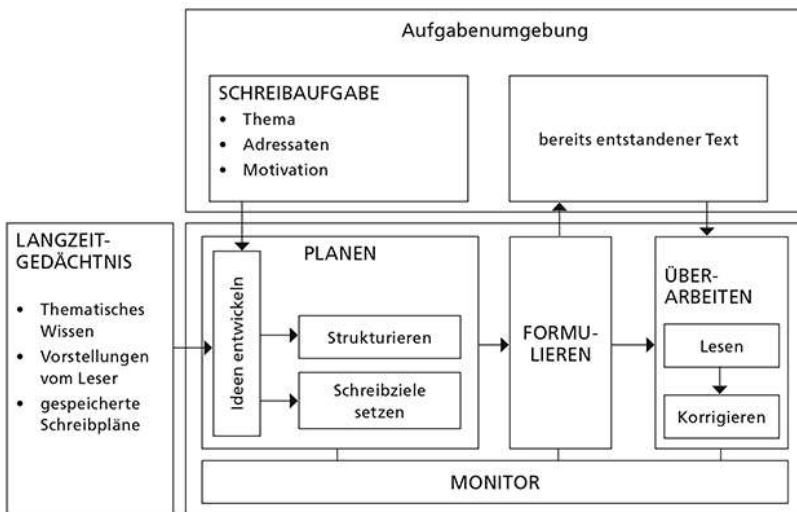


Abb. 1: Das Modell des Schreibprozesses nach Hayes/Flower (1980:11)

Дамит die schriftliche Aufgabe gut durchgeführt wird, muss, wie das schon oben erwähnt wurde, „Zielprodukt“ beabsichtigt werden, also zu welchem Zweck wird geschrieben, sei es Schreiben zur Kommunikation (Beschwerdebrief, Bewerbung, Lebenslauf) oder zur Reflexion (Inhaltsangabe, Erörterung, Lerntagebuch), oder zum Ausdruck (Ich-Text, Erzählung, Gedicht). Daher handelt es sich bei der Textproduktion um eine simulierte Kommunikation, die dazu dient, Texte in Mustern schreiben zu lernen, die im Zielsprachenland üblich sind.

Also zusammenfassend kann man beschließen, dass mit Hilfe der Aufgaben und zu Aufgaben vorbereitenden Übungen wird schriftliche Kommunikation im Unterricht simuliert. Dabei wird eine Aufgabenumgebung (siehe Modell von Hayes/Flower) vorgegeben, in der die Lernenden dazu motiviert werden, zu einem bestimmten Thema oder Kontext an einen Adressaten zu schreiben.

Список використаних джерел:

1. Funk H., Kuhn Ch., Skiba D. Deutsch Lehren Lernen. Aufgaben, Übungen, Interaktion. Band 4. – Klett-Langenscheid: München, 2014.
2. Hayes, J.R. / Flower, L.S. (1980), Identifying the organization of writing processes, in Gregg, L.W. / Steinberg, E.R. (Hrsg.), *Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 3-30.

О.О. Добринчук, Г. В. Шевченко

ІНТЕРНЕТ-ОГОЛОШЕННЯ ПРО ЗНАЙОМСТВО ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Навчання письма (тобто навчання письму та письмовому мовленню) у школі включає роботу над технікою письма (графіка, орфографія, пунктуація) та над письмовим вираження думок на мові, що вивчається (тобто, продукт письмового мовлення). В шкільному навчальному процесі роль та місце письма визначається ціловою направленістю навчання іноземній мові [2, с.188-189].

У старшій школі урок німецької мови безумовно повинен містити письмову роботу, адже це формує не лише лінгвістичну та комунікативну компетентність, а й є надійним та ефективним способом контролю знань учнів.

Загалом письмо можна розуміти як комунікативний процес, оскільки письмо має адресата або є вираженням саморефлексії. Як засіб продуктивного та творчого мислення письмо використовується для самовпевненості та розвитку особистості.

На сьогоднішній день саме мережа Інтернет має колосальні як інформаційні, так і навчальні можливості у вивченні будь-якої іноземної мови, в тому числі й німецької. Однак такий інтернет-

ресурс як інтернет-оголошення про знайомство у якості навчального засобу удосконалення навичок письма старшокласників на уроках німецької мови наразі є мало дослідженим.

Письмові завдання на уроках німецької мови повинні бути розроблені педагогом таким чином, щоб учні використовували різноманітні раціональні та ефективні способи доступу до мови та, таким чином, щоби могли розширювати свою лінгвістичну компетентність [1]. Німецькомовні приватні контактні оголошення можна взяти з німецькомовних спеціалізованих видань у вільному доступі, наприклад: kleianzeige.de

Ми переконані, що німецькомовні інтернет-оголошення про знайомство містять в собі надзвичайно різноманітну лексику, яку вивчати за допомогою інтернет-оголошень буде цікаво та невимушено.

Так, для вивчення лексики учням можна запропонувати виконати такі письмові завдання: 1) у зошиті розподілити лексику, що міститься у шлюбних оголошеннях на 5-6 семантичних груп, що оформити у вигляді таблиці; 2) виписати незнайомі лексичні одиниці з 3-4 текстів оголошень про знайомство, знайти та записати їх переклад; 3) скласти і записати речення із виписаними словами тощо.

Німецькомовні Інтернет-оголошення – це автентичні тексти, які містять в собі не лише базову лексику, але лексику з різноманітних сфер життя та побуту. Такі тексти є також джерелом соціокультурної інформації.

З метою засвоєння граматики та лексики у нагоді стануть різноманітні вправи творчого письма, наприклад: написання тексту, в якому надати інформацію про себе так, аби решта учнів, читаючи текст, змогли вгадати про кого йде мова; написання тексту про свого

однокурсника (друга, подругу), в якому надати основну інформацію про нього, створити презентацію; складання діалогів тощо.

Отож, пропонуємо такі завдання на конкретно-му прикладі [3]:

1. Fügen Sie die fehlenden Wörter in den Text ein.



The image shows a screenshot of a dating advertisement on a website. At the top left is a profile picture of a smiling woman with long blonde hair. To the right of the photo is a button that says "Nachricht schreiben" and a star icon. Below the photo is the headline: "Einfachen Mann zur Partnerschaft von einer treuen und zärtlichen Frau gesucht". Underneath the headline are several social media icons (Facebook, Twitter, etc.) and a button that says "BESCHENEN". The main text of the advertisement reads: "Hallo Singlemänner. Ich bin die Angela, bin 44 Jahre jung, 166 cm gross und habe eine schlanke weibliche Figur. Dazu habe ich lange mittelblonde Haare. Ich arbeite als Sekretärin und bin geschieden. Mein 2 Töchter haben längst ihre eigene Familie. In meiner Freizeit fahre ich im Winter gerne in die Berge und laufe Ski. Auch Schwimmen, Joggen und Kochen gehört zu meinen Hobbys. Was mir fehlt, ist ein treuer Mann mit Herz und Verstand. Mit dem alleine Ausgehen habe ich es nicht so. Vielleicht ist das der Grund, dass ich nach meiner Scheidung noch solo bin. Über TTPCG® und diese Anzeige hoffe ich auf baldiges Partnerglück. Nur wer mir etwas über sich schreibt und mir seine Handynummer verlinkt, kann mich kennenlernen. Bin übrigens nicht ortsgelunden und habe ein Auto."

*seine groß Anzeige mit mittelblonde habe Freizeit Partnerglück bin
Joggen*

Hallo Singlemänner. Ich bin die Angela, bin 44 Jahre jung, 166 cm (1)_____ und habe eine schlanke weibliche Figur. Dazu habe ich lange (2)_____ Haare. Ich arbeite als Sekretärin und bin geschieden. Mein 2 Töchter haben längst ihre eigene Familie. In meiner (3)_____ fahre ich im Winter gerne in die Berge und laufe Ski. Auch Schwimmen, (4)_____ und Kochen gehört zu meinen Hobbys. Was mir fehlt, ist ein treuer Mann mit Herz und Verstand. (5)_____ dem alleine Ausgehen habe ich es nicht so. Vielleicht ist das der Grund, dass ich nach meiner Scheidung noch solo (6)_____. Über TTPCG® und diese (7)_____ hoffe ich auf baldiges (8)_____. Nur wer mir etwas über sich schreibt und mir (9)_____ Handynummer verrät, kann mich kennenlernen. Bin übrigens nicht ortsgebunden und (10)_____ ein Auto.

2. Lesen Sie den Text und schreiben Sie Ihre Antwort auf diese Anzeige.

3. Schreiben Sie den Text Ihrer eigenen Anzeige, in dem Sie sagen, dass Sie in einem anderen Land einen Freund und Gleichgesinnten finden möchten. Der Text der Anzeige sollte aus 5-6 Sätzen bestehen.

Отже, використання оголошень про знайомство може мотивувати учнів до вивчення мови, адже це є автентичні тексти. Також дані тексти є гарним засобом для удосконалення мовних компетентностей, а саме лексичні та граматичні. У процесі активного використання німецькомовних електронних ресурсів учень здобуває навички письма, вивчає нові слова та фрази, тобто отримує можливість для розвитку мовленнєвих навичок, а саме письма. Однак залучення у навчальний процес такого засобу як німецькомовні шлюбні оголошення не повинно виключати традиційні методи навчання, а гармонійно поєднуватись із ними.

Список використаних джерел

1. Використання технології креативного письма для розвитку комунікативних компетентностей учнів на уроках німецької мови. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-tehnologi-kreativnogo-pisma-dlya-rozvitku-komunikativnih-kompetentnostev-uchniv-na-urokah-nimecko-movi-290488.html> (дата звернення 23.11.2023).
2. Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи. *Матеріали студентської наукової інтернет-конференції* / гол. ред. Ямчинська Т.І. Вінниця: ТОВ фірма «Планер». 2016. 190 с.
3. Kleinanzeigen.com.: веб-сайт. URL: <https://de.kleinanzeigen.com/Kontakte-Freizeitangebote/Partnerschaft> (дата звернення 23.11.2023).

НЕвудне ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ

Стрімкий розвиток медіаресурсів, основними функціями яких є інформування та інтерактивність, змінює культуру комунікації та розширює форми і прийоми роботи з текстами нового жанру на уроці іноземної мови. Актуальність дослідження інтернет-мема – феномена, без якого неможливо уявити існування та комунікацію сучасного суспільства, особливо покоління Z, зумовлена зростанням його значущості та доступності в медіа просторі, зокрема у соціальних мережах Instagram, Facebook, Telegram, які є платформами для їх розмноження.

Незважаючи на досить широке використання, цей термін неоднозначно трактується навіть тими, хто його активно вживає. Одні розуміють мем як виключно інтернет-феномен, а саме – смішна картинка з написом на її фоні. Інші розглядають його значно ширше – ідея, що має не тільки графічне, але й інше вираження. У традиційному загальному розумінні мем, або інтернет-мем – це будь-яка дотепна коротка інформація (фразка, зображення, звукоряд, відео) іронічного характеру, яка відтворює певне ставлення до якихось подій чи обставин, і поширюється в Інтернеті.

На думку Т. Пода, мем – це «одиниця культурної інформації. Мемом можна вважати будь-яку ідею, символ, манеру або образ, що має вбудовані механізми самоекспансії» [2]. Меми, як правило, формують зорову опору, поєднують різні види сприйняття інформації, залучають гумор та звертаються до образної системи слів. Культурологічний аспект інтернет-мему можна використати для вивчення іноземної мови, формуючи соціокультурну компетентність здобувачів освіти. Серед функцій мему варто визначити його гумористичний / іронічний характер, який може мотивувати до вивчення мови.

Меми і карикатури як різновиди креалізованого тексту покликані вирішувати такі завдання на уроці іноземної мови: формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей; відтворення мовного середовища; підвищення рівня мотивації; формування моральних норм; створення сприятливої робочої атмосфери в класі/аудиторії; стимулювання активної творчої діяльності; різноманітність форм, способів та прийомів навчання [1].

Стереотипні явлення про складність вивчення німецької мови, зокрема граматики або ж артикуляції німецьких звуків, є предметом іронічного представлення у мемах (рис. 1), які можна використати для мовної розминки (warming up).



Рис. 1. Інтернет-меми для мовної розминки

Опрацюючи їх на уроці, можна також запропонувати здобувачам освіти представити комунікативну ситуацію, яка б стосувалася зображень.

Інтернет-меми (рис. 2) можна використати під час вивчення теми «Was ist typisch deutsch?». Серед завдань, які б зацікавили

учнів та спонукали до пошукової роботи, це монологічне висловлювання щодо стереотипних оцінок німців і доведення думки з використанням зображення на картинці (мовні та зображальні засоби), а також добір відповідних фразеологізмів.

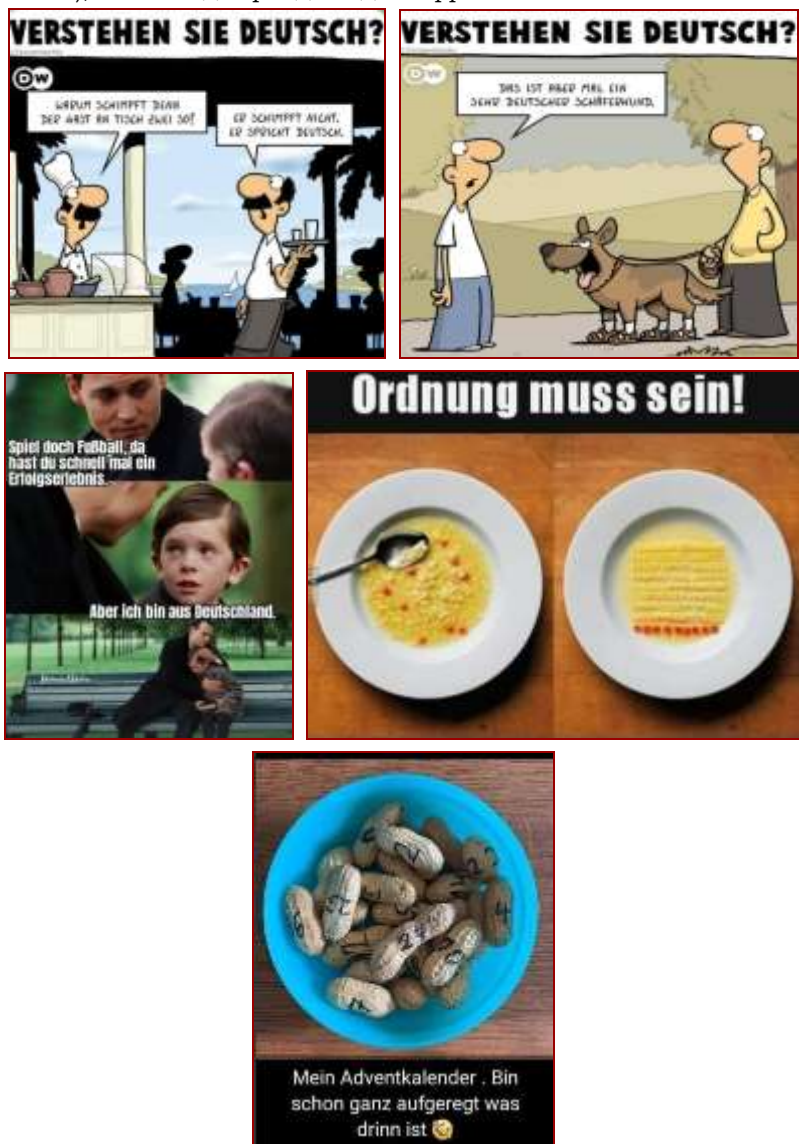


Рис. 2. Інтернет-меми для організації пошукової роботи

Отже, інтернет-меми варто розглядати як ефективний засіб навчання іноземної мови. Їх гумористичний зміст налаштовує на мимовільне запам'ятовування, а провокативність сприяє розвитку критичного мислення й аналітичних здібностей, креативності. Правильно дібраний мем, підвищить зацікавленість до теми уроку, сприятиме розвитку пам'яті та уваги

Список використаних джерел

1. Добринчук О., Калинюк Т. Міжкультурна комунікація на уроках німецької мови засобами автентичних карикатур: зарубіжні методики. *Comparative Professional Pedagogy*. 2023. 13(1), 37–43.
2. Пода Т.А. Інтернет-меми як феномен інформаційного суспільства. URL: <http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/29750/1/>

Т. В. Калинюк, В. І. Предиткевич

АВТЕНТИЧНА НІМЕЦЬКОМОВНА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ

Твори для дітей і юнацтва є вдалим засобом для формування компетентності у читанні на уроках німецької мови. Чи не найпопулярнішим письменником, який написав низку творів для дітей цього віку, є Еріх Кестнер. Неабиякий вплив на його творчість мали педагогічні курси, які закінчив у Дрездені. Тому для нього були досить близькі теми навчання й виховання дітей та підлітків [3]. Творчість Е. Кестнера є актуальною для багатьох поколінь, а проблеми, які вона порушує, торкаються кожного.

Пропонуємо розглянути можливості використання уривків роману «Еміль і детективи» на уроках німецької мови з метою формування компетентності у читанні.

Хоч на перший погляд може здатися, що роман втратив свою актуальність з плином часу, проте це твердження є не досить справедливим, адже основний акцент при вивченні слід зробити не на тому, яка епоха описана, а на тому, які теми піднімає автор (становлення особистості, пошук опори в житті, самовираження, суспільні проблеми тощо). Крім того, «Еміль і детективи» екранізувався двічі, у 1931 та 2001 рр., перекладався багатьма мовами й знаходили прихильників у різний час [3].

Читання у старшій школі, згідно з навчальною програмою, передбачає, що старшокласники повинні вміти стисло передавати зміст прочитаного усно та/чи письмово, визначати у тексті головну інформацію та висловлювати власну думку стосовно прочитаного [2, с.383-387].

Оскільки розглядатимемо уривки, а не повний текст твору, пропонуємо зупинитися на навчанні таких видів читання, як переглядове та вивчаюче, адже у цьому контексті вони є найбільш актуальними. Поданий уривок доречно опрацювати під час вивчення тем «Берлін», «Транспортні засоби», «Вільний час».

Опрацювання будь-якого тексту передбачає поетапність: дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи [2, с.383-387]. Щоб навчати учнів переглядового читання, пропонуємо реалізовувати це так:

✓ *дотекстовий етап:*

- Lest die Überschrift „Die Detektive versammeln sich“ [4, с.76–82]. Welche Erwartungen habt ihr an ihn?

✓ *текстовий етап:*

- Lest den Abschnitt. Markiert beim Lesen die Bewegungsrichtung von Emil auf der Karte.
- Antwortet auf die Fragen:
 - Was hat Emil gemacht?
 - Welche Folgen hatte es?
 - Wo genau ist er überholt/gefahren?
 - Welche Art von Transport?
 - Hatte er irgendwelche Probleme?
 - Welche Stimmung hat er am Anfang und am Ende?

✓ *післятекстовий етап:*

- Beschreibt die Geschichte aus der Position der folgenden Figuren: Emil, Herr Professor, Taxifahrer, ein zufälliger Beobachter.

Слід зазначити, що у контексті навчання вивчаючого читання вищезазначений уривок буде актуальним, адже після проходження дотекстового етапу, під час текстового етапу, можна запропонувати учням такі завдання:

- Identifiziert die Hauptabschnitte der Geschichte.
- Wählt die Überschrift den Hauptabsätzen zu.
- Schreibt ein Plan der Geschichte.

Розглянемо інший уривок, який буде актуальний для тем пов'язаних із вивченням транспортних засобів, типів поведінки у суспільстві [4, с.30-34]. Зважимо на те, що у цьому випадку концентруватимемо саме на вивчаючому читанні. Таким чином, пропонуємо наступну організацію роботи:

✓ *дотекстовий етап:*

- Überlegt, welche Verhaltensregeln in der Gesellschaft gelten? Er stellt einen kurzen Verhaltensplan.

✓ *текстовий етап:*

- Lest den Abschnitt. Markiert beim Lesen Emils Verhaltensweise.

- Antwortet auf die Fragen:
 - Was hat Emil gemacht?
 - Welche Folgen hatte es?
 - Wo genau ist er überholt/ gefahren?
- ✓ *після текстовий етап:*
- Vergleicht die Regeln, die ihr am Anfang der Arbeit geschrieben habt und wie sich Emil verhalten hat. Was würdet ihr ihm raten?

Під час переддипломної практики у 10 класі Кам'янець-Подільського ліцею «Славутинка» Хмельницької обласної ради проведено експеримент, мета якого – з'ясувати, чи покращиться компетентність у читанні старшокласників з використанням на уроці уривків роману «Еміль і детективи» Е. Кестнера.

Для цього розроблено анкету, що складалася з таких питань: Чи були Ви знайомі з творчістю Е. Кестнера раніше? Ознайомившись із деякими творами Е. Кестнера, чи вважаєте їх проблематику актуальною? Чому Вам сподобалося працювати з романом «Еміль і детективи» Е. Кестнера? Чому Вам НЕ сподобалося працювати з романом «Еміль і детективи» Е. Кестнера? Як на Ви вважаєте, чи доречно використовувати роман «Еміль і детективи» на уроці німецької мови?

В опитуванні взяли участь 20 здобувачів освіти. Результати опитування продемонстрували, що: 65% респондентів (13 осіб) не були знайомі з творчістю Е. Кестнера, для 35% (7 осіб) його творчість відома (рис. 1); 35% (7 осіб) вважають твори, з якими ознайомилися на уроках, актуальними для сьогодення, 35% (7 осіб) переконані, що лише деякі є такими, для 15% (3 особи) менша частина актуальна, для 15% (3 особи) не актуальний жоден (рис. 2).



Рис. 1. Відповіді респондентів на питання анкети

Ознайомившись із деякими творами Е. Кестнера, чи вважаєте їх актуальними для сьогодення?

20 відповідей

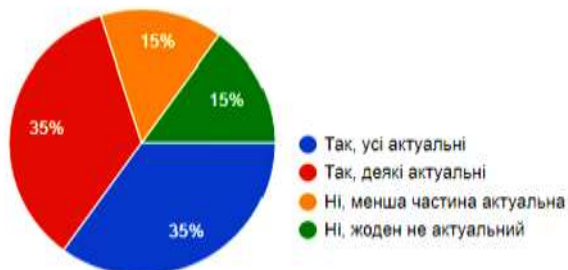


Рис. 2. Відповіді респондентів на питання анкети

Роман «Еміль і детективи» сподобався здобувачам, оскільки: для 68,8% виявився цікавий сюжет; у 62,5% він викликав позитивні емоції; для 56,3% є простий для розуміння. Серед негативних сторін роботи з романом «Еміль і детективи» визначено такі: для 58,3% опитаних здобувачів проблематика є занадто дитячою; для 41,7% опитаних текст є простий для розуміння; 33,3% учнів вважають його не актуальним.

Доречність використання роману «Еміль і детективи» на уроці старшокласники визначили так: 45% це мотивує вивчати мову; для 40% він є цікавим й актуальним; для 10% роман занадто дитячий; 5% він не мотивує; 85% вважають доречним, 15% – ні.

Таким чином, можемо зробити висновок, що уривки роману «Еміль і детективи» доречно застосовувати на уроках німецької мови. Вони є актуальними для підлітків, мотивують вивчати мову. А також здатні якісно сформувати компетентність у читанні

Список використаних джерел

1. Використання автентичних матеріалів на уроках іноземної мови. URL: <https://mmpublications.com.ua/> (дата звернення 05.04.2023).
2. Максименко А.П., Морська Л.І., Паршикова О.О. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Уроки Еріха Кестнера. URL: http://inozemnyj.blogspot.com/2019/02/blog-post_21.html (дата звернення 25.11.2023)
4. Emil und die Detektive Ein Roman für Kinder. URL: <https://nosologoethevlc.files.wordpress.com/2013/03/kc3a4stner-erich-emil-und-die-detektive.pdf> (дата звернення 25.11.2023)

ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

О. М. Городиська

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНА ІНОЗЕМНА МОВА ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІСТОРІЇ: ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ

На сучасному етапі розвитку суспільства неухильно зростає потреба у фахівцях, які вільно володіють іноземною мовою. Завдяки володінню мовами майбутній фахівець стає мобільнішим у соціальному і економічному плані. Виникає потреба у розширенні контингенту осіб, які вільно володіють іноземними мовами для ефективної взаємодії з носіями іншої культури на побутовому та професійному рівнях. Запити сучасного суспільства вимагають нових підходів і методів підготовки фахівців в різних областях.

Рівень володіння іноземною мовою у випускників історичних факультетів вищої освіти не є достатнім для успішного функціонування в умовах сучасного ринку праці. Курс викладання іноземної мови у закладі вищої освіти має бути професійно спрямованим. Такий підхід направлений на реалізацію форм, методів і засобів навчання, відповідних освітніх цілей і професійно значущих якостей фахівця. Вивчання іноземної мови за професійним спрямуванням охоплює забезпечення взаємозбагачувального обміну інформацією за допомогою використання іноземної мови, набуття комунікативних вмінь для вирішення професійних проблем і завдань [1, с.210].

Особливості вивчення іноземних мов та їх ролі в професійній діяльності фахівців з історії формують вимоги до їхніх професійних знань і вмінь. Для адекватного спілкування індивіда з носієм мови, яку він вивчає, необхідне не лише знання про те, як, використовуючи ту чи іншу іншомовну лексику, грамотно і правильно висловити свою думку (знання лінгвістичного коду мови, яка вивчається), але й знання, як саме використовувати певні засоби іноземної мови в різноманітних ситуаціях спілкування з іноземцями (як правильно розпочати і закінчити розмову; як звертатися до співрозмовника; які теми слід обговорювати в різних ситуаціях тощо); вміння використовувати прийоми стратегічної компетенції

у разі виникнення труднощів у процесі спілкування й оцінювати виконання акту комунікації.

Викладання іноземної мови за професійним спрямуванням повинно здійснюватися паралельно зі спеціальною підготовкою. За умови паралельного навчання іноземної мови і професії, як це відбувається під час навчання іноземної мови студентів-істориків всіх курсів, метою навчання є здатність використання студентами іноземної мови для вирішення актуальних професійних завдань на момент навчання. Для того, щоб навчити студентів історичної галузі іноземної мови, необхідно використовувати конкретний історичний контекст, оскільки існує тісний зв'язок мови з конкретними історичними системами та їх особливостями. Потрібно враховувати також і такі теоретичні питання, як використання лінгвістичних методів для розуміння природи історичних процесів. Однією з особливостей вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням майбутніми фахівцями з історії є те, що студенти, крім загальнонавчальної лексики, вивчають лексику, яка є властивою для історичної, археологічної, правової та політичної галузі. Зміст навчання іноземної мови за професійним спрямуванням узгоджується з причинами вивчення цієї іноземної мови, а за основу навчання беруться три головних принципи: 1) мотивація; 2) комплексний підхід до навчання; 3) професійна спрямованість [2, с.422].

Умовами для професійно орієнтованого навчання іноземної мови студентів історичних факультетів є ознайомлення їх із загальною та історичною терміносистемами, читання аутентичних текстів, формування в них навичок самостійної роботи зі створення індивідуального словника, оволодіння навичками усного професійного спілкування на прикладах найпоширеніших ситуацій повсякденного спілкування, необхідних для професійної комунікації [3, с.10].

Особливістю навчання іноземної мови за професійним спрямуванням майбутніх істориків є врахування специфіки професійної сфери. Тому потрібно наблизити зміст та методи навчання до практичних потреб студентів, обов'язково врахувавши їхні інтереси та необхідну мотивацію. Варто підбирати навчальний матеріал, що відображає сучасні та професійні проблеми працівників юридичної, політичної, археологічної сфери та шляхи їх практичного вирішення, використовувати інтерактивні методи навчання, які дозволяють наблизити навчання до реальних умов та сприяють всебічному розвитку студентів. Розглянемо конкретні можливості методів реалізації професійної спрямованості підготовки майбутніх фахівців з історії у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. У ділових іграх закладено потужний потенціал для підготовки майбутніх фахівців до іншомовного спілкування, вироблення в них професійно значущих якостей у процесі пошуку

виходу із комунікативно-ігрових ситуацій. Під час гри кожен учасник чітко уявляє свої функції й способи їх виконання. У діловій грі моделювання умов професійної діяльності є обов'язковим. Наприклад, під час вивчення теми «Beim Zollamt» студентам дається завдання: а) розіграти ситуацію на митниці, беручи до уваги всі положення митних правил та проходження митного та прикордонного контролю. «Ефективні митні правила в Україні»; перерахувати митні правила. б) поділитися враженнями про перетин кордону. Зупинитися детальніше на процедурі перетину державного кордону. Підкреслити всі правила та порушення під час перетину кордону. Під час вивчення теми «Auf dem Gericht» студентам пропонується «Заняття-Суд». Заняття дає змогу отримати уявлення про спрощену процедуру прийняття судового рішення та провести рольову гру – судовий процес за участю 3 осіб: судді, який буде слухати обидві сторони і приймати рішення, позивача і відповідача (можлива участь адвокатів, прокурора, свідків тощо). Після того як група визначиться з ролями, викладач надає кожній групі завдання. Заняття проходить із дотриманням порядку ведення судового засідання: вступні заяви учасників судового процесу; позивач викладає аргументацію, суддя ставить йому запитання; відповідач викладає суть захисту, суддя ставить йому запитання; суддя виносить рішення.

Ще одним із методів вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням є інтегроване заняття – міждисциплінарне заняття (поєднує матеріал декількох курсів чи дисциплін). Інтегроване, бінарне заняття – це заняття, у змісті якого поєднуються різні дисципліни навчально вивчення однієї теми. Специфіка таких занять полягає в тому, що вони проводяться спільно викладачами двох або кількох суміжних дисциплін. Під час таких занять студенти краще засвоюють матеріал, заглиблюються в окремі моменти змісту. Так, під час вивчення теми «Der Staatsaufbau der BRD» з курсу «Політична історія сучасного світу» викладачі проводять заняття у парі рідною та іноземною мовами. Це дає змогу студентам краще зрозуміти матеріал та відчути звичаї та традиції країни.

Як і гра, дебати – різновид дискусії. Дебати дають змогу продемонструвати знання, поділитися досвідом, ідеями. Використання цієї форми дискусії має на меті навчити студентів висловлювати свої погляди спокійно, у товариській атмосфері. Учасники дебатів повинні вміти подати аргументи «за» і «проти» обговорюваної ідеї, переконати опонентів у правильності своєї позиції за допомогою чіткої логіки.

Отже, вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх істориків доцільно проводити паралельно профільних дисциплін, оскільки студенти, не знаючи основ спеціальності та базової історичної термінологічної лексики рідною мовою, будуть не готові до іншомовного сприйняття навчального

матеріалу з історії, що призведе до неефективності засвоєння матеріалу дисципліни «Іноземна мова».

Список використаних джерел

1. Лебедева М.О. Особливості викладання англійської мови професійного спрямування студентам юридичного факультету. *Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі*: матеріали конференції. Київ, 2013, НТУУ “КПІ”. С. 204–213.
2. Бесараб Т.П., Павлюк М.М. Особливості перекладу юридичної термінології США та Великобританії. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: збірник наук. праць / за ред. Л.А. Тovaжнянського, О.Г. Романовського. Харків: НТУ ХПІ, 2009. Вип. 23–24 (27–28). С. 421–434.
3. Азарова Н.В. Інтерактивні технології навчання майбутніх правників. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ПП Жовтий О.О., 2011. Вип. 39. Ч. 2. С. 7–13.

A. Kruk

THE USE OF CRITICAL THINKING TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH CLASSES

The modern world is the world of information, which is managed by the modern information society and constantly puts forward new educational requirements and needs. Modern education has a new requirement, namely the training of students who can think critically and make critical decisions, thus Gregory Bassham, William Irwin, Henry Nardone and James M. Wallace point out that “critical thinking helps us become aware of such unconscious practical inconsistencies, allowing us to deal with them on a conscious and rational basis” [2, p.5].

Such scientists as G. Bassham, B. Hooks, W. Irwin, E. Kováčiková, J. Moon, H. Nardone, O. Nikitchenko, O. Tarasova, J.M. Wallace and many others were engaged in the study of critical thinking. Therefore, the relevance of the research topic is determined by the need to investigate the peculiarities of the development of students' critical thinking in foreign language classes more deeply.

Innovative views on teaching foreign languages, according to Olena Nikitchenko and Olga Tarasova, determine the main task of the teacher, namely to organize the productive educational and cognitive activity of the student to ensure the realization of his personal cognitive and creative potential, which makes it possible to master the strategies of educational activity and obtain effective independent

experience of learning and using the English language in various situations and conditions of self-realization and self-development [1, p.6].

In general, critical thinking is the ability to actively, creatively, individually perceive information. Bell Hooks notes “Thinking is an action. For all aspiring intellectuals, thoughts are the laboratory where one goes to pose questions and find answers, and the place where visions of theory and praxis come together” [3, p. 7]. Critical thinking should cover all stages of work in class, namely reading, listening, writing, and speaking. Jennifer Moon states “Critical thinking is treated here as a general term that tends to be used to cover both the mental activities of thinking and the various representations of the thinking that include action, speech, writing and so on” [5, p.126]. Critical thinking is the ability to work with complex ideas so that a person can effectively present evidence to support an intelligent judgment.

Thus, the vision of a learner nowadays is to be autonomous, to be able to think critically. As Elena Kováčiková denoted, “the way of thinking in the third millennium defines the term ‘modernization’ in teaching and learning as such” [4, p.2]. So, as a conclusion, it should be noted that, in general, the intellectual development of students is measured by their readiness to select the necessary knowledge with the help of critical analysis. Every student who knows how to think critically should be able to independently select this or that information, be able to operate on it, have a personal independent opinion, and also be able to make various decisions independently.

References

1. Нікітченко О.С., Тарасова О.А. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови: навчально-практичний посібник. Харків: Друкарня “Мадрид”, 2017. 104 с.
2. Bassham G. Critical thinking. A student’s introduction / Gregory Bassham, William Irwin, Henry Nardone, James M. Wallace. N.Y.: McGraw-Hill, 2011. 490 p.
3. Hooks B. Teaching critical thinking. Practical Wisdom. N.Y., London: Routledge, Taylor and Francis Group, 2010. 191 p.
4. Kováčiková E. English for Specific Purposes in Higher Education through Content and Language Integrated Learning. UK, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020. 117 p.
5. Moon J. Critical Thinking. An exploration of theory and practice. London, N.Y.: Routledge, Taylor and Francis Group, 2008. 237 p.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сьогодні Україна прагне сформувати європейський стиль соціалізації, відповідно до якого особистість повинна бути відкритою, мати набір ціннісних орієнтацій, дотримуватися такої життєвої позиції та світобачення, які б дозволяли крокувати в ногу з часом; здатна реалізувати свій творчий потенціал і отримувати задоволення від життя в суспільстві. Світові вимоги до особистості людини в суспільному житті вміщені у поняття «соціокультурна компетентність». Компетентність виступає як набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню людини в життя сучасного суспільства. Компетентність розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній.

Особливу увагу слід звернути на формування іншомовної соціокультурної компетентності. Зазвичай, початком вивчення іноземної мови є другий клас. За допомогою засобів масової інформації, індивідуальному читанню та сімейному вихованню, учні молодшого шкільного віку володіють певним об'ємом інформації про Великобританію, США та інші англomовні країни. Це дає змогу вже на початковому етапі навчання іноземної мови оперувати різними завданнями, які спрямовані на розвиток соціокультурної компетенції. Наприклад, знайомити дітей з деякими фактами англomовної культури, з традиціями тощо. Тому, внаслідок вже відомої дітям інформації, можливе моделювання різноманітних комунікативних ситуацій.

Процес формування соціокультурної компетентності проходить три етапи:

- закріплюються вже відомі позитивні знання про певну країну;
- суттєво збільшується запас знань;
- поповнюються знання про країну, усуваються так звані стереотипи, та формується позитивне ставлення до країни, мова якої вивчається.

Основною метою навчання іноземної мови у молодших класах є формування та розвиток комунікативної компетентності. Це досягається завдяки наявності лінгвістичного, мовленнєвого і соціокультурного досвіду, враховуючи вікові особливості та можливості молодших школярів [3]. Для формування соціокультурної компетенції можна залучити чотири види мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, письмо та говоріння (діалог та монолог).

Основною метою навчання іноземної мови у молодших класах є формування та розвиток комунікативної компетенції. Це досягається завдяки наявності лінгвістичного, мовленнєвого і соціокультурного досвіду, враховуючи вікові особливості та можливості молодших школярів [3]. Для формування соціокультурної компетенції можна залучити чотири види мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, письмо та говоріння (діалог та монолог).

З метою формування соціокультурної компетенції учні виконують вправи, направлені на розвиток мовлення. При спілкуванні учням потрібно підбирати слова, що присутні у пам'яті, включити ці слова у репліки для здійснення комунікативного наміру.

Головною задачею в початковій школі є знайомство зі стилем життя англomовного школяра. Рекомендується дізнатися більше інформації про його повсякденне життя, інтереси, ігри, захоплення, стереотипи у поведінці. Також діти знайомляться з країною, в якій він живе.

Тож, на початковому етапі велике значення має діалог між дітьми з різних країн. За допомогою діалогів діти пізнають культуру країни, в якій живе англomовний одноліток.

Кращому ознайомленню з іншою країною сприяють такі види навчальних активностей:

- діалоги;
- казкові оповідання (порівняння персонажів двох країн);
- віртуальні подорожі (знайомство з знаменитими місцями);
- дискусії [1, с. 119].

Ефективними вважаються створення невеличких діалогів. Об'єднуючись в пари учні обирають будь-яку тему та складають діалоги. Кожна репліка діалогу повинна мати лише одне слово. У репліках можуть використовуватися різноманітні слова. Школярі отримують приблизний план діалогу, а після опрацювання вони поступово доповнюють його.

Для того щоб учні краще опанували нову соціокультурну інформацію і для забезпечення необхідних вмінь та навичок необхідно:

- планувати та проводити уроки, що будуть включати в себе уявні зустрічі з однолітками;
- включати в план уроку хвилинки для відпочинку: руханки, прослуховування пісень та інше;
- проводити уроки з використанням аудіо чи відеозаписів, які будуть слугувати для кращого засвоєння мови [2, с.52].

Також вікові особливості молодших школярів, переважно учнів третіх і четвертих класів, дозволяють використовувати різні варіанти рольової гри.

Наприкінці першого класу соціокультурна компетенція учня повинна включати фрази, що використовуються для привітання з

різноманітними святами. Важливим, є вміння їх правильно будувати речення, коректно підбирати лексику.

По закінченню другого класу соціокультурна компетенція учня зобов'язана включати вміння вживати та вибирати привітань та форми звертання, вживати та вибирати вигуків та дотримуватися правил ввічливості.

У третьому класі іншомовна соціокультурна компетенція учня має включати знання культури певного народу, вживання та вибір привітань, форм звертання, вигуків та дотримання правил ввічливості.

В кінці четвертого класу соціокультурна компетенція учня повинна включати знання культури певного народу. Також передбачається, що школярі зможуть розповісти про особливості життя в англomовній країні, схарактеризувати правила поведінки людей. Важливо, що учні уміли вітатися, обирати правильну форму звертання та ін. [3].

Загальнонавчальна компетентність наприкінці четвертого класу повинна включати вміння:

- критично оцінювати інформацію;
- розуміти мету завдання;
- буди активним під час виконання завдань;
- правильно застосовувати мову;
- сприймати та аналізувати нові знання;
- працювати з навчально-методичною літературою [3].

Формування англomовної соціокультурної компетенції молодших школярів передбачає використання чотирьох видів мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, письмо та говоріння. Вчителю потрібно представити навчальні завдання, спрямовані на розширення та поглиблення знань учнів про звичаї, традиції та культуру певної країни норми та соціальні правила поведінки, а також правила ввічливості. Виконуючи такі завдання на уроках англійської мови, ми зможемо збагатити мовлення учнів кількісно, тобто поповнити їх активний словник.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звертання 20.11.2023).
2. Коломінова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англomовного спілкування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія та методика навчання: германські мови. Київ. 1999. 181 с.
3. Навчальні програми для 1-4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звертання 20.11.2023).

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Важливою проблемою сьогодні залишається питання урізноманітнення освітнього процесу, активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розширення сфери їх інтересів. Сучасним здобувачам освіти доступні найрізноманітніші джерела інформації, але часто саме наявність готової інформації сприяє розвитку пасивності. Зникає прагнення до пошуку, пізнання, творчості, тобто діяльності. Формування пізнавального інтересу – необхідна умова шкільного навчання. Пізнавальна активність – це самостійна, ініціативна діяльність дитини, спрямована на пізнання навколишньої дійсності й зумовлена необхідністю розв'язання пізнавальних завдань, що постають перед нею у конкретних ситуаціях. З метою активізації пізнавальної діяльності, доцільно на уроках застосовувати елементи інтерактивних технологій, творчі проблемні завдання, що забезпечують розвиток тих здібностей і якостей, які перебувають у стадії формування. Інтерактивному навчанню притаманні такі риси: взаємодія здобувачів освіти; діалог, полілог; організація освітнього середовища спілкування; активність; опора на їхній суб'єктивний досвід; комфортні умови навчання, набуття знань спільними зусиллями з можливістю контролю та оцінки, взаємооцінки та взаємоконтролю. Перевага інтерактивного навчання в тому, що здобувачі освіти засвоюють всі рівні пізнання, в класах збільшується кількість дітей, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Вони займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає інтерес в їх отриманні. Інтерактивні технології навчання розподіляються на 4 групи:

- інтерактивні технології кооперативного навчання;
- інтерактивні технології кооперативно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань. робіт [2].

Технології кооперативного навчання – це модель організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За умов парної роботи всі учні отримують можливість висловлювати свою думку, говорити. Робота в парах дає можливість учням подумати, обмінятися ідеями спочатку з партнером і лише потім озвучити їх перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію. Використання такого виду співпраці сприяє тому, що учні не можуть ухилитись від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати завдання, які за інших умов потребують великої затрати часу.

Технології кооперативно-групового навчання передбачають одночасну спільну роботу всього класу. Це такі форми роботи як:

- «Мікрофон»,
- «Мозковий штурм»,
- «Навчаючи – вчуся»,
- «Кейс-метод»,
- «Ажурна пилка».

Технології ситуативного моделювання (навчання у грі) – це побудова навчального процесу шляхом включення учня до гри (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються). Ігрова модель навчання покликана реалізувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки. Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, знаходяться в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учням надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише визначеними правилами гри. Учні самі обирають власну роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення.

Технології опрацювання дискусійних питань – важливий засіб пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, бо дискусія – широке публічне обговорення спірного питання. Мета: сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Практичне застосування інтерактивних технологій навчання потребує від учителя насамперед відповідної обізнаності. До того ж, кожен з методів вимагає чіткої покрокової реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів, тобто технологічного підходу, що неможливо без спеціальної фахової підготовки вчителя до організації інтерактивного навчання. Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає і тих хто навчається, вчить їх конструктивній взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу, значно підвищує мотивацію учнів до навчання.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ролевих ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо.

Нагромаджений уже сьогодні в Україні та закордоном досвід переконливо свідчить, що інтерактивні методи сприяють інтен-

сифікації й оптимізації навчального процесу. Вони дають змогу учням:

- полегшити процес засвоєння знань;
- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
- навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати;
- моделювати різні соціальні ситуації і збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації;
- слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу;
- вчитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати, шукати компроміси;
- знаходити спільне розв'язання проблем, розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [3].

Отже, назва «інтерактивні технології навчання» зумовляє їх співвідношення з активною моделлю навчання. Вона має передумовою активність здобувачів освіти при відносній пасивності навчального оточення. Вчитель стимулює пізнавальну діяльність, ініціативність, самостійність школярів. Знання народжуються завдяки ефективній взаємодії, співпраці всіх учасників освітнього процесу. Це вимагає чітких знань та вмінь у сфері інтерактивних технологій з боку вчителя. Учитель в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасилітатор, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Головним у процесі навчання є зв'язки між учнями, їх взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, учні беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання. робіт [1]. Метод інтерактивного (комунікативно-проблемного) навчання можна поєднувати з груповою роботою на уроці й застосовувати на різних етапах вивчення тем. Його можна застосовувати одразу ж після викладу вчителем нового матеріалу, на початку нового уроку замість опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або як фрагмент повторювально-узагальнюючого уроку.

Список використаних джерел

1. Гергега Т. Інтерактивні методи на уроках. Завуч. 2004. № 7.
2. Пометун Н.О., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ. 2005.
3. Стребна О.В., Сошенко А.О. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи. Харків, 2004.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розвиток та формування комунікативних навичок є результатом вивчення рідної мови, що, по суті, пов'язано з розвитком вміння особи сприймати світ та контактувати з іншими. Спілкування рідною мовою вимагає володіння словниковим запасом, знання функціональної граматики мови, типів мовленнєвої взаємодії, видів художніх та нехудожніх жанрів, основних рис різних стилів мови та мовних реєстрів [1]. Навчання зі застосуванням інтерактивних засобів розширює можливості і підвищує ефективність формування комунікативної компетентності молодших школярів, подання навчального матеріалу, його засвоєння, управління навчальним процесом.

Використання інтерактивних засобів в початковій школі для формування комунікативної компетентності молодших школярів передбачає залучення нових педагогічних технологій, які сприятимуть новим формам й методам викладання й застосування інформаційно комунікативних технологій.

Ефективність формування комунікативної компетентності молодших школярів буде значно вищою, якщо застосовувати різноманітні інтерактивні технології. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивної роботи, за умови правильної її організації зростає цікавість до процесу навчання, учні привчаються до ефективної роботи в колективі, зокрема культури дискусії, вміння приймати спільні рішення, спілкуватись, доповідати.

Під час освітнього процесу діти повинні постійно перебувати в умовах уявної мовної ігрової ситуації. Важливо використовувати форми і методи, які базуються на різноманітних компонентах ігрової діяльності, сприяють залученню всіх учнів до гри.

На початковому етапі навчання використовують словесні методи: опис, розповідь, бесіду й діалог. Прикладом словесного методу є казка-розповідь, під час якої використовується ляльковий театр.

Наочність вважають змістовим й емоційним підживленням процесів сприймання, мислення, пам'яті, а ефективність процесу сприймання підвищується саме тоді, коли дитина охоплює зором, слухом, дотиком ті чи інші сторони спостережуваного. Фонетичні вправи, вірші, пісні в записі чудово демонструють правильну вимову чужомовних фонем, практикують дітей у вимові звуків, словосполучень, слів і речень.

Інтерактивні технології, мультимедійна наочність, інформаційно-комунікаційні технології, ігрова форма навчання – суттєво підвищують ефективність викладання, наочно демонструють переваги особистісно орієнтованого навчання, дають змогу вчителю підвищити інтерес учнів до предметів, залучити до активної форми роботи на уроці як сильних учнів, так і тих, кому навчання дається важче.

Дитина, сідаючи за шкільну парту, чекає чогось цікавого і незвичайного. Вона щира і відкрита, з великим бажанням творити, тому на уроках варто використовувати методи, що стимулюють учнів до творчої, продуктивної праці, викликають прагнення до активних дій, спілкування і висловлювання власних думок. Саме такими є інтерактивні методи навчання.

Низка вчених визначають інтерактивне навчання як одну з форм діалогового навчання: інтерактивність (від англ. interaction – взаємодія) – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною).

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів; це – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці) [2, с.5], де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ролевих ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу вчителю стати лідером колективу.

Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких учень відчуває успішність, свою інтерактивну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес.

Переваги інтерактивного навчання перед традиційним:

- у роботі задіяні усі учні класу;
- учні навчаються працювати у команді;
- формується доброзичливе ставлення до опонента;
- кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- створюється «ситуація успіху»;
- за короткий час опановується велика кількість матеріалу;
- формуються навички толерантного спілкування;
- вміння аргументувати свій погляд, знаходити альтернативне рішення проблеми.

Призначення інтерактивного навчання – передати знання і усвідомити цінність інших людей. Основними формами інтерак-

тивної роботи є навчальна взаємодія учнів у парах і мікрогрупах. Оптимальний склад групи – 4–6 осіб.

Риси інтерактивного навчання:

- двобічний характер;
- спільна діяльність учителя й учнів;
- керівництво процесу вчителем;
- спеціальна організація та різноманітність форм;
- інформаційна прогалина;
- цілісність та єдність;
- мотивація та зв'язок з реальним життям;
- виховання та розвиток особистості учнів одночасно з процесом засвоєння нових знань.

Формування комунікативної компетентності учнів молодшої школи передбачає також і формування іншомовної комунікативної компетентності. Процес оволодіння іноземною мовою, на відміну від оволодіння рідною, цілеспрямований, оскільки вчитель самостійно вибудовує його за навчальним планом та реалізує під час спілкування на уроках. Навчати учнів спілкуватися іноземною мовою необхідно з перших уроків, коли у школярів ще не накопичений запас мовних засобів. Основною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетенції, яка передбачає вміння використовувати іноземну мову як засіб спілкування у різноманітних сферах життя. На уроках іноземної мови варто використовувати методи, що стимулюють учнів до творчої, продуктивної праці, викликають прагнення до активних дій, спілкування і висловлювання власних думок іноземною мовою.

Означеним вимогам найкраще відповідають саме інтерактивні методи навчання, які можна розглядати як творчі види діяльності, що дозволяють створювати ситуації мовленнєвої взаємодії, сприяють удосконаленню комунікативного досвіду учнів. Творчі комунікативні завдання можуть виконуватись у різних формах, зокрема індивідуально та колективно (парна, групова робота). Найбільш повно це виявляється під час проведення рольових тематичних ігор, проектної роботи, у процесі вирішення навчальних мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне, діалогічне й полілогічне спілкування учасників навчального процесу. Види діяльності, що активно впроваджуються у процес навчання в початковій школі, переконливо свідчать про наявність тенденцій до використання розвиваючого навчання, переорієнтації його видів з предметного на процесуальний і мотиваційний аспекти.

Під час освітнього процесу в початковій школі ефективними інтерактивними технологіями навчання, що сприяють формуванню комунікативної компетентності учнів, є робота в парах, трій-

ках, змінювані трійки, «карусель», «акваріум», «велике коло», «мікрофон», незакінчені речення, «мозковий штурм», аналіз проблеми, «мозаїка», коло ідей, розігрування ситуації в ролях (рольова гра, імітація), дискусія, ток-шоу тощо. Запропоновані методи та їх складові можна результативно використовувати як на уроках засвоєння, так і застосування знань, умінь і навичок. Крім того, елементи інтерактивних технологій можна застосовувати одразу ж після викладу вчителем нового матеріалу, замість опитування, на уроках, які присвячені застосуванню знань, умінь і навичок.

Використання на уроці запропонованих інтерактивних технологій сприятиме ефективному повторенню вивченої лексики, поповненню словникового запасу; глибокому засвоєнню навичок правильної артикуляції; розвиткові уваги, пам'яті, мислення; формуванню вміння працювати в парах, групах тощо.

Список використаних джерел

1. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975 (дата звернення 15.11.2023).
2. Шевченко Є. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*. 2005. № 24. С. 4–6.

А. О. Трофименко

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ЕФЕКТИВНА СТРАТЕГІЯ СПІВПРАЦІ ПРИ ВИВЧЕННІ ESP

Вивчення проблемних ситуацій може бути ефективною стратегією співпраці, оскільки воно вимагає від здобувачів аналізу сценарію та спроби зрозуміти різні елементи гри – будь то культурні, комунікативні чи, можливо, поєднання обох – які призвели до певного результату. Вивчіть не ідеальний результат і попросіть здобувачів працювати разом, щоб запропонувати рішення. Маючи особливий життєвий досвід і погляди, здобувачам може бути запропоновано досягти консенсусу. Групові заняття з вирішення проблем розвивають критичне мислення, вирішення конфліктів і комунікативні навички, які будуть служити здобувачам на довгі роки.

Створення середовища для спільного навчання вимагає ретельного розгляду та міцної основи, але це не повинно бути складним. Стратегії спільного навчання в ESP є особливо плід-

ними, якщо їх регулярно впроваджувати як частину розпорядку, що дозволяє здобувачам з часом почуватися більш комфортними у співпраці та сприймати її як необговорювану в процесі навчання. Впроваджуючи стратегії спільного навчання на заняттях з ESP, ви надасте своїм учням явну перевагу в їхньому житті поза класом.

Використання проблемних ситуацій в методиці навчання ESP популярна в європейському освітньому просторі. Її головна мета полягає в наданні людині потужної життєвої мотивації, допомагає сформувати її потенціал через систему творчих здібностей. Усе більше педагогів у власній діяльності намагаються співпрацювати зі своїми учнями. Із цією метою вони доброзичливо ставляться до вихованців, прагнуть об'єктивно оцінювати їхні можливості, зрозуміти мотивацію певних вчинків, стимулювати творчість тощо.

Використання методики співробітництва значно відрізняється від традиційної (авторитарної). Розглянемо деякі відмінні риси. Візьмемо за приклад ставлення до педагогічної діяльності. У традиційній педагогіці відбувається наслідування нормативних вимог, які спираються на авторитет керівництва. А в педагогіці співробітництва навпаки критично ставляться до нормативних вимог. Викладач проявляє схильність до інновацій, до пошуків нових дидактичних методів.

Різні підходи до самоусвідомлення свого статусу викладачем. В авторитарній педагогіці відчувається залежність від верхів, унікальні відповідальності, догматизм. А в методиці співробітництва надається перевага незалежності викладача, відповідальності за інноваційні пошуки.

На відміну від традиційної системи, використання методики співробітництва розглядає позицію викладача всередині системи навчальної діяльності, «тобто педагог виступає як консультант, організатор середовища навчання, своєрідний посередник між учнями і соціальним досвідом у формі культури. При цьому важливо особливо відзначити, що вирішальний вплив на учнів здійснюється не через інформацію і слово педагога, а через його особистість».

Щоб реалізувати ідеї використання проблемних ситуацій, викладачеві на практиці потрібно створити певні умови. До них можна віднести міжособистісну взаємодію, тобто зміна психологічних позицій, стилю спілкування між викладачем та здобувачем. Взагалі застосування діалогу як методу під час навчання стимулює творчий процес здобувачів.

Модель діалогічної взаємодії передбачає рівність позиції викладача й здобувача у процесі навчання; наявність контакту, сприяє доброзичливій, творчій атмосфері занять; високому рівню мотивації навчання вихованців.

У цьому зв'язку можна говорити про феномен кооперативно-партнерського навчання, шляхом якого досягається кращий результат, ніж шляхом конкурентного або індивідуального навчання. Дедід Д. Джонсон і Роджер Т. Джонсон виокремлюють п'ять основних критеріїв успішного кооперативного навчання:

Позитивна залежність. Кожен досягає своїх навчальних цілей лише в тому випадку, якщо інші члени групи досягають своїх. Позитивною взаємозалежності домагаються члени групи, коли вони мають спільні цілі, отримують колективне винагороду, діляться інформацією або виконують взаємозалежні ролі (роблять доповідь, надають допомогу). За таких умов, успіх кожного здобувача залежить від сумлінності інших здобувачів. Учні вчаться взаємної відповідальності і роботі в команді.

Пряма підтримка. Здобувачі підтримують один одного безпосередньо. Вони обмінюються думками, джерелами і матеріалами, дають оцінку виконану роботу один одного з метою отримання спільного результату роботи. Вони роз'яснюють один одному новий матеріал і допомагають усувати прогалини в знаннях. Тут має місце взаємодія з заохочувальною спрямованістю, яка передбачає стимулювання здобувачами успіху один одного, схвалення, підтримку. Вербальні та невербальні реакції забезпечують зворотний зв'язок діяльності здобувача, можливість впізнати/прийняти один одного на емоційному, особистісному і професійному рівні.

Відповідальність. Кожен здобувач бере участь в роботі групи і робить свій внесок в роботу над заданою проблемою. Кожен учасник несе відповідальність за результат групової діяльності. Кожен учасник виконує посильну йому роботу, намагається вникнути в суть питання і вміти пояснити його іншим здобувачам.

Соціальна компетентність. Здобувачі вчаться взаємній довірі і повазі. Здобувачі вчаться чітко і ясно висловлювати свої думки при комунікаціях і вирішувати виникаючі протиріччя і конфлікти. Тут успіх кооперативних зусиль вимагає розвитку міжособистісних та групових навичок. Навичкам прийняття рішень, створення довіри, комунікації, управління конфліктами треба навчати, як і академічним навичкам.

Власна оцінка. Здобувачі вчаться оцінювати власний внесок в успіх групової роботи, а також оцінювати спільну роботу групи з точки зору використовуваних методів роботи і виділяти причини невдач.

Отже, на рівні інноваційних процесів розвитку сучасної освіти використання парадигми методики використання проблемних ситуацій передбачає зміну взаємин учасників освітнього процесу: від суб'єкт-об'єктних стосунків як механізму передачі знання – до суб'єкт суб'єктних взаємин як механізму сумісного здобування

(генерації) знання та формування відповідних компетентностей шляхом творчості та педагогіки партнерства.

Список використаних джерел

1. Вознюк О.В. Концепція ноосферної освіти у першому наближенні. *Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука*: колективна монографія / за наук. ред. А.П. Самодрин. Київ-Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2021. Т. 1. С. 120-145.
2. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 502 с.
3. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / С.Ю. Ніколаєва, Г.Е. Борецька, Н.В. Майер, О.М. Устименко, В.В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої]. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.

ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ

Т. П. Білоусова, Є. О. Нетеча

ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СУЧАСНА РИТОРИКА ТА СПІЧРАЙТИНГ»

У поточному навчальному році Тетяна Білоусова, кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства, керівниця студентського Ораторського клубу, започаткувала викладання нової дисципліни «Сучасна риторика та спічрайтинг». З «Каталогу навчальних дисциплін вільного вибору здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти її обрали Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка на 2023-2024 навчальний рік» її обрали 76 студентів 2-3 курсів денної та заочної форм навчання факультету іноземної філології спеціальностей 014 Середня освіта (Мова і література (польська), 014 Середня освіта (Мова і література (англійська) та 035 Філологія.

Вивчаючи дисципліну, вони збагатилися знаннями, уміннями й навичками у сфері професійного та побутового спілкування, підвищили культуру мовлення, активізували свої комунікативні здібності. Навчилися писати тексти промов для власних виступів [3], чітко, виразно виголошувати їх, використовуючи мовні та немовні засоби впливу на аудиторію [2; 3]. Дізнались про історію спічрайтерства, кращих «текстовиків» усіх часів і народів, ознайомилися з їх настановами щодо співпраці зі спікером на всіх етапах створення тексту, організації виступу тощо.

Задля узагальнення досвіду викладання дисципліни та об'єктивної оцінки результатів її вивчення здобувачам вищої освіти було запропоновано пройти опитування шляхом заповнення гугл форми. Допомогу в створенні та опрацюванні анкет надала Єлизавета Нетеча, яка навчається на 1 курсі магістратури (Ang1-M23) і вже декілька років поспіль бере активну участь у засіданнях Ораторського клубу. Єлизавета неодноразово долучалася до проведення лекційних і практичних занять з дисципліни: ставила додаткові запитання, коментувала відповіді, перевіряла творчі роботи, ділилася зі студентами власним досвідом виступів на засіданнях Ораторського клубу, давала їм поради щодо створення

та виголошення ораторського тексту, розповідала про роботу в студентському самоврядуванні, підкреслювала значення комунікативних компетентностей в професійній діяльності тощо [1]. Тож створена нею анкета мала на меті з'ясувати думку респондентів щодо проблемних питань сучасної риторичної освіти.

В опитуванні взяли участь 32 особи, результати анкетування такі.

На запитання, *чи вважають вони корисним для себе вивчати сучасну риторичку та спічрайтинг*, 100% опитуваних відповіли «так».

Думки респондентів розділилися щодо того, *де/як вони планують використовувати отримані знання*: у повсякденній комунікації – 50%, у майбутній професії – 34,4%, для того, щоб розвивати власний бізнес – 6,3%, для відповідей на парах – 6,3%, для того, щоб впливати на людей – 3,1%.

Показові відповіді на запитання, *які форми проведення занять більше подобаються респондентам*. 37% опитуваних відповіли, що їм до вподоби «залучення досвіду мовців»; 31,3% – «практичні заняття»; по 15,6% набрали відповіді – «лекція (монолог)» і «лекція (полілог)».

На лекційних і практичних заняттях здобувачі вищої освіти, серед іншого, вчилися критично, але доброзичливо оцінювати виступи однокурсників, керуючись багатьма критеріями. Тому не дивно, що на запитання, *чи корисні для них відгуки здобувачів освіти, які вже пройшли курс або брали участь в Ораторському клубі*, 81,3% відповіли «так». Лише 18,7% не зважають на те, як їх ораторські здібності оцінюють інші люди.

На завершення респондентам було запропоновано висловитись щодо того, *чи корисно аналізувати чужі виступи та переймати досвід інших мовців*. Усі відповіді «так», наводячи наступні аргументи:

- це дуже допомагає в навчанні, в спілкуванні з великою групою людей;
- із чужих виступів можна взяти для себе багато нового та користуватися цим у повсякденному житті;
- вважаю корисним аналізувати чужі виступи, тому що коли ми звертаємо увагу на помилки інших, то в майбутньому це допоможе не ставати на ті ж самі граблі (стосується і людини, виступ якої аналізують);
- важливо отримувати поради від людей, які вже мають досвід у цій сфері, тому що вони більше помічають наших помилок чи, навпаки, якихось позитивних сторін;
- це не лише надихає на вдосконалення, але й допомагає бачити та чути чужі помилки, щоб не допускати подібних у своїх виступах;

- важливими є також поради від досвідчених ораторів, які діляться своїм практичним досвідом, це допомагає стати більш впевненим та ефективним спікером.

Тож опитувані позитивно оцінили обрану дисципліну й висловили свої пропозиції щодо її викладання у тісній співпраці з практикуючими ораторами, із залученням позитивного досвіду спічрайтерів, у діалоговому форматі спілкування. Вивчення дисципліни, як показало опитування, надихнуло здобувачів вищої освіти на подальше самовдосконалення у цій важливій сфері людського буття.

Список використаних джерел

1. Білоусова Тетяна. Ораторський клуб: ділимося позитивним досвідом. *Студентський меридіан*. URL: <https://meridian.kpnu.edu.ua/2023/09/15/oratorskyi-klub-dilymos-pozytyvnyy-dosvidom/#more-90273>
2. Білоусова Тетяна. Зацікавити, проінформувати, переконати: підсумуємо результати вивчення дисципліни «Сучасна риторика та спічрайтинг». *Студентський меридіан*. URL: <https://meridian.kpnu.edu.ua/2023/11/03/zatsikavyty-proinformuvaty-perekonaty-pidsumovuiemo-rezultaty-vyvchennia-dystsypliny-suchasna-rytoryka-ta-spichraitynh/#more-92248>
3. Возняк Олена, Білоусова Тетяна. Тасмниці вражають: продовжуємо знайомство з ораторськими текстами. *Студентський меридіан*. URL: <https://meridian.kpnu.edu.ua/2023/10/20/taiemnytsi-vrazhaiut-prodovzhuємо-znaiomstvo-z-oratorskymy-tekstamy/#more-91551>

Н. І. Дворницька

СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО МЕТОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Очевидно, що система мови, її структура в даний час є результатом всієї попередньої історії, особливостей розвитку даної лінгвосистеми.

Саме тому надзвичайно актуальним для сучасного мовознавства є вирішення проблем історичної мовної динаміки, що дозволяє виявити закономірності розвитку мови в цілому, причини та наслідки основоположних та окремих процесів і явищ в мовній системі. Це, безперечно, робить процес викладання іноземних мов більш цікавим і детермінованим.

Науковий авторитет Ф. де Сосюра не дозволяв ставити під сумнів висунуту свого часу ученим тезу про те, що мовні зміни в діячності носять одиничний та випадковий характер і, відповід-

но, мова як система може досліджуватись лише в сфері синхронії. Суперечливість даного ствердження стала очевидною після представленої видатним лінгвістом І.О. Бодуеном де Куртене концепції динамічного підходу до системного вивчення мов.

В сучасному мовознавстві все більш актуальною стає ідея поєднання синхронного та діяхронного методів вивчення та викладання мов, зокрема іноземних, оскільки дозволяє не тільки фіксувати та описувати мовні явища, але й пояснювати їх, виявляючи причини, закономірності та тенденції еволюції мовних систем.

Оскільки діяхронія передбачає дослідження закономірностей розвитку мови, що ґрунтується на порівнянні синхронних зрізів не тільки однієї, але й кількох лінгвосистем в історичному аспекті, видається цілком очевидною доречність використання порівняльно-історичного методу під час різноаспектних лінгвістичних досліджень та в процесі вивчення іноземних мов. Абсолютно очевидно, що саме порівняння мовних фактів (особливо генетично споріднених лінгвосистем) значно полегшує вивчення та викладання іноземних мов. Історичний аспект співставлення, порівняльне спостереження над елементами генетично споріднених мов, зокрема, слов'янських, дозволяє зрозуміти особливості їх формування, розвитку, функціонування, поглиблює процес аналізу, робить його науково обґрунтованим, цікавим.

Порівняльно-історичне мовознавство йде шляхом дослідження окремих індоєвропейських мов, мовних груп, акцентуючи увагу на критеріях генетичного зв'язку, проблемі походження мовних систем, первинних елементів давньої морфемної структури, специфічності формування структурно-системних рівнів та лексичного складу.

Під час проведення порівняльно-історичних досліджень і надання відповідних коментарів слід дотримуватись певних принципів, критеріїв, серед яких найбільш вагомими є фонетико-словотворчий, семантичний, хронологічний.

Фонетико-словотворчий критерій відіграє важливу роль, оскільки аналіз словотворчої структури слова (з урахуванням системних фонетичних трансформацій) і, відповідно, історичний коментар до морфологічних явищ дозволяє не тільки розкрити етимологічні глибини слова, але й пояснити особливості орфографії, орфоєпії, граматичних трансформацій в похідних основах, дериваційних афіксах, флексіях тощо.

Наприклад, історичний коментар, безперечно, полегшить сприйняття деяких складних тем при вивченні польської мови.

Зокрема, це фонетичні процеси, що стосуються утворення та вимови шиплячих приголосних, фонем, що позначаються так званими «двознаками», «крескованих» фонетичних одиниць, історії назальних голосних, їх еволюції тощо. Історичний коментар

полегшити і вивчення складної теми фонетичної диференціації флексій в іменних частинах мови та в дієслові.

Семантичний аспект порівняльно-історичного аналізу буде надзвичайно актуальним при вивченні процесів спрощення морфемної структури, трансформації дериваційних елементів та коренів, аналізі явищ омонімії, паронімії, енантіосемії, змін в лексичному значенні окремих одиниць польської мови тощо.

Доречним буде використання й хронологічного критерію порівняльно-історичного підходу до вивчення окремих мовних явищ. Дослідник, що проводить аналіз з точки зору порівняльно-історичного методу, повинен орієнтуватись в глобальних суспільно-історичних змінах, в складних процесах матеріального, духовного, релігійного взаємовпливу різних етнічно-культурних одиниць, вербальних уособленнях матеріальної та духовної культури. Хронологічний критерій бере до уваги перш за все культурно-соціальний аспект дослідження історії слів, граматичної парадигматики, синтаксичних особливостей тощо.

Зокрема, вивчення особливостей функціонування категорії роду в польській мові, безперечно, буде більш глибоким і цікавим за умови застосування хронологічного принципу, що враховує і коментує культурно-соціальні, екстралінгвістичні чинники. Доречним буде проаналізувати в якості подібного чинника таке екстралінгвістичне явище як патріархат (букв. – «влада батька»; д.-грец. πατήρ – «батько» та ἄρχη – «влада»). Переважна більшість мовознавців переконана, що саме патріархат як форма соціальної організації, за якої чоловік є основним носієм політичної влади та морального авторитету, є причиною поділу іменникових форм у множині на дві групи: *męsko-osobowa forma* і *żeńsko-rzeczowa* або *niemęskoosobowa* з відповідними змінами дієслівних флексій і сполучуваних займенників.

Саме хронологічний критерій порівняльно-історичного вивчення мови дає аналіз соціальних структур, відношень та практик, що мають вирішальний вплив на еволюцію лінгвосистеми.

Очевидно, що застосування порівняльно-історичного методу зі специфічним використанням його основних принципів та критеріїв робить викладання іноземної, зокрема польської мови, більш глибоким, детермінованим та цікавим і відкриває широке поле майбутніх лінгвістичних розвідок.

Список використаних джерел

1. Булаховський А.А. Вступ до порівняльної граматики слов'янських мов. Харків, 1927. 564 с.
2. Вступ до порівняльно-історичного вивчення слов'янських мов / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні; [А.Й. Багмут, В.Т. Коломієць, А.П. Критенко та ін.] / за ред. О.С. Мельничука. Київ: Наук. думка, 1966. 594 с.

3. Dalewska-Greń H. Języki słowiańskie. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. 666 s.
4. Klemensiewicz Z. Historia języka polskiego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. 830 s.
5. Rospond S. Gramatyka historyczna języka polskiego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1971. 224 s.

V. V. Ринда

ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ВИВЧЕННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

З метою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців актуальним є питання розвитку самостійності студента у вирішенні професійних завдань, вміння знаходити конструктивні сучасні рішення, вихід із складних ситуацій, які постають перед ними. Тому актуальність позааудиторної роботи неможливо оминути увагою. Ми зробимо спробу розкрити важливість ролі таких форм роботи із студентами, які вивчають польську мову. Застосування різних форм позааудиторної роботи сприяють оволодінню компетентностей, які необхідні в майбутній самостійній діяльності. Вміння застосовувати прийоми аналізу і синтезу, гнучкість мислення та мотивація вивчення іноземної мови – це компоненти успішності і впевненого користувача іноземною мовою.

Різні форми поза аудиторної роботи, як уже зазначалось вище, є засобом реалізації поставлених педагогічних, методичних та інших завдань. Завдяки таким формам досягається більш тісне міжособистісне неформальне спілкування між студентами, здійснюється комунікація між здобувачами, викладачами, адміністрацією, відбувається верифікація цінностей, обмін судженнями, думками, розширюється кругозір, впроваджуються елементи навчання через дослідження. Умовно поза аудиторну роботу можна поділити на поза аудиторну роботу професійного спрямування (наукові гуртки, клуби студентські наукові товариства, виконання дослідницьких проєктів, олімпіади, конференції) та соціального спрямування (театральні, танцювальні групи, екскурсії, відвідання виставок, музеїв, тощо). Ми обрали поза аудиторну роботу професійного спрямування – Клуб польської книги «Światło wiedzy», засновником якого є кандидат філологічних наук Александра Столярчик. Загальновідомо, що мову краще вивчати читаючи. Статут Клубу передбачає ознайомлення з творами польських письменників, їх інтерпретацію і обговорення польською мовою, висловлення власних думок, суджень, що мають відношення до твору. Кожний здобувач, який виявляє бажання стати учасником таких зустрічей, має змогу спробувати себе у ролі модератора,

який керує засіданням. Для багатьох поза аудиторна робота на початку реалізується як хобі, а згодом стає частиною професійної діяльності. Поза аудиторна робота сприяє розвитку вміння командної роботи, навиків знаходити спільну мову з оточуючими, відстоювати власну думку з повагою до колег [2]. Варто приділити особливу увагу добровільності виконання завдань, відсутність суворої регламентації з боку модераторів, побудові власної траєкторії саморозвитку, що є запорукою формування кваліфікованого фахівця з високим рівнем само актуалізації та готового до саморозвитку й самореалізації [4].

Можна і потрібно зауважити, що принципи навчання, які є основними у вивченні іноземної мови мають також реалізовуватись в позааудиторних формах роботи. За визначенням Тарнопольського О.Б. та Кабанової М.Р. у підручнику «Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі», основними принципами є: принцип навчання, яке виховує, зв'язку навчання з життям, свідомого навчання, творчої активності, науковості, систематичності, доступності... [5, с.84-85.] Деякі принципи часто по-різному інтерпретуються, але не варто їх ігнорувати. Ми розглядаємо форми навчально-дослідної роботи здобувачів під кутом зору формування фахівця, що володіє комунікативними компетентностями та в результаті фахівець «здатний аналізувати та вирішувати соціально та особистісно значущі світоглядні проблеми, приймати рішення на підставі сформованих ціннісних орієнтирів, визначати власну соціокультурну позицію, в полікультурному суспільстві, бути носієм і захисником національної культури». [3, ПРН 17]. Треба наголосити, що становлення майбутнього педагога відбувається у взаємозв'язку як професійно-педагогічної та комунікативної компетентностей. Власне цей зв'язок реалізується за допомогою різноманітних форм діяльності (практичні, лабораторні, індивідуальні заняття, конференції). Щоб залучення студентів до поза аудиторних форм роботи було результативними, необхідно враховувати методичку поступового залучення здобувачів до такого виду діяльності. Основним принципом залишається: від простого до складного, від, наприклад підготовки повідомлення до реферату, від ознайомлення з твором до його інтерпретації та часопростору, ретроспективності, нарації, а згодом і до самостійного наукового дослідження. Адже поза аудиторна робота є своєрідним продовженням заняття з іноземної мови. Зважаючи на це, для досягнення мети такого заняття, поза аудиторна робота має відповідати певним вимогам.

Досліджуючи дану тему, Тетяна Кучай наголошує, що поза аудиторне заняття має базуватись на оволодінні навичками й уміннями, якими вони оволодівають на заняттях з іноземної мови, тому вважаливо, щоб здобувачі мали змогу користуватись ними одночасно. Таким чином відбувається покращення та особис-

тісний розвиток відповідно до умов та особливостей виховної поза аудиторної роботи. В нашому дослідженні ми зосередимось на деяких видах поза аудиторної роботи. До прикладу, «Клуб польської книги» має на меті, між іншим, спілкування польською мовою поза заняттями, наближають здобувачів до мотивованого використання мови, яке є необхідним для мовленнєвої практики, пізнання культури, менталітету народу, мову якого вивчаємо. Обрана нами форма роботи є наближена до розмовного клубу, а також вимагає активізації діяльності та за діяння між предметних зв'язків з інших дисциплін (літературознавство, мовознавство, фонетика польської мови, історія літератури та ін.). Варто також зауважити, що на заняттях здобувачі часто не мають достатнього часового ресурсу, щоб поспілкуватись і практично застосувати знання у мовленні, тому роль функціонування подібних форм роботи є важливим елементом у системі вивчення польської мови. Ми вважаємо також, що варто залучати інших фахівців, які можуть розкрити теми [1].

Узагальнюючи наше дослідження, треба зазначити, що поза аудиторна робота метою якої оволодіння загальними та спеціальними компетентностями сприяє оволодінню основної функції мови – комунікації як в усному так і в писемному мовленні. Варто також зважати, що основним принципом побудови такого типу роботи мають бути загально дидактичні та методичні принципи, якими визначаються зміст, форма і види роботи. Основним же принципом залишається принцип комунікативності, принцип зв'язку навчання з життям, що є запорукою успіху майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Зуб. О. Роль виховної поза аудиторної роботи при формуванні мотивації студентів до вивчення іноземної мови. (Zub, O. (2015). The role of extracurricular educational work in forming students' motivation to learn a foreign language). URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/1160>
2. Козлікowska Н.Я. Позааудиторна робота як складова вищої освіти. (Kozlikovska, N.Ya. (2015). Extracurricular work as a component of higher education). URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/512>
3. ОПП «Середня освіта (Мова і література (польська, англійська) URL: https://drive.google.com/file/d/1-i9PAIcrHlvp9arb_CgXaTQLJXbghP/view
4. Палеха О., Астахова С., Мюллер Н. Організація самостійної роботи майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України. *Молодий вчений*. Херсон. 2019. С. 168-171.
5. Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро. 2019. 255 с.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ НА ЗАНЯТТЯХ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

Мем – це жанр інтернет-висловлювання, графічне повідомлення, сучасний спосіб відтворення інформації. Назва походить від грец *mimesis* «наслідування». Він вважається культурним феноменом, метою якого є викликати емоції, сміх, а також спонукати до роздумів. Іноді одна картинка говорить більше, ніж тисяча слів. У мемах часто використовуються персонажі та зображення, відомі з популярної культури (наприклад, кадри з фільмів), які, супроводжувані підписом, створюють короткий, часто смішний вміст. У стислій формі вони передають інформацію, емоції чи просто порцію доброго гумору. Завдяки цьому вони легко доходять до адресатів, привертають увагу та пробуджують уяву. Також вони все частіше входять в аудиторії, стаючи улюбленим елементом занять серед учнів, а також функціональним інструментом у руках викладачів.

Їх введення у структуру навчального заняття, як пише Ева Трембська-Керн-топф, «допомагає студентам зрозуміти, що здатність вчитися та критично мислити важливіша за сам результат, тобто отримані знання чи їх оцінку. (...)» [3]. Викладач, використовуючи сучасні технології та джерела інформації, тепер може дуже точно підбирати навчальний зміст для занять, постійно модифікувати та оновлювати його таким чином, щоб він якомога більше нагадував природні ситуації. У цьому контексті традиційний друкований підручник для навчання мови перестає функціонувати як найбажаніший та незамінний засіб в аудиторії.

Використання мемів під час занять польської мови приносить багато переваг завдяки зручній для студентів формі. По-перше, робота з ними дозволяє зосередитися на невеликому фрагменті тексту, поєднаному з зображенням, яке має сенс. Все це створює контекст, який значно полегшує розуміння змісту, навіть коли в заданому завданні з'являється нова лексика. Водночас використання мемів допомагає підтримувати легку та приємну ат-



мосферу під час занять. Меми асоціюються з гумором і веселошамми, тому робота з ними не викликає напруги чи відчуття за-судження.

Ще одна дуже важлива річ з точки зору викладання – це можливість занурити студентів у культуру та живу, повсякденну лексику мови вивчення. Через свою «непідручникову» природу меми чудово виконують ці функції. Вони дають можливість зіткнутися з мовою, якою у спілкуванні користуються носії. При цьому вони, як правило, дуже актуальні, враховуючи навіть швидкоплинність моди на певні сленгові слова. Все це означає, що в очах студентів вивчення мови починає мати ширший контекст – це не просто навчання заради оцінок. Вони помічають, скільки переваг та задоволення можна отримати від знання мови. Все це позитивно впливає на мотивацію до навчання.

Як використовувати меми на заняттях польської мови? Ось декілька ідей. Їх можна використовувати як вступ до теми, для обговорення або як елемент провокації. Вони також можуть бути коментарем до тексту, формою незвичайного завдання підсумку твору з читанням. Вони неодмінно викличуть багато позитивних емоцій і активізують мислення.

Однією з найцікавіших вправ, які стимулюють творчість, є завдання додати підпис до власноруч виготовленого малюнка. Потрібно просто роздрукувати кілька популярних ілюстрацій, використаних у відомих мемах (також можна використати власні) і роздайте їх студентам або повісьте на видному місці. Ви можете спробувати розробити власний текст разом або вирішити попрацювати індивідуально, щоб потім представити створені меми.





Ще одним способом роботи з мемами буде створення на їх основі ілюстрованого словника, який можна розмістити, наприклад, на дошці в кімнаті. Це рішення буде ідеальним особливо для слів і фраз, які важко запам'ятати. Завдяки частому візуальному контакту з правильним визначенням або прикладом використання даного виразу, а також завдяки додатковому візуальному стимулу у вигляді ілюстрацій, студентам буде легше засвоїти поданий таким чином матеріал.

Крім того, студентам, які вже доволі непогано опанували мову, можна запропонувати знайти помилки, допущені у текстах мемів, та виправити їх, обговорити механізми та причини їх виникнення. Це, з одного боку, підвищує рівень лінгвістичної компетенції, а з іншого – формує навички уважного аналітика, який може глибоко аналізувати тексти на різних рівнях мови. Також меми та комікси незамінні при введенні складних термінів чи фраз.

Подібні меми полегшують пояснення поєднання деяких слів, фразеологізмів, ідіом тощо.

Створення мемів дозволяє зробити більше, ніж просто закрити матеріал. Це також чудова розвага, завдяки якій до процесу долучаються навіть ті, хто зазвичай вважає за краще залишатися осторонь (або робити щось інше) під час занять. Крім того, студенти вивчають новий інструмент (якщо вони його ще не знають) і бачать, як використовувати ресурси Інтернету. У них підвищується мотивація до навчання та сміливість користуватися інозем-



ною мовою. Таким чином вони розвивають креативність і здатність до співпраці.

Список використаних джерел

1. Айтї та Веб. Мемї і демотїваторї: що це таке і для чоґо вони потрібнї?
URL: <https://publish.com.ua>
2. Чемеркін С. М. Інтернет-мем– що це? *Культура слова*. 2015. Вип. 82. С. 113-116.
3. Trębska-Kerntopf A. Koncepcja skryptu „Wokół Polski i Polaków” do nauczania jppjo na poziomie średnim B2 w świetle teorii konektywizmu i nowych technologii. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*. 2014. Nr 21. S. 177–201.
4. Zwierzchoń-Grabowska E. Internet w procesie glottodydaktycznym. [w:] A. Waszczuk-Zin (red.), *W kręgu problematyki technolektalnej*. Warszawa: KJS, 2009. S. 428–463.

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

І. Ю. Голубішко

ШКІЛЬНИЙ КАБІНЕТ – ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ РІЗНИХ ТИПІВ

Перший етап вивчення літературного твору в школі – підготовка до сприйняття.

На цьому етапі підготовки до уроку учитель може досить активно використовувати можливості кабінету. Для цього використовуються такі методичні прийоми та форми роботи, успішний результат яких пов'язаний саме з можливостями шкільного кабінету з літератури:

- самостійне читання запропонованої вчителем додаткової літератури, яка є в кабінеті;
- спільна робота учнів та вчителя з картинами, ілюстраціями до творів тощо; підготовка матеріалу про особистість художника, його творчий шлях, з'ясування, чому саме цей літературний твір зацікавив майстра;
- підготовка до прослуховування музичних творів з використанням наявної аудіоапаратури; крім того, хтось з учнів готує інформацію щодо творчої біографії композитора, історії створення саме цього твору;
- перегляд уривків з кіно-, теле- та відеофільмів, які не ілюструють твір, а містять цікавий для учнів додатковий матеріал;
- екскурсії до музеїв, пам'ятників, пам'ятних місць тощо (якщо вони є у місті або селі. В іншому випадку – можна влаштувати виставки і презентації в кабінеті);
- використання Інтернет-платформ, відеоматеріалів [3, с.2].

Прикладом того, який матеріал можна використати в плані проведення паралелі поезія / живопис, може стати вивчення творчості японського поета Мацуо Башьо.

Образи, створені Башьо, викликають (перш за все в японського читача, на якого і були розраховані) безкінечний ланцюжок асоціацій. Показним в цьому сенсі є вірш «Старий ставок», написаний у 1687 році, що увійшов до збірки «Весняні дні»: *Старий ставок:/ Пірнуло жабеня –/ Вода сплеснула* [4, с.180].

Можна припустити, що це найбільш коментований вірш поета. Скористаємося аналізом тривірша, зробленим Г.В. Зубко у розділі «Творчість Мацуо Басьо» в посібнику «Мистецтво Сходу: курс лекцій». Дослідниця пише: «В цьому дуже короткому творі поет <...> з найбільшою повнотою висловив *avare* – «сумне очарування речей». Тут все починається з абсолютної тиші, зі спокійної, статичної картини. Потім починається рух – «стригнуло жабеня». І цей рух супроводжується сплеском води. Іншими словами, тут, серед непорушного спокою, який подібний вічності Всесвіту, відчувається присутність «зародку» руху. Є ще один змістовий план. Старий ставок – це японська поезія, що вмістила в себе безліч імен і творів. Жабеня, що стрибає у воду, народжуючи хвилячки, відголос, – це поет. По суті, Басьо мав на увазі самого себе, а сплеск (або «плюх» – у деяких варіантах перекладу) – це нове слово, яке виголосив у літературі Басьо» [цит. за: 2, с.52–53].

Коли «японець чує цей вірш, то його уява миттєво переноситься до старого буддійського храму, оточеного віковими деревами, віддалік від міста, куди зовсім не доноситься гомін людський. При цьому храмі зазвичай є невеличкий ставок, який, у свою чергу, можливо, має свою легенду. І ось при настанні сутінків влітку виходить буддійський самітник, котрий тільки-но відірвався від священних книг, і підходить задумливо до ставка. Навкруги все тихо, так тихо, що чути навіть, як стрибнула у воду жаба...» [1].

Отже, саме відчуття краси Природи, спокою і гармонії душі поета і оточуючого світу робить це хайку великим твором мистецтва.

Отже, через реальні картини і поет, і художники передають свій настрій, душевний стан. Висновок, якого доходять і учні, і студенти, виконавши запропоновані завдання, вочевидь, буде таким: мистецтву Японії притаманна досконалість образу і лаконізм, які залишають глядачеві і слухачеві свободу для роздумів і власних висновків.

Дослідницький метод, який вчитель планує використати в навчальній ситуації має передбачати роботу в кабінеті. Учителю застосовує його, щоб навчити учнів науково розглядати художній твір, аналізувати, ретельно студіювати.

Сама ідея дослідження як методу навчання налічує дві з половиною тисячі років і належить відомому давньогрецькому філософу Сократу (469–399 рр. до н.е.). Свій метод він назвав майєвтикою (що грецькою означає *повивальне мистецтво*). Дослідницький метод взаємодіє з евристичним, але під час його застосування домінує самостійна робота учнів порівняно з іншими видами діяльності. Цей метод, як і всі інші, вважається навчальним. Від учнів не чекають наукових відкриттів, хоча окремі випадки можуть траплятися у світовій практиці. В середніх класах учитель застосовує лише окремі елементи цього методу, що допомагають виконати пропедевтичну роботу. Всебічне застосування дослід-

ницького методу передбачається у старших класах, коли для стимулювання навчальної діяльності залучаються всі його прийоми. Критичне опанування художніх творів, наукових або науково-популярних книжок та статей у процесі роботи над певною темою набуває характеру дослідження.

Розглянемо застосування деяких прийомів дослідницького методу під час вивчення теми «Розвиток шекспірівських традицій у творчості Тараса Шевченка й Лесі Українки».

Після вивчення творчості В. Шекспіра вчитель пропонує першу тему, з'ясувавши попередньо, що вивчалось на уроках української літератури з творчості Т. Шевченка і Лесі Українки.

Творчій групі учнів дається завдання дібрати за шкільним каталогом літературу до теми й вивісити список у класі, решті – самостійно вивчаючи пропоновану літературу, довести вплив творчості В. Шекспіра на формування поетичних засад класиків української літератури – Т. Шевченка й Лесі Українки. Зі своїми висновками учні виступили на узагальнювальному уроці за творчістю В. Шекспіра.

Юні дослідники, використовуючи можливості кабінету, розповіли про виставку ілюстрацій художника Д. Шмаринова до творів В. Шекспіра, продемонстрували чудові ілюстрації до трагедії «Ромео і Джульєтта», які здобули визнання у всьому світі. На міжнародній виставці книжкового мистецтва у Лейпцигу в 1965 р. ілюстрованій Д. Шмариновим книжці було присуджено срібну медаль. Учні добирали уривки з твору до ілюстрацій («Сад Капулетті», «Ромео», «Пролог», «Хор», «Кладовище», «Склеп Капулетті», «Герцог» та ін.). Вони помітили, що майже кожен з монологів героїв схожий на невеличкий ліричний твір і дійшли висновку: в цьому виявилася еволюція поезики англійського митця.

Учні знайшли також цікавий матеріал про створення балету «Ромео і Джульєтта», вистави у Київському театрі опери і балету, виконавців сольних партій,; підготували повідомлення на тему: «Трагедія "Гамлет" у театрі та кіно»; прослухали записи сонетів В. Шекспіра у виконанні майстрів слова.

Список використаних джерел

1. Башьо і любов до природи. *Історія дзен-буддизму*. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=3OTZlqp110kC&pg=PT290&ipg=PT290&dq=Мацуо+Башё+в+живописи&source=bl&ots=cpgfL2NcTe&sig=A9bllfxPFEPwsapD3o3u3rE3T7o> (дата звернення: 25.09. 2023)
2. Голубішко І. Література і живопис у контексті компаративістики. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. 88 с.
3. Мірошніченко Л.Ф. Основні принципи організації кабінету зарубіжної літератури. *Всесвітня літ-ра та культура в навч. закл. України*. 2002. № 5. С. 2.
4. Мацуо Башьо. *Стежками півночі*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. 208 с.

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ ВИВЧЕННЯ НОВІТНЬОЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

З-поміж важливих тенденцій розвитку новітньої зарубіжної літератури особливе місце займає взаємодія творів художньої словесності з різними видами мистецтва. Ця тенденція зазвичай характеризується крізь призму концепції інтермедіальності, що стала у другій половині ХХ і на початку ХХІ ст. одним із магістральних напрямків розвитку сучасної філологічної науки. Засвоєння здобувачами вищої освіти сутності та можливостей практичного застосування елементів цієї концепції передбачає розгляд феномена інтермедіальності у всій його складності, дослідження історії виникнення нового для літературознавства наукового підходу, вивчення різноманітних типів взаємодії літератури та інших медіа. Важливим у даному контексті є з'ясування активізації інтермедіальних процесів у сучасній літературі, пов'язаних із черговою зміною культурної парадигми та відмовою від літературоцентризму, заснованого на раціоналізмі, ідеології, дидактиці, та перехід до «мистецтвоцентризму».

Поняття медіа та медіальність у сучасному гуманітарному знанні виникло на основі теорії комунікації відомого канадського філософа, філолога, літературного критика Маршалла Маклюєна [див.: 3].

Інтермедіальність як міждисциплінарна категорія новітньої гуманітаристики, потрапляючи в систему філологічного знання, передбачає обов'язкове врахування процесів художньої еволюції. Так, домінування живопису і скульптури в епоху Відродження мало відповідний вплив на розвиток літератури. Натомість особливий статус музики в добу бароко спричинив проникнення її принципів і в твори літератури. Еволюція різних видів мистецтва у ХVІІІ-ХІХ ст. здійснюється внаслідок літературоцентричності цієї художньої епохи. Наприклад, живопис у цей час не стільки показує, скільки розповідає, а видання літературних творів сповнюються численними ілюстраціями (згадаймо хоча в перші видання романів Ч. Діккенса. В українській літературі цю тенденцію яскраво засвідчує повість Тараса Шевченка «Художник»). На межі ХІХ-ХХ ст. відповідними домінантами імпресіонізму, символізму і акмеїзму стають живопис, музика, архітектура, як-от у знакових творах доби Fin de siècle і модернізму: «Відповідності» Шарля Бодлера, «Notre Dame» Осипа Мандельштама, «Кам'янець» Михайла Драй-Хмари тощо.

Як відносно самостійна галузь гуманітарного знання інтермедіальність сформувалась у межах порівняльного літературознавства, поступово формуючи свій основний предмет: фіксація та інтерпретація актів взаємодії літератури з іншими мистецтва-

ми з акцентом на типологічній відповідності зіставлень та їх структурно-функціонального значення. Водночас, як зауважує Т. Бовсунівська, інтермедіальність «не може застосовуватись до всіх текстів з однаковою правомірністю, потребує конкретизації не тільки за видом мистецтва, а й за обраним типом зіставлення (за символами, за знаками, за інтертекстом, за формами діалогу, за дискурсними практиками тощо)...» [1, с.112]. Попри безперечну слушність такого застереження, все ж уважаємо, що вивчення інтермедіальних аспектів творів новітньої літератури не варто звужувати лише до «системи цитат з творів одного виду мистецтва в творах іншого, яка виявляє механізми взаємовпливу видів мистецтва у художній культурі того чи іншого історичного періоду...» [2]. Застосування положень теорії інтермедіальності в аналізі літературно-художнього твору потребує комплексно-системного підходу із врахуванням таких ключових літературознавчих категорій, як жанр, poetика, індивідуально-авторський стиль.

Істотним складним концепції інтермедіальності є поняття екфразису. Більшість літературознавців розглядають «екфразис» як різновид трансформації візуальної образності у вербальну репрезентацію, що яскраво і своєрідно відбиває процес взаємодії між літературним твором і творами образотворчого мистецтва.

В українському літературознавстві найвагомішими в царині інтермедіальності й екфразису є праці Т.В. Бовсунівської, в яких проводяться зіставлення цих понять і теорій, досліджується етимологія, витоки, аналізуються праці засновників методики екфрастичних та інтермедіальних досліджень, описуються прийоми аналітики, відмінності та спільні характеристики. Т.В. Бовсунівська висловлює слушну думку, що «екфразис може розглядатися як у аспекті відтворення образів іншого виду мистецтва у літературному творі, так і у зворотному порядку, як відтворення образів літератури в інших видах мистецтва» [1, с.110].

У типології екфразису можна виділити: художній та нехудожній (публіцистичний та епістолярний); у межах першого – живописний, скульптурний, архітектурний, музичний. Екфразис може бути детальним (розгорнутим) і стислим (згорнутим, тобто фігурувати в літературному тексті як екфрастичні фрагменти, короткі екфрастичні включення, характеристики-згадки; локальним та розосередженим; варіативним (однотипним) та різнотипним; компаративним (порівняльним); інтер'єрним чи оптативним (уявна картина, картина-бачення). Особливий тип екфразису – тематичний, коли екфразис розгортається в розмові персонажів про певний вид мистецтва, або є невід'ємною частиною історії героя-митця, детальним описом його творчої праці, задуму й створення конкретного художнього твору.

Розглянемо можливість застосування категорії інтермедіальності на прикладі роману сучасного канадського письменника

В. Робертсона Дейвіса «Що закладено в кістках» (*What's Bred in the Bone*). Це другий роман Корнішської трилогії письменника, який представляє собою історію життя Френсіса (або Френка) Корніша. Згідно з задумом автора, це – феноменальна людина, ключова фігура в історії вигаданого автором коледжу Святого Іоанна і Святого Духа в канадському Торонто. Універсальність Френсіса Корніша проявляється в тому, що він поєднував у собі дар філософа, історика, письменника, університетського викладача, художнього критика й експерта з ідентифікації творів мистецтва, а свого часу успішного агента контррозвідки. При цьому своє найпотаємніше прагнення – бути митцем – Корніш приховував упродовж усього свого життя, оскільки силою обставин був залучений до створення цілої низки живописних полотен-підробок, авторство яких офіційно приписувалося митцям минулих епох.

У ході спілкування Френсіса зі знаменитим мистецтвознавцем Танкредом Сараціні постійно обговорюються різноманітні твори мистецтва з різних епох, особливо живописні полотна, і при цьому часто вдаються до їх опису та інтерпретації. Фактично, читач у таких випадках потрапляє у сферу екфразису. Яскравим його прикладом у романі є детальний опис Танкредом Сараціні картин італійського художника Анджело Бронзіно «Алегорія часу» і «Алегорія кохання». Під впливом Сараціні та старовинних майстрів Френсіс багато працює над вдосконаленням свого стилю, який, хоч і був його власним, індивідуально-особистим стилем, але ґрунтувався на досконалій роботі класичних майстрів. З-під його пензля виходить триптих «Шлюб у Кані Галилейській». Однак обставини війни склалися так, що картина опинилася в руках німецьких колекціонерів і постала перед повоєнною комісією з повернення художніх цінностей тоді, коли Френсіс не міг визнати свого авторства.

Отож навіть побіжний погляд на роман В. Робертсона Дейвіса дає змогу інтерпретувати його в контексті жанрового синтезу, визначальним чинником якого є інтермедіальна поетико-стильова домінанта.

Таким чином, аналіз творів художньої літератури в різних аспектах інтермедіальності несе в собі ефективний потенціал вирішення навчальних і виховних завдань у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу в середній і вищій школі.

Список використаних джерел

1. Бовсунівська Т.В. Екфразис & інтермедіальність. *Літературознавчі студії*: зб. наук. пр. Київ, 2013. Вип. 39, ч. 1. С. 109–115.
2. Фесенко Є. В. Інтермедіальні аспекти в літературі. URL: <http://nimfilm.dpu.mozello.com/vseukrainska-nternet-konferencija/porvnljne-literaturoznavstvo/params/post/1336728/>
3. Marshall McLuhan. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Marshall_McLuhan

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

Важливо розвивати в учнів інтерес до читання, а це можливо лише за однієї умови – кожен урок літератури має бути цікавим, не схожим на інші. А для цього потрібно думати, шукати шляхи для розвитку пізнавального інтересу школярів самому й робити так, щоб думали й шукали учні.

Одним із шляхів розв'язання даної проблеми, на мою думку, є організація пошуково-дослідницької діяльності учнів на уроках зарубіжної літератури, уроках позакласного читання.

Французький письменник-гуманіст Антуан де Сент-Екзюпері писав: «Для життя необхідні: сонце, свобода і маленька квіточка». Наші діти – це наше життя, наше майбутнє, майбутнє України. Як квіти, вони виростають з маленької зернинки і тягнуться до сонця, до знань. Вони набирають сили з батьківського та педагогічного життя, розквітають і наповнюються їх любов'ю та мудрістю [1].

Тому основне покликання уроків читання вбачаю в тому, щоб спільно з батьками з любов'ю та турботою навчати і виховувати гармонійно розвинену особистість, громадянина, патріота нашої Батьківщини. І саме цьому, на мою думку, сприяють уроки літератури, бо саме на цих уроках школярі не лише знайомляться з кращими творами світової літератури, а й вчаться мислити, аналізувати, порівнювати й оцінювати вчинки героїв, «малювати» літературні портрети, події з позиції власного досвіду. Цю тезу проголошував ще Й. Песталоцці, говорячи про цінність знань, здобутих завдяки власній активності. Вони набувають вміння висловлювати свої думки, обговорювати, дискутувати. Важливе місце на уроках щодо організації дослідницької діяльності посідають творчі завдання випереджального пошукового характеру. Вони розвивають критично-оцінювальне ставлення до проблематики, формують уявлення про літературу як вид мистецтва, а також сприяють вихованню самостійності, усвідомленому ставленню до життя. Вони активізують пізнавальну активність, є запорукою успішного навчання і розвитку розумових здібностей учнів, тому що в основі пошуково-дослідницької роботи лежить принцип самостійної роботи. Цей же принцип покладено і в основу проблемного навчання як одного із способів організації дослідницької діяльності.

Актуальність теми зумовлена тим, що застосування дослідницької діяльності під час уроків читання або зарубіжної літератури один із пріоритетів сучасної освіти. Пошукова активність дозволяє виховувати у школярів жагу до знань і прагнення до відкриття.

Дослідницька діяльність на уроці та у позаурочний час відкриває безліч можливостей для досягнення успіху.

Провідна ідея отримання досвіду полягає у формуванні самоосвітньої компетентності учнів через систематичне використання дослідницько-пошукової роботи як виду діяльності учнів на уроках позакласного читання, зарубіжної літератури.

Завдання дослідження:

- орієнтувати учнів на дослідницьку, проектну роботу під час уроків;
- сприяти підвищенню активізації та актуалізації навчальної діяльності школярів;
- виявляти та максимально розвивати індивідуально значущі позитивні нахили кожного школяра;
- застосовувати завдання і вправи, які б впливали на формування мовленнєво-комунікативних вмінь.

Роль учителя на таких уроках дуже важлива і відповідальна, адже його завдання полягає в тому, щоб поступово підвести дитину до усвідомлення необхідності творчої діяльності, навчити не боятися мислити творчо, нестандартно [2]. Для цього треба дуже обережно, знаючи особливості і можливості кожної дитини, здійснювати індивідуальний підхід, диференціацію навчальної діяльності. Використання проектної діяльності на уроках вимагає від учителя посиленої уваги. Він має бути тактовним, делікатним, здатним розуміти уподобання та інтереси учнів класу, оскільки саме вчитель має спрямувати учнів на самостійний пошук, а не «нав'язувати» їм інформацію.

Наш досвід засвідчує, що дидактично доцільними у процесі роботи школярів над проектом можуть бути словесні екскурсії, літературні ранки, виставки, інсценування художніх творів, прогулянки-спостереження, уявні подорожі, онлайн екскурсії тощо. У цьому контексті рекомендованими вважаємо проведення учнями опитувань, інтерв'ювання, результати яких верифікують гіпотезу проекту.

Захист проекту – завершальний етап його виконання, коли учні звітують про проведenu ними роботу. Як правило, захист проектів здійснюється у формі презентації отриманих результатів, виставки, написання власних літературних творів. Тобто діти отримують унікальну можливість відчутти себе письменниками. Крім того, доцільно рекомендувати підготувати школярам виступи з розповіддю про свою проектну діяльність. Особливої цінності набувають дитячі твори, особливо коли вони торкаються самого цінного, що є в людини – батьківщини. Вивчаючи історію свого села, діти отримують змогу торкнутися історії малої батьківщини, знайомляться з видатними людьми, їх героїчним шляхом, а потім відображають у своїх творах. Як приклад, наведемо роботу учениці Татарчук Валерії «Моє село»:

«Якщо ви захочете потрапити до Провансу, то не потрібно замовляти закордонні паспорти і витратитися на дорогі білети до Франції. Варто лише сісти в автобус і від автовокзалу міста Кам'янець-Подільський доїхати до села Острівчани, які справедливо називають маленьким куточком Подільського Провансу. Ви витратите 30 хвилин на поїзду, але вражень буде доскоchu.

У цьому селі давно немає дороги, велика кількість сміття у мальовничих ярках вражає, річки забруднені хімікатами, які надходять з полів фермерів. Проте, не зважаючи на це, варто прогулятися ледь помітною стежкою за село, і від чудового краєвиду, густого лісу та мальовничого ландшафту моє серце б'ється швидше, а на очах з'являються сльози. Як я люблю тебе, крає моїх предків! З яким задоволенням я приїжджаю у це маленьке, але для мене таке рідне село! Саме тут я робила свої перші життєві відкриття. Саме тут бабуся привчала мене до важкої селянської праці, а дідусь розповідав історію села, яка тісно переплелася з історією моєї країни. Зараз мені навіть важко уявити той час, коли з'явилася перша згадка про Острівчани. А з'явилася вона аж у 1420 році. І село тоді мало інакшу назву – Островчинці. Що тільки не випадало на долю цього невеличкого клаптика землі: і завоювання татарами, і страшний гніт польських панів, і визвольна боротьба, яка пройшлася по ньому вогнем і мечем... Залишили свої страшні наслідки також часи II Світової війни.

І зараз можна зустріти історичні пам'ятки на вулицях мого рідного села – стародавні церкви, залишки панських маєтків, які дають нам змогу уявити, яким же ти було, моє село.

Ви хочете відпочити від гомону міського життя, побути наодинці з думками? Завітайте в Острівчанський ліс, послухайте шелест трав, кришталевий спів струмка, пісню вітру! А восени вам відкриється ненав'язлива краса цієї місцини, коли невеличкі пагорби вкриває гарний килим. На ньому ви не знайдете яскравих кольорів. Тут все тихо і спокійно. Немов невідомий митець витратив усі пастельні фарби, аби зробити мій край таким привабливим. Отже, не дарма, зовсім не дарма, Острівчани називають маленьким українським Провансом».

Отже, дослідницька робота спонукає учнів до пошуку цікавої інформації, активно формує вміння й навички, бажання самоосвіти, саморозвитку і самовдосконалення, збуджує інтерес до знань з рідної мови й літератури та викликає позитивні емоції від досягнутого.

Список використаних джерел

1. Роценко Т.Я. Науково-дослідницька робота на уроках зарубіжної літератури. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-naukovo-doslidnicka-robota-na-urokah-zarubizhno-literaturi-84761.html> (дата звернення 10.09.2023).
2. Чавс У. Проектне навчання у початковій школі: з досвіду. *Початкова школа*. 2016. № 10. С. 50-51.

**ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КАМ'ЯНЕЦЬ-
ПОДІЛЬСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

Обов'язковою складовою освітнього процесу підготовки майбутнього вчителя зарубіжної літератури до виконання фахових обов'язків є педагогічна практика. Сучасні вимоги ринку праці, необхідність підвищення конкурентоздатності майбутнього фахівця зумовляють зміщення акцентів освітньо-професійних програм саме на практичний компонент професійної підготовки вчителя-філолога [1, с.5]. В Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка організація та проведення практики здобувачів вищої освіти здійснюється згідно діючих нормативних документів: «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства № 351 від 20.12.1994 р.)» [8], «Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (нова редакція) (затверджене вченою радою ун-ту 31.08.2021 р., протокол № 111-ОД)» [7], освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки бакалавра/магістра, наскрізних та робочих програм практики.

Кваліфікацію «вчитель зарубіжної літератури закладу загальної середньої освіти» в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка отримують здобувачі вищої освіти, які навчаються за освітньо-професійними програмами першого (бакалаврського) рівня «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)» [2], «Середня освіта (Мова і література (німецька, англійська)» [3], «Середня освіта (Мова і література (польська, англійська)» [4] та другого (магістерського) рівня «Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)» [5] та «Середня освіта (Німецька мова і зарубіжна література)» [6]. На практичну підготовку освітньо-професійними програмами бакалаврського рівня в редакції 2023 року передбачено 21 кредит, магістерського рівня – 18 кредитів. При підготовці бакалаврів, кредити, виділені на практичну підготовку розподіляються наступним чином: навчальна психолого-педагогічна практика (2 курс, 4 семестр) – 1,5 кредити (45 год.); навчальна ознайомлювальна педагогічна практика з першої іноземної мови та зарубіжної літератури (3 курс, 5 семестр) – 3 кредити (90 год.); навчальна ознайомлювальна педагогічна практика з другої іноземної мови та зарубіжної літератури (3 курс, 6 семестр) – 3 кредити (90 год.); виробнича педагогічна практика з першої іноземної мови та зарубіжної літе-

ратури (7,5 кредитів, 225 год.); виробнича педагогічна практика з другої іноземної мови та зарубіжної літератури (6 кредитів, 180 год.). Таким чином, на фахову практичну підготовку з зарубіжної літератури даними освітньо-професійними програмами передбачено 19,5 кредитів, 585 годин.

Завдання навчальної ознайомлювальної педагогічної практики з зарубіжної літератури передбачають: відвідування уроків із зарубіжної літератури в 5-9 класах з метою вивчення методичного досвіду і системи навчальної роботи вчителя та специфіки навчання зарубіжної літератури в класах НУШ, ознайомлення з документацією вчителя, методикою підготовки до уроків та методикою викладання навчального матеріалу, системою застосування на уроках зарубіжної літератури інтерактивних методів і технологій, засобами організації та контролю роботи учнів, а також допомогу вчителю у виготовленні роздаткового матеріалу та унаочнення.

Під час виробничої педагогічної практики з зарубіжної літератури здобувач бакалаврського рівня вищої освіти на першому етапі (7 семестр) має відвідати всі уроки зарубіжної літератури згідно з розкладом та проаналізувати їх разом з керівниками та самостійно, провести не менше чотирьох уроків зарубіжної літератури, один з яких – заліковий; оформити письмово аналіз залікового уроку; провести анкетування з виявлення читацьких інтересів учнів середніх класів та проаналізувати отримані результати; розробити тестові завдання для перевірки знань учнів (з теми одного з проведених уроків).

На другому етапі (8 семестр) здобувач вищої освіти здійснює таку діяльність: спостереження та аналіз основних форм організації освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти (уроки зарубіжної літератури та позакласні заходи, обговорювання їх разом з керівниками та самостійно); проведення уроків зарубіжної літератури згідно розкладу (не менше 5 уроків, один з яких заліковий); аналіз залікового уроку (за схемою); розробка завдань для одного з уроків з використанням новітніх технологій навчання; розробка сценарію та проведення позакласного заходу з зарубіжної літератури.

Здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти під час виробничої педагогічної практики в ЗЗСО окрім практичних завдань з підготовки, проведення та аналізу уроків зарубіжної літератури в старших класах та організації позакласної діяльності старшокласників здійснюють дослідження з теми індивідуального завдання та презентують отримані результати на методичній конференції.

Отже, така організація практичної підготовки майбутнього вчителя зарубіжної літератури сприяє формуванню професійно-особистісних якостей, узагальненню та систематизації професійних знань та навичок, розвиває уміння застосовувати набуті

знання в умовах реального процесу навчання у закладі загальної середньої освіти, спонукає студентів-практикантів до подальшої активності та самостійності в набутті професійних умінь.

Список використаних джерел

1. Лук'янова Л.Б., Вовк М.П., Соломаха С.О., Грищенко Ю.В. Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи: науково-аналітична доповідь / за науковою редакцією Н.Г. Ничкало; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ – Чернівці: Букрек, 2023. 80 с.
2. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. 2023 р. URL: <https://drive.google.com/file/d/1PKp50LenHhIGigNx1TQyZ7tQIKR6MyDY/view> (дата звернення: 01.12.2023 р.).
3. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Мова і література (німецька, англійська)) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. 2023 р. URL: https://drive.google.com/file/d/1TUqAeX5i4MF4p_bIJ4tBMkhN29onq81h/view (дата звернення: 01.12.2023 р.).
4. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Мова і література (польська, англійська)) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. 2023 р. URL: https://drive.google.com/file/d/1-19PAIcrHlvp9arb_CgXaTQLJXbghP/view (дата звернення: 01.12.2023 р.).
5. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)» другого (магістерського) рівня вищої освіти. 2023 р. URL: https://drive.google.com/file/d/1bbEO4c6-9MmlOmEe5q6W3--r14_JUwDH/view (дата звернення: 01.12.2023 р.).
6. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Німецька мова і зарубіжна література)» другого (магістерського) рівня вищої освіти. 2023 р. URL: <https://drive.google.com/file/d/1RXzLmjEiyTOkhhRtQwOL3i6WnwBgyOtm/view> (дата звернення: 01.12.2023 р.).
7. Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (нова редакція) (затверджене вченою радою ун-ту 31.08.2021 р., протокол № 111-ОД). URL: https://drive.google.com/file/d/0B_EBvdN4dQSISDVIV04waWZvbW5xVnM2Mmd5Y1FLdi1rUC0w/view?resourcekey=0-tYSPd5dBX2-ZMCs1ShozJA (дата звернення: 01.12.2023 р.).
8. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (із змінами, внесеними згідно з Наказом Міносвіти № 351 від 20.12.1994 р.). URL: https://drive.google.com/file/d/1_AhAYS1HfXiKGOSN84h13INz4Q-yORVY/view (дата звернення: 01.12.2023 р.).

ЗМІСТ

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ	3
ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ.....	4
СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ	4
СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ.....	8
Секція 1. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ КОНТЕНТІ.....	12
Halaibida O., Rudanets M. APPROACHES IN ENGLISH GRAMMAR LEARNING AND TEACHING	12
Іваненко Н. О., Марчишина А. М. HUMANISM AND EMPATHY IN TEACHING AND LEARNING	14
Казимір І., Боль К. СКАФОЛДИНГ В КОНТЕКСТІ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	16
Lytvyniuk O. M., Puiul I. A. TOOLS TO SUPPORT STUDENTS IN EMERGENCIES	18
Marchyshyna A. A. TEACHING PUBLIC SPEAKING TO UNIVERSITY STUDENTS	21
Матковська М. В. ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННЯ	23
Melnyk I., Krupska I. ADVANTAGES OF THE LEXICAL APPROACH TO THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	24
Mitrousova T. ACCESS TO THE LANGUAGE THROUGH TEACHING PRONUNCIATION.....	26
Никитюк С. І. ЕФЕКТИВНІСТЬ ВІДЕО НА СУЧАСНИХ УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У 5-6 КЛАСАХ	29
Репчук О. К. ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК КЛЮЧОВА КОНЦЕПЦІЯ НУШ	31

Сторчова Т. В.	
НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА У КОНТЕКСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	34
Фрасинюк Н. І.	
INTERACTIVE TEACHING METHODS AS A SUCCESSFUL KEY TO INCREASING MOTIVATION.....	36
Шайнюк М. С.	
ТЕХНОЛОГІЯ FLIPPED CLASSROOM У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	38
Секція 2. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ- ФІЛОЛОГІВ.....	41
Кryshtaliuk Н. А.	
COGNITIVE TRANSLATOLOGY.....	41
Пацерковська Д. О.	
ДОКУМЕНТАЛЬНА ПРОЗА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ.....	43
Свідер І. А.	
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КІНОДИСКУРСУ	46
Сліпачук Н. М.	
ВЛАСНІ ІМЕНА У СЕРІАЛІ “WEDNESDAY”: ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ	49
Секція 3. НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	52
Аносова К. А., Боднарчук Т. В.	
МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ» У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ.....	52
Bratytsya G., Lipman O.	
TEXTPRODUKTION IM DAF-UNTERRICHT: ÜBUNGEN UND AUFGABEN FÜR DIE ENTWICKLUNG DER SCHREIBKOMPETENZ.....	54
Добринчук О.О., Шевченко Г. В.	
ІНТЕРНЕТ-ОГОЛОШЕННЯ ПРО ЗНАЙОМСТВО ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	56

Калинюк Т. В., Марчук В. О.	
НЕвудне ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ	59
Калинюк Т. В., Предиткевич В. І.	
АВТЕНТИЧНА НІМЕЦЬКОМОВНА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ	62
Секція 4. ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ	66
Городиська О. М.	
ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНА ІНОЗЕМНА МОВА ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІСТОРІЇ: ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ.....	66
Крук А.	
THE USE OF CRITICAL THINKING TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH CLASSES	69
Павлик В. А.	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	71
Степанчук І. І.	
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	74
Ткачук А. В.	
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	77
Трофименко А. О.	
ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ЕФЕКТИВНА СТРАТЕГІЯ СПІВПРАЦІ ПРИ ВИВЧЕННІ ESP	80
Секція 5. ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ	84
Білоусова Т. П., Нетеча Є. О.	
ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СУЧАСНА РИТОРИКА ТА СПІЧРАЙТИНГ»	84

Дворніцька Н. І.	
СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО МЕТОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	86
Ринда В. В.	
ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ВИВЧЕННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	89
Стахнюк Н. О.	
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ НА ЗАНЯТТЯХ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ.....	92
Секція 6. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	96
Голубішко І. Ю.	
ШКІЛЬНИЙ КАБІNET – ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ РІЗНИХ ТИПІВ	96
Кеба О. В.	
ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ ВИВЧЕННЯ НОВІТНЬОЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	99
Норкус А. Ю.	
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ	102
Шаповал О. Г.	
ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА	105

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

Наукове електронне видання

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Матеріали XII Регіональної
науково-практичної конференції,
7 грудня 2023 року,
м. Кам'янець-Подільський**

Електронне видання

Підписано 26.12.2023. Гарнітура «Bookman Old Style».
Об'єм даних 1,9 Мб. Обл.-вид. арк. 6,2. Зам. № 1075.

Видавець і виготовлювач Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-
Подільський, 32300

Свідоцтво про внесення до державного реєстру суб'єктів видавничої
справи серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.